

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: Transformar para resistir



Conselho Editorial da AAESC

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR

Federico Buján – UNA/UNR

Gerda Schutz Foerste – UFES

Isabela Frade do Nascimento – UFES

Luana Wedekin – UDESC

Sandra Makowiecky – UDESC

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Diretoria AAESC – Biênio 2020/2022

Presidenta: Cristiane Pedrini Ugolini

Vice-Presidenta – Giovana Bianca Darolt Hillesheim

1^a Secretária – Patrícia Maria Macedo Alves

2^a Secretária – TAUANA PIZZOLATTO

1^a Tesoureira – Priscila Anversa

2^a Tesoureiro – Tatiana Cobucci Farias

Diretora de Promoção – Noeli Moreira

Vice-Diretora de Promoção – Sandra Margarete Abello

Diretora de Divulgação – Luzia Renata Yamazaki

Vice-Diretora de Divulgação – Micheline Raquel de Barros

Conselho Fiscal:

Silemar Maria de Medeiros da Silva

Luciana Cesconetto Fernandes da Silva

Sandra Fachinelo

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA
VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA
(Organizadoras)

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES: Transformar para resistir

1^a. Edição
Florianópolis



2022

COLEÇÃO FORMAÇÃO EM ARTES

Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC

editoraaaesc@gmail.com

PRODUÇÃO EDITORIAL

Ebook: disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/life/pulicacoes>

Ficha catalográfica elaborada por:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Observatório da formação de professores de artes [livro eletrônico] : transformar para resistir / organização Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Valéria Metroski Alvarenga. -- Florianópolis, SC : Editora AAESC, 2022. PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88730-10-2

1. Artes - Estudo e ensino 2. Educação
3. Práticas educacionais 4. Professores de arte - Formação profissional I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Alvarenga, Valéria Metroski.

22-105690

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de arte : Formação profissional : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

PARTE I

PREFÁCIO.....	07
---------------	----

1) A fotografia no ensino de arte: um estudo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica

Thalita Emanuelle de Souza	11
----------------------------------	----

2) Contribuições do Marxismo para a Formação de Professores em Artes Visuais

Vinícius Luge Oliveira

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.....	20
--	----

3) Formação Humana nos Cursos de Licenciatura de Artes Visuais: Nordeste e Sul do Brasil

Maristela Müller

Janine Alessandra Perini

Valéria Metroski Alvarenga.....	32
---------------------------------	----

4) Panorama do egresso de Cursos de Artes em Santa Catarina

Carolina Pinheiro Zanoni

Jéssica Natana Agostinho

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	45
---	----

5) Política Educativa y Lineamientos Curriculares de los Profesorados Universitarios en Artes Visuales en Argentina

Federico Buján.....	58
---------------------	----

6) Panorama da formação/atuação docente em Arte no Brasil: entre números e normas

Valéria Metroski de Alvarenga.....	75
------------------------------------	----

PARTE II

<i>1) O Ensino de Fotografia nas Licenciaturas em Artes Visuais de Santa Catarina</i>	
Maria Lucila Horn.....	101
<i>2) Bioma Caatinga visto de uma perspectiva poética e estética de dentro da obra Caatinguelejos: contribuições para Formação em Artes Visuais</i>	
Tacylla Oliveira.....	111
<i>3) Formação de Professores de Artes Visuais e a Arte/Educação Ambiental desde a Reintegração da Ararinha-Azul em Curaçá – BA</i>	
Leidinar Batista de Oliveira	
Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos.....	118
<i>4) Da Formação ao exercício Docente: considerações sobre o Processo Criativo Consciente no Ensino de Artes</i>	
Wechila Andrade de Brito.....	129
<i>5) Pedagogias das Artes nas encruzais: potencialidades da Formação Continuada no Sul e no Extremo Sul da Bahia</i>	
Clarissa Santos Silva	
Gessé Almeida Araújo	
Tassio Ferreira.....	140
AUTORES.....	150

PREFÁCIO

Atualmente, para atender aos objetivos e as contradições do projeto neoliberal em curso no Brasil intensificou-se uma política de desmonte das instituições públicas, do desprezo à comunidade científica, da violência ao pensamento divergente e da violação aos direitos humanos. Assistimos atônitos a cortes significativos no orçamento que inviabilizam o funcionamento e consolidação da estrutura educacional além do aumento dos ataques à educação pública e aos profissionais da educação.

Tais embates foram amplamente discutidos pelas pesquisas no campo da formação de professores (BRZEZINSKI, 2006; DOURADO, 2015; FREITAS, 2018) descortinando o contexto das políticas de Estado com desdobramentos do projeto neoliberal sobre a formação de professores. Entretanto, as críticas de Freitas (2018) evidenciam que o projeto político do Brasil tem priorizado o desenvolvimento econômico do capital privado que acena para a educação institucionalizada como estratégia aos propósitos mercadológicos e como veículo de transmissão de ideologias ou visões de mundo que atingem a constituição dos currículos e objetivos da formação humana e da formação dos professores, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC e a Base Nacional Curricular para a Pedagogia e Licenciaturas.

No que tange, especificamente à formação de professores de arte, observamos um percurso de mudanças de quase quarenta e cinco anos (ALVARENGA e FONSECA DA SILVA, 2018) em busca da valorização da arte como campo de conhecimento, da obrigatoriedade do seu ensino na educação escolar e da formação de professores de áreas específicas que envolvem questões epistemológicas, conceituais, didático-pedagógicas, políticas, entre outras.

Nesse ínterim, o Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), coordenado, no Brasil, pela Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, se debruça a pesquisas que investigam o processo da formação de professores no campo do ensino das artes. No primeiro momento, o Observatório de dedicou a mapear a oferta de formação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, estudando principalmente os documentos dos cursos: Projetos Pedagógicos, Matrizes Curriculares e Programas disponíveis para análise resultando nos trabalhos de Alvarenga (2015), Fonseca da Silva e Pera (2014), Muller (2017), na Região Sul; Santos Silva (2017) e Perini (2018) na Região Nordeste; Carnevskis (2018) e Silva (2018) na Região Norte e os estudos de Penzo (2019) na região Centro-Oeste.

Os estudos desenvolvidos fundamentam-se, principalmente, na perspectiva sócio-histórica considerando o aporte da Pedagogia Histórico-Critica e suas contribuições para o Ensino de Arte tendo como principal referência as contribuições de Saviani (1988) e Duarte (2004; 2010) e, no Ensino de Arte, especificamente Schlichta (2011; 2016), Fonseca da Silva (2010; 2018).

Diante da negação do lugar da arte na formação humana como prática social seja nos seus processos educativos ou poéticos imposto pela atual conjuntura política brasileira o livro **Observatório da Formação de Professores de Artes: Transformar para Resistir** traz contribuições para pensar a Formação de professores de arte de modo crítico.

Assim, transformar para resistir, nesse cenário de retrocessos aos direitos educacionais, torna-se metaforicamente um instrumento discursivo e político no enfretamento do avanço da política neoliberal nos cursos de formação docente em arte.

O livro ora aqui anunciado, reúne os trabalhos apresentados durante o III Encontro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes que aconteceu nos dias 03 a 06 de julho de 2019 em Juazeiro, Bahia na ocasião da realização do II Congresso em Artes, Ensino e Pesquisa/CONARTES. A parceria entre os dois eventos se deu em razão de estabelecer redes colaborativas de produção, circulação e divulgação das experiências, de pesquisas e do conhecimento acadêmico acerca das políticas educacionais atuais seja nas questões curriculares ou seus impactos na formação de professores de Arte, a nível nacional e internacional.

No primeiro bloco de textos encontramos uma análise das contribuições do marxismo e da Pedagogia Histórico-Critica para pensar as políticas de formação de professores de Artes, a exemplo dos textos *A fotografia no ensino de arte: um estudo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica*, de autoria de Thalita Emanuelle de Souza e *Contribuições do Marxismo para a Formação de Professores em Artes Visuais* de autoria de Vinícius Luge Oliveira e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

No primeiro texto a autora questiona: como o professor de arte pode propor mudanças no ambiente periférico? Como através da mediação dos conhecimentos em Artes Visuais pode se ampliar a visão crítica dos estudantes em relação ao seu entorno? Para responder esses questionamentos, Thalita Emanuelle de Souza analisa dois livros de Demerval Saviani, o *Escola e Democracia e Pedagogia Histórico- crítica*, relacionando-os com sua prática pedagógica. Ao fim, a autora encontra nesta pedagogia o fundamento epistemológico para evidenciar o professor de arte como protagonista do processo ensino-aprendizagem, responsável por desenvolver a visão estética dos estudantes com vistas à ampliação do olhar crítico e humanizado em relação a sua realidade.

Vinícius Luge Oliveira e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, no segundo texto, problematizam o objeto de uma pesquisa de doutorado que trata das relações entre estado e a formação de professores de Artes Visuais no Brasil. Os autores apontam a existência de uma forte influência do pós-modernismo (BARBOSA, 2007) e a presença da perspectiva ideo-política da Escola Nova no campo da formação de professores de Artes Visuais no Brasil, constatado pelo exame da bibliografia circundante nas pesquisas, a exemplo dos trabalhos de Barbosa (1998, 2008, 2010). Os autores reconhecem ainda que embora pesquisas a partir de pressupostos marxistas sejam realizadas, como em Nunes (2003), Schlichta e Fonseca da Silva (2016) e Schlichta (2011), se faz necessário aprofundar o diálogo com o campo marxista, sobretudo, a reflexão sobre o estado, enquanto estado do capital, condição *sine qua non* para analisar as formas de cerceamento ao ensino da Arte que vivenciamos hoje.

Logo após, seguem três textos que analisam os cursos de Artes Visuais e seus efeitos na formação docente em suas realidades locais. Um deles intitulado *Formação Humana nos Cursos de Licenciatura de Artes Visuais: Nordeste e Sul do Brasil* das autoras Maristela Müller, Janine Alessandra Perini e Valéria Metroski de Alvarenga, traz uma discussão a partir dos dados coletados pelo Observatório da Formação de Professores (OFPEA/BRARG) sobre o ensino das Artes Visuais em duas regiões do Brasil. O objetivo das autoras foi analisar como está ocorrendo à formação inicial de professores em Artes Visuais, no contexto atual das regiões Sul e Nordeste do Brasil, nas instituições de ensino públicas e presenciais a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

As autoras Carolina Pinheiro Zanoni, Jéssica Natana Agostinho e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva em *Panorama do egresso de Cursos de Artes em Santa Catarina* apresentam a análise das condições de trabalho do egresso de cursos catarinenses de graduação a partir dos dados obtidos no questionário com cinquenta e um (51) professores que ministram a disciplina de arte. Partindo de uma abordagem metodológica crítica, as autoras buscaram identificar as contradições existentes entre os indicadores econômicos de Santa Catarina, os dados concretos de inserção dos professores no mercado profissional e as contradições postas no discurso que demandam análises mais aprofundadas.

Em *Política Educativa y Lineamientos Curriculares de los Profesorados Universitarios en Artes Visuales en Argentina* de autoria de Federico Buján temos um panorama do marco legislativo em que se desenvolve a formação de professores de Artes Visuais na Argentina. O autor examina as políticas e diretrizes curriculares que regulam e orientam a formação docente no contexto argentino, os efeitos dessa dimensão curricular e a composição da oferta acadêmica na formação em arte traçando uma síntese. Segundo Buján, esse estado da arte constitui, em si mesmo, um referencial frente a escassa informação e dispersão dos dados e estudos específicos sobre a organização e desenvolvimento da formação docente de áreas específicas no contexto argentino.

Finalizando o bloco, no artigo *Panorama da formação/atuação docente em Arte no Brasil: entre números e normas*, Valéria Metroski de Alvarenga apresenta uma compilação de dados referentes a formação/atuação dos professores de arte no Brasil, com foco nas Artes Visuais. Os dados são relativos à quantidade de cursos de licenciatura, modalidades, categoria administrativa e percentual de professores lecionando Arte com e sem formação na área, assim como considerações sobre políticas públicas educacionais recentes relacionadas com o ensino de arte (Lei nº 13.278/2016, Lei nº 13.415/2017 e BNCC). A autora constata que houve uma expansão dos cursos de licenciatura na área de arte, embora com várias nuances, e que as reformas políticas atuais podem interferir, e muito, no atual formato do ensino de arte na Educação Básica.

Na segunda parte do livro, o leitor e a leitora encontrará artigos que trazem reflexões acerca da experiência estética como elemento para pensar à docência e a pesquisa em arte. Iniciando essa discussão, o artigo *O Ensino de Fotografia nas Licenciaturas em Artes Visuais de Santa Catarina* de Maria Lucila Horn aborda as possibilidades de pensar a relação entre técnica e tecnologias envolvidas no processo fotográfico e no ensino da fotografia. A autora buscou analisar

como se dá o ensino de fotografia na formação inicial do professor de Artes Visuais no estado de Santa Catarina observando nas disciplinas de fotografia dos cursos o conteúdo, a metodologia e os referenciais. Embora o estudo ainda tenha uma segunda fase, a autora aponta que, considerando as ementas e planos de ensino dos seis cursos presenciais existentes no estado, verifica-se que há propostas diferentes e a ênfase ainda está na técnica e tecnologia desassociada principalmente da capacidade de refletir e se apropriar de repertórios, técnicas e processos que contribuem na humanização de homens e mulheres.

Em *Bioma Caatinga visto de uma perspectiva poética e estética de dentro da obra Caatinguejos: contribuições para Formação em Artes Visuais*, a autora Tacyla Oliveira traz reflexões acerca do seu processo poético e estético desenvolvido na criação do trabalho Caatinguejos realizado durante as aulas de Desenho no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco como disparador para pensar a formação em Artes Visuais. Segundo a autora, a necessidade de trazer o bioma caatinga como potência imagética, cenário de poéticas visuais para seu trabalho artístico, tem a finalidade de permitir uma relação entre belezas múltiplas não capturadas pelas padronizações estéticas que historicamente menosprezaram a beleza do semiárido. Por fim, a autora propõe que as experiências estéticas concebidas ao longo desse registro artístico possam ampliar a discussão para a formação de professores, tanto nos cursos de licenciatura quanto na formação continuada.

O artigo “*Formação de Professores de Artes Visuais e a Arte/Educação Ambiental desde a Reintegração da Ararinha-Azul em Curaçá – BA*” de autoria de Leidinor Batista de Oliveira e Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos refere-se a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos/PPGESU da Universidade do Estado da Bahia – UNEB cujo objetivo trata da construção de conhecimento em Arte/Educação Ambiental a partir da reintegração da ararinha-azul em Curaçá/BA, numa perspectiva sustentável. Com uma abordagem qualitativa, de metodologia autoetnográfica, as autoras defendem que a Arte/Educação Ambiental possa contribuir para construção de novos conhecimentos, rompendo com a visão obsoleta e ilusória em que os seres humanos se compreendem desintegrados da natureza, descrevendo algumas reflexões sobre a formação de professores de Artes.

O artigo de autoria de Wechila Andrade de Brito *Da Formação ao exercício Docente: considerações sobre o Processo Criativo Consciente no Ensino de Artes* traz as inquietações suscitadas pela autora enquanto artista-professora-pesquisadora desde seus momentos formativos iniciados na graduação em 2013 e ampliadas na pós-graduação. No texto, a autora apresenta a partir de sua experiência profissional o uso do caderno de artista como instrumento de pesquisa tanto para criação artística como recurso didático à prática pedagógica em artes. Nesse percurso, ela retoma um estudo realizado com estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública na cidade de Juazeiro-BA em 2013 como parte de um dos projetos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid resultando no objeto de estudo do TCC além de ter colaborado na sua formação como artista-professora-pesquisadora.

Por fim, no artigo *Pedagogias das Artes nas encruzais: potencialidades da Formação Continuada no Sul e no Extremo Sul da Bahia* de autoria de Clarissa Santos Silva, Gessé Almeida Araújo, Tassio Ferreira, os autores analisam o contexto de construção do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias e da Pós-graduação lato-sensu: Pedagogia das Artes: linguagens artísticas e ação cultural ambos da Universidade Federal do Sul da Bahia. Para compreender a trança didático-pedagógica destes cursos, as autoras utilizam a imagem da encruzilhada - consagrada ao orixá Exu - como insígnia metodológica de onde iniciam suas reflexões sobre a *práxis* docente e os possíveis impactos a curto prazo destes cursos na realidade local uma vez que estado da Bahia apresenta uma das maiores concentrações de docentes atuantes na rede de Educação Básica sem formação em um curso de Licenciatura plena ou complementação pedagógica. (Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018).

Concluímos ressaltando que as questões suscitadas pelo Observatório, em parte, apresentadas neste livro, trazem elementos teóricos e práticos que incidem em uma análise aprofundada sobre os processos políticos e conceituais que cercam a Formação docente em Arte fortalecendo a luta por uma formação consistente voltada à transformação da sociedade. Por fim, desejamos que tenham uma ótima leitura!

PARTE I

A FOTOGRAFIA NO ENSINO DE ARTE: UM ESTUDO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Thalita Emanuelle de Souza (UDESC)

Introdução

O presente trabalho de pesquisa elaborado no programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) parte da seguinte questão-problema: como o ensino de artes visuais, mais especificamente a linguagem da fotografia, pode ampliar a visão estética dos estudantes no contexto de seu entorno? Para respondê-la, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani no contexto das aulas de artes visuais, com ênfase à linguagem fotográfica, e tem o intuito de expandir a visão estética dos estudantes e aprofundar os conhecimentos artísticos e fotográficos, com vista à ampliação do olhar em relação a seu cenário. A pesquisa aqui esboçada será realizada junto aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professor Pedro Carli, situado na região periférica do município de Guarapuava (PR), e visa investigar a forma como os estudantes fotografam seu cotidiano e qual sua concepção sobre o local em que a escola está localizada. Elege-se aqui como temática norteadora para as fotografias a serem produzidas a questão do cenário, ou seja, o lugar em que a escola está inserida.

Nas cercanias da escola existe uma ocupação de moradores, que gera entre os estudantes uma série de sensações e relações: alguns educandos residem nesse espaço; outros sentem-se incomodados com essa presença; enquanto alguns apenas a ignoram. Essa pesquisa surge de um anseio advindo de muito tempo e brotou no contexto da docência fronteiriça ao espaço da ocupação, nomeado por muitos de “invasão”. Ambiciona-se eleger o ato fotográfico como ferramenta tanto de exercício da visão criadora quanto de comprometimento social. Estou convencida de que a escola deve focar o olhar a essa ocupação com o devido entendimento crítico e social; junto aos estudantes pode-se buscar um olhar humanizado em relação ao espaço e, ao adquirir um olhar estético com a fotografia pode-se compreender a relação deles com o meio que os cerca. Para tanto, além da concepção histórica e social do local, buscar-se-á auxílio de imagens de fotógrafos(as) que representam em seus trabalhos o espaço de forma estética. Ao mesmo tempo em que a fotografia exibe um ambiente, também inclui as vidas que ali habitam ou que por esse espaço passaram. Percebe-se no trabalho de muitos desses fotógrafos o fragmento do espaço social representado sobre o olhar humano e registrado pela câmera de forma consciente.

Cito aqui alguns artistas que formarão a instrumentalização desse projeto: Boris Kossoy com seus cartões antipostais; Berna Reale e suas performances registradas por meio da fotografia; Vilma Slomp com seus

retratos da arquitetura paranaense; e por fim Bárbara Wagner, fotógrafa da série *Brasília Teimosa*, que registra uma comunidade da periferia recifense.

Portanto, em via de escrita do artigo aqui apresentado busco a análise de dois livros de Demerval Saviani e as apresento aqui relacionando com o processo pretendido. Primeiramente, esboço sobre o livro Escola e Democracia, escrito em 1944 em sua vigésima edição, no qual o autor concebe frente a diversas pedagogias a questão da marginalidade. Posteriormente faço uma breve análise sobre o livro Pedagogia Histórico-crítica de 2013 em sua décima primeira edição, do mesmo autor, no qual ele levanta as críticas que recebeu sobre o seu trabalho e esmiúça melhor o que intende com a proposta. Nesse momento, apenas utilizarei da leitura desses livros, por entender que são esses pressupostos que darão base à pesquisa e por conseguinte me ajudarão a entender a questão social presente no meu ambiente escolar. Finalizarei com uma breve explanação sobre o uso da fotografia para que se possa criar uma relação diferenciada sob o olhar de quem vive e estuda nessa região.

Escola e Democracia: a questão da periferia

Nada soa mais como marginalizado em um ouvido do que periférico, por essa razão elucido a questão da periferia nesse artigo e a necessidade de relacionar a minha realidade com o texto de Saviani. A escola reforça a condição de marginal no ensino, o periférico incomoda e a desigualdade é ignorada. A situação de pobreza, a falta de água encanada, a sujeira está presente nas salas de aula, assim, como está a falta de interesse em enxergar a realidade sócio-histórica das comunidades. Por isso, apresento nas próximas linhas o que Saviani concebe nas relações pedagógicas com a marginalização, para que, a partir da análise possa suscitar uma prática pedagógica que dê aos meus estudantes, periféricos, o conhecimento desenvolvido pelo homem historicamente e a remota possibilidade de transformação social.

A ideia está em considerar a escola, então, um lugar onde as tensões sociais nunca se apaziguam e colocar que é papel da escola lutar pelas diferenças impostas a classe trabalhadora para que a marginalização de certas camadas não se efetivem também no contexto escolar, Saviani coloca que a escola deve “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (1988, p.42), gerando um comprometimento com a transformação social e sendo assim um ato político.

No livro escola e Democracia o autor Demerval Saviani parte de um problema que é a questão da marginalidade no ensino. No que diz respeito a questão da marginalidade as teorias educacionais podem ser separadas em dois grupos. No primeiro temos aquelas teorias que veem na educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, as teorias que têm um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalidade. Então, ele vai desenvolvendo essa lógica analisando

as teorias pedagógicas que elenca. Posso perceber a partir do texto que a questão da marginalidade está afinada com a educação e a sociedade. Assim, durante toda a sua escrita ele fará um panorama histórico de vários pensamentos sobre educação e a marginalização.

No primeiro grupo de teorias percebe que a sociedade concebe a possibilidade de superar o fenômeno da marginalidade, a educação então teria autonomia em relação ao social e tem um papel decisivo na construção de uma sociedade igualitária, nomeando-as como teorias não-críticas.

Já o segundo grupo entende a sociedade dividida em classes antagônicas, a marginalidade, então, está dentro da estrutura social. “Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizado.” (SAVIANI, 1988, p. 16). Sendo assim a educação só reforça a marginalização nesse âmbito, tendo-as como críticas, já que, entendem a educação a partir dos seus condicionantes sociais.

Ele tece, também, no decorrer do livro, que algumas dessas teorias são pedagogias, pois, elas pretendem uma ação na prática pedagógica. Então, tem-se que a escola tradicional e a escola nova são pedagogias, em contrapartida a escola francesa, por exemplo, são teorias críticas, pois, entendem a escola como um espaço dado, um aparelho ideológico do estado onde não se tem possibilidade de transformação, sendo assim um caso perdido.

Entre as teorias não críticas, ele aponta a pedagogia tradicional, pois ela coloca que o problema da marginalidade está na ignorância, as pessoas estão colocadas marginalmente pois não dominam o conhecimento. A partir do momento que elas dominarem o conhecimento acaba o problema da escola tradicional, por isso vislumbramos nesse tipo de escola um projeto baseado em conteúdo, isso ressalta o seu objetivo dentro dessa cadência de pensamento. Nessa escola podemos perceber o professor como detector de conhecimento os alunos apenas receptores, pois, a construção é essa, eles acreditavam que na medida que a pessoa tivesse acesso ao conhecimento ela sairia da ignorância e acabaria o processo da marginalidade.

Nessa forma de organização escolar o professor passaria a ser alguém que apenas repassaria as lições e exporia os conteúdos que os estudantes deveriam seguir. Portanto, se olharmos algumas práticas das escolas da atualidade esses conceitos da escola tradicional ainda persistem, muitos professores ainda entendem que o problema está no conhecimento. Quando o professor entra em sala de aula e apenas trabalha conteúdos pré-selecionados, passa páginas de livros para serem resumidas ou apenas listas de exercícios, ele entende que o aluno esteja ali apto apenas pra receber o que lhe é passado. A escola tradicional, portanto, foi vista com críticas por muitos, pois, os alunos ainda ficavam fora desse sistema e os que ali adentravam nem todos eram bem-sucedidos.

A educação é um processo dinâmico, então, não podemos dizer que acaba a escola tradicional e começa a escola nova, pois as coisas são interdependentes. Quando a pedagogia nova tem início, ela nasce com todos aqueles que estavam insatisfeitos com a pedagogia tradicional. Vários autores vão fundamentar essa

pedagogia, como: Dewey, Montessori e até alguns marxistas. Uma série de autores escrevem no Brasil um documento muito importante que é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que é trazido por um grupo de intelectuais divergentes, porém com questões confluentes.

O começo da escola nova aconteceu nesse consenso, ocorre que muitos fundadores implementaram esse movimento no sistema de ensino, mas principalmente em escolas privadas, no momento de colocar em prática a escola nova esses teóricos começam a se dividir, pois, existe válida a contradição entre a pedagogia nova e a tradicional. Eles vão pegar a teoria da vara, vale aqui criar a imagem para o leitor, pega a vara que está totalmente envergada a direita e fazer o movimento totalmente contrário, colocando o foco no aluno.

Essa mudança vai colocar a escola nova contrária a escola tradicional. Para os educadores da pedagogia nova a marginalidade se dava porque o aluno não era considerado no processo. Enquanto a pedagogia tradicional ignorava o aluno, a escola nova entendia que o aluno era o centro do processo, o professor era um facilitador, ele organizava o âmbito pedagógico, e daria as condições necessárias para que essa aprendizagem acontecesse. O processo ocorre do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade.

A escola nova, não conseguiu se incorporar aos sistemas de ensino, pois propunha o trabalho com poucos alunos, com projetos experimentais agrupando os estudantes por áreas de interesse deles, portanto, acabou que os escolanovistas passaram a trabalhar em projetos e/ou escolas experimentais. Sendo, assim, o modelo da escola nova foi mais utilizado pelas escolas particulares, aprimorando o ensino destinado a elite. Entende-se, pois, que ao invés de resolver o problema da marginalidade a escola nova o aumentou, contraditoriamente.

Tendo isso dito, se conclui que na escola nova, muito se falou em democracia, mas esse modelo pedagógico não atingiu o proletariado apenas se restringiu a uma pequena parcela dos estudantes, pequenos grupos e na sua minoria de ensino privado e de elite. O povo continuou sendo educado pela escola tradicional, ou seja, a escola nova apenas levou privilégios para os já privilegiados.

Saviani, então, ressalta, que fez todo esse percurso no livro para inclinar a vara para o outro lado, pois os progressistas a muito defenderam o escolanovismo, e o domínio dos conteúdos tem a fonte na escola tradicional. Faz isso para contestar o pensamento vigente e talvez conseguir deixar a vara no centro.

Apenas nas páginas finais do livro Saviani apresenta a sua teoria, nesse momento nomeada de pedagogia revolucionária que em sua concepção vai além das duas já explicitadas. A pedagogia revolucionária considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, admitindo a realidade no seu caráter dinâmico, é crítica. Diferentemente das pedagogias já citadas, não se entende como elemento principal das condições sociais e também não se entende ela condicionada pela sociedade, mas, se relaciona dialeticamente com a sociedade e mesmo em uma relação secundária acredita ser eficaz no processo de transformação social.

A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (SAVIANI, 1988, p. 75-76).

Não é possível falar de educação sem levar em consideração o que é produzido na escola, Saviani então coloca a luz do professor que se submeta a uma crítica sobre a prática que desenvolve e espera contribuir para que se reveja a prática pedagógica, provocado pelas suas posições.

É certo que o sistema político que vivemos mantém a desqualificação do ensino como necessidade para que ele funcione, é útil para o sistema escolas com problemas, professores deficitários, que refletem e estudem pouco. A pedagogia revolucionária, então, coloca a educação a serviço da transformação dessas relações de produção da sociedade capitalista.

Após analisar os métodos da escola nova e da escola tradicional, o autor apresenta uma pedagogia articulada com os interesses populares, dando a classe dominada métodos de ensino eficaz. Para ele essa pedagogia revolucionária deve oferecer no ensino os conteúdos culturais acumulados historicamente em uma sistematização lógica dos conhecimentos no processo de transmissão-assimilação.

A, posteriormente assim denominada, pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, destaca alguns passos para que o processo de ensino seja sistematizado e efetivo, dando assim, a classe trabalhadora acesso a um conhecimento restrito a elite, são eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

O ponto de partida seria a prática social, assim professores e alunos podem se posicionar enquanto agentes sociais diferenciados. O segundo passo é a problematização, que, por sua vez, trata de identificar as questões mais pertinentes a serem solucionadas na esfera da prática social. Posteriormente acontece a instrumentalização, que, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração que vivem” (SAVIANI, 1988, p.81)

O quarto passo é chamado de catarse que vai efetivar a apropriação desses elementos culturais apresentados na instrumentalização transformando-os em elementos ativos de transformação social. E para finalização tem-se novamente a prática social, sai de uma prática inicial e volta para ela, da desigualdade para a igualdade.

O autor além de reiterar algumas questões já levantadas no decorrer do livro pretende elaborar um trabalho que vá além da autoridade proferida pela escola tradicional e da pseudo-democracia criada na escola nova. Ao se constatar que o trabalho pedagógico deve entender a desigualdade como ponto de partida e a igualdade como possibilidade de chegada, as escolas podem conceber um modelo de democratização da sociedade.

Colocando a luz sobre o trabalho pedagógico do professor, Saviani diz que espera com essas provocações contribuir para que os professores revejam a sua prática pedagógica, para que assim, ao se ter claro a divisão do saber para as camadas populares na sociedade atual, possa-se construir a democratização da sociedade com vistas aos interesses dessas camadas.

A transformação da sociedade é um ato político quando há a distribuição do conhecimento historicamente construído pelo homem, não se pode confundir educação e política nesse aspecto e perder a especificidade do fenômeno educativo. A educação, então, tem como seu papel político, a superação dos antagonismos sociais, daí o caráter progressista da educação.

Conclui-se, então, que ao exercer a sua função de socialização do conhecimento, exercendo em sua prática o que lhe é especificamente próprio, a educação cumpre a sua função política.

Pedagogia histórico-crítica: três passos para a democratização do saber

Nesse livro Saviani se propõe a esmiuçar melhor os conceitos, para que as pessoas possam utilizá-los melhor na prática a sua teoria após ter elencado no livro anteriormente citado a sua pedagogia e suas bases, pois recebe algumas críticas e resolve rebatê-las.

A discussão posta no livro inicia em 1979, como já colocado anteriormente ela não tem o nome de pedagogia histórico-crítica ainda é um conjunto de ideias, o nome é dado somente 5 anos depois e é nesse período da década de 80, com uma certa abertura política, que ele, Saviani reconhece os dois estados que dentro do contexto nacional tentaram implementar a pedagogia-histórico-crítica de forma séria e comprometida, sendo eles Paraná e Santa Catarina, trazendo isso como discurso oficial.

Nesse processo ele vai relatar a queda da sua pedagogia nos anos 90 frente ao neoliberalismo o que ocasiona uma morte lenta da pedagogia histórico-crítica. Reitero, pois, que lenta mas não total, nas propostas curriculares dos estados, nos PPP (Projeto político pedagógico) das escolas, nos PTDS (Plano de trabalho docente) dos professores percebe-se a presença das teorias sócio-históricas.

Haja posto, o autor elenca, pois, três grandes tarefas para a pedagogia histórico-crítica, a primeira seria identificar qual é a forma mais avançada de conhecimento de cada área de ensino. Segundo, como converter esse saber amplo em um saber escolar, um saber ensinável, compreendendo que uma coisa é o saber socialmente posto e outra é transformar isso em um saber escolar, pois o aluno não fica tempo suficiente na escola para ter o saber profissional, o saber de ofício, então, o desafio reside em conseguir condensar esse conhecimento e torná-lo acessível para o ensino escolar e essa tarefa é do professor. Entender o que é nuclear na minha área é o desafio nesse momento.

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. (SAVIANI, 2013, p. 65)

A terceira é pensar em um meio para que o aluno além de ter acesso a esse conhecimento que ele comprehenda como ele foi produzido historicamente. São nessas três tarefas que está a missão de quem vai trabalhar com a pedagogia histórico-crítica.

Defende, dessa forma, que a escola é lugar do saber sistematizado, uma das grandes críticas que ele recebe é de não trabalhar o saber popular, ele responde, então, que não existe saber de elite e saber popular que quem se apropria desse saber é a elite, na fala que aqui transponho: “aí chamo a atenção para o fato de que o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inherentemente dominante” (SAVIANI, 2013, p. 69) assim, fazendo com que a classe dominada acredite que esse saber não a pertence.

Por isso para Saviani é importante que os estudantes não só tenham acesso ao conhecimento, mas também entendam como esse foi produzido, para entender as questões do porquê esse saber foi apropriado por um grupo a tal ponto dele achar que não lhe pertence. O intuito principal é devolver a classe trabalhadora o que por ela é produzido. A elite pega o saber, sistematiza, organiza e toma pra si, nesse processo as classes populares passam a não ter acesso. Essa discussão para Saviani é uma falsa dicotomia, o papel da escola então é democratizar esses conhecimentos.

Outro ponto relevante é que o estudante não vem pra escola para aprender o que já sabe, o saber que ele domina, ao fazer isso a escola rouba desse estudante o direito a um conhecimento mais amplo, na periferia isso acontece muito, quando se “ensina” apenas rap ou grafite para os estudantes que já tem esse conhecimento, mas não o contextualiza em nenhum momento.

Olhar para a margem: periferie-se

Proponho-me então nesse momento a tentar pensar na prática fotográfica a partir dos pressupostos por Demerval Saviani, para tanto parto da prática social inicial, o que eu percebo em sala de aula como ponto de partida, qual a urgência a ser trabalhada.

Posto isso, penso que parto de dois princípios, primeiramente a relação que os estudantes têm com o espaço que habitam e estudam, percebendo a incompreensão da posição social e a forma que relegam o olhar para o seu ambiente. Como citado na apresentação, os estudantes expressam vergonha por serem periféricos e a escola ao ignorar esse fato apenas reafirma essa questão e impede a transformação dessa visão.

Outro ponto de partida é a questão da fotografia, tenho como certo o fato dos estudantes se fotografarem corriqueiramente com o uso da câmera do celular, mas, me questiono até que ponto eles tem uma consciência estética e crítica para fazê-lo. Sabendo, pois, que a criticidade não pode se dar como fato e que essa pode ser construída a partir dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, assim, proponho a construção de uma proposta que institua um olhar humanizado sobre o cenário que eles estão expostos.

Propõe-se então uma prática pedagógica que fundamentada na pedagogia histórico crítica possibilite essa transformação aos estudantes. Como então entender a fotografia no seu contexto cultural sócio-histórico? Introduzo a partir da câmera escura de Daguerre, da história, a prática e a produção das câmeras. Passo pela técnica fotográfica, com práticas de enquadramentos, entendimento da iluminação com polaroide, visualização do espaço. Sistematizo o ensino com a fruição de obras de artistas que retratam o espaço, como Boris Kossoy, Vilma Slomp e Barbara Wagner.

O ponto de vista do(a) fotógrafo(a) é refletido na imagem fotografada juntamente com a realidade apreendida. É, pois, o fotógrafo quem escolhe o que irá mostrar ao mundo, ou seja, aquilo que as pessoas verão através do seu olhar. Kossoy (2001) fala sobre essa escolha “a eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento técnico-, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto, bem como a exploração dos recursos oferecidos pela tecnologia: todos são fatores que influenciarão a atuação do fotógrafo como filtro cultural.” (2001, p.42)

Espera-se, então, mostrar nessa proposta didática de produção artística o sentido dessa ação humana sobre a existência humana natural, em consonância com o ensino da fotografia, para tal, Celso Frederico descreve que para Marx a força artística é como algo que evidencia o que há de essencial na dimensão humana, diz que cabe “conferir à atividade artística uma dimensão humana essencial, insubstituível.” (2013, p.45) Ao fotografar, portanto, o ser reproduz a natureza e a partir disso a humaniza, trazendo junto a ela significados humanos e libertando no produto artístico os sentidos humanos de todas as suas prisões sociais, reafirmando, assim, sua existência.

Para concluir esse artigo me proponho a responder de forma crível as perguntas elencadas por Demerval Saviani no livro aqui rapidamente descrito. Percebo então que atualmente muito se produz na área fotográfica, tem-se isso visto, como a ascensão do uso da tecnologia na arte contemporânea e a possibilidade de demonstrar conscientemente o olhar do fotógrafo sobre o ambiente em que esse está inserido.

Através da fotografia tudo se reduz a um único instante, o qual comporta contornos, fragmentos e pormenores; detalhes enfim. Ao se referir ao ato fotográfico, Benjamin destaca para a necessidade de percepção do fotógrafo, e se refere a natureza fotográfica como o trabalho de ação humano sob a existência vivida, o qual articula o momento, e mesmo que nada de extraordinário aconteça, é o específico espaço/tempo da tomada, isto é, o instante decisivo. Como reitera que “a natureza que fala à câmera, não é a mesma que fala

ao olhar, é outra, especialmente por que substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente." (1987, p. 94)

E é por esse pensamento que seleciono o processo fotográfico para responder que essa pode ser uma das áreas avançadas da minha área de ensino e entender que ela pode ser articulada dentro de sala de aula para um processo democrático do mesmo. Para transpor o saber fotográfico e artístico para a sala de aula, como um saber escolar, pretendo através da metodologia já brevemente citada selecionar o que nuclearmente é mais relevante para o saber estudantil e esquematizar o ensino a partir daí.

Reitero então a necessidade de demonstrar ao estudante o contexto histórico que foi concebido as obras e a linguagem fotográfica, para que ele possa entender que os conhecimentos apresentados foram desenvolvidos e devem ser devolvidos à classe trabalhadora. Pretendo, então que ao mostrar como a fotografia foi desenvolvida ao longo da história e como os fotógrafos trabalham como parte integral da sociedade, como demonstram a classe trabalhadora nas suas imagens transformando o ordinário em extraordinário e, também, ao produzir suas próprias fotos com conhecimento técnico, estético e crítico percebam que a eles esse conhecimento também pertence.

Pretende-se, assim entre saídas fotográficas, demonstração de fotografias e explicitação do contexto dos fotógrafos selecionados, contextualização histórica, aulas de técnicas fotográficas envolvendo câmera escura, desenhos no exterior, revelação com ciano, instituir o ensino sistematizado proposto pelo autor e assim chegar a uma prática social final efetiva que demonstre na área das artes visuais, especificamente com o uso da fotografia, o que de específico foi produzido historicamente pelo homem.

Referências

- FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens: O Itinerário de Lukács.** Expressão Popular, 2013.
- KOSSOY, B. **Fotografia & História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 20. Ed. São Paulo: Autores associados, 1988.
-
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- WALTER, B. **Magia e técnica, arte e política.** 3. Ed., 1987.

CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Vinícius Luge Oliveira (UFRR – UDESC)

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC)

Introdução

O caminho do processo de pesquisa para aprofundar o conhecimento das contribuições marxistas para a formação de professores em Artes Visuais implica percorrer um longo e difícil caminho que envolve opções, discordâncias e concordâncias dentro da própria tradição marxista, que é ampla e plural. Nesse esforço de tomada de partido, no sentido de posicionamentos teóricos na realização de doutoramento, já apresentamos um trabalho no XXVIII Congresso da Federação dos Arte-Educadores do Brasil que aponta os princípios dos reflexos cotidianos e estéticos em Lukács. Nele apontamos que para o autor a arte foi produzida em um processo histórico-social pelo gênero humano, a partir da cotidianidade, da vivência imediata com a realidade concreta, no processo de reprodução da vida humana. Tal como a ciência. Mas dela se diferencia na medida que, não buscando generalizações universalizantes, faz uso do típico, sínteses de determinadas características de momentos históricos que apresentam questões do gênero humano de maneira intensificada, para, pela catarse, retirar o ser humano da cotidianidade, o colocarem em contato com as questões sensíveis do gênero e quando ao retornar para o mundo cotidiano o indivíduo enriquecido pela experiência estética amplia sua relação com o sigo e o próprio cotidiano. Tais reflexões fazem parte da necessária dimensão mais abstrata do processo de construção teórica.

Nesse texto que o leitor tem a disposição, nos deteremos em um outro ponto também necessário. Quando falamos de formação de professores em Artes Visuais, necessariamente entram questões referentes às políticas públicas e legislação que condicionarão os limites didáticos e de condição de trabalho dos professores. Pensar sobre essas dimensões sem levar a totalidade que às envolve faz com que as mesmas ganhem autonomia frente à um complexo muito mais amplo que as determina, o estado. O que no nosso caso não possibilita o desenvolvimento do conhecimento do real. Do ponto de vista marxista, compreender o papel do estado na luta de classes é condição *sine qua non* para estudar a formação de professores em Artes Visuais, desde uma perspectiva da totalidade. Essa é a nossa proposta nesse texto, traçar o caminho entre a concepção de estado no marxismo e as condições mais concretas das políticas públicas e legislação que condicionam a formação de professores. Em um primeiro momento trazendo o debate sobre concepção de estado, e para isso dialogando com os pintores Luis-Jaques David e Rafael Sanzio. Após, apresentaremos considerações sobre os limites da formação de professores no estado burguês, compreendendo esse como sendo um estado da classe dominante, em que o próprio ciclo de crise do capital limita os governos. Dessa maneira criticaremos a



concepção que um governo comprometido com a arte realizaria uma formação de professores para a democratização das artes ainda nos marcos do modo de produção capitalista. Diego Rivera e Ambroggio Lorenzetti apresentam concepções distintas sobre os governos que nos auxiliarão nesse debate. Por fim, trataremos sobre os limites e possibilidades da luta pela transformação da sociedade e a formação de professores de Artes Visuais, com dados sobre a forma que estão sendo formados os professores.

O estado da classe

Luis-Jaques David nos ajuda a compreender como o estado relaciona-se com as classes sociais dominantes. Na sua pintura “A coroação de Napoleão”, como pintor oficial de Napoleão, demonstra claramente aquilo que Marx e Engels afirmaram no Manifesto Comunista sobre o período de consolidação da sociedade burguesa, onde “tudo que é sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens” (MARX e ENGELS, 2007, p.43). O pintor registra Napoleão coroando a si e a sua esposa, Josefina, imperadores. Estando ele de costas para o Papa.

Figura 1. DAVID: A coroação de Napoleão, 1807. Museu do Louvre, Paris.

A pintura realizada no início do século XIX, no momento de ascendência da burguesia revolucionária, logo após a Revolução Francesa, é muito distinta de como foi retratada a coroação de Carlos Magno que ocorreu no século IX. Nesta imagem, realizada no Renascimento italiano, o Imperador está ajoelhado recebendo a coroa do Papa Leão III. Tal representação apresenta as mudanças que envolvem a totalidade das relações sociais no processo de diferentes modos de produção e, portanto, de um novo estado.



Figura 2. RAFAEL. A coroação de Carlos Magno, 1516 – 1517. Vaticano.

A ascensão e consolidação de uma nova classe social e um novo modo de produção implica a ditadura da classe hegemônica sobre as outras classes. Se em pintura Napoleão já se coroa, na outra Carlos Magno é coroado pela Igreja.

Para Marx e Engels, na sociabilidade burguesa o estado é o “comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX E ENGELS, 2005, p. 87), fato encontra uma vasta confirmação na prática social da sociedade atual. Esse princípio encontra apoio em Dantas e Pronko (2018) que apontam a necessidade para conhecer a dinâmica capitalista de compreender:

[...] a existência de classes antagônicas em luta, a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta, e o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito. (DANTAS e PRONKO, 2018, p.73).

O estado, na perspectiva dos autores, atua para uma classe na medida que busca a reprodução ampliada do capital e a construção de processos societais que possibilitem o desenvolvimento das condições de existência dessa classe. No caso do estado burguês a realização do capital é a função última do estado, por isso esse estado é em síntese, a expressão dos interesses da classe dominante, ou fração da classe dominante, pois sendo a manutenção da realização do capital seu objetivo, ele deve ser garantido mesmo que signifique disputas interiores às classes ou fração da classe hegemônica.

Na análise marxiana e marxista do estado, o mesmo não está autonomizado da sociedade, como algo exterior e mediador de seus conflitos:

[...] segundo a representação filosófica, o Estado é a “efetivação da ideia” ou o reinado de Deus na Terra traduzido para a língua filosófica, o âmbito em que a verdade e a justiça se efetivam ou devem se efetivar ... Na realidade, porém, o Estado não é mais do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra” (LÊNNIN, 2017, p.103).

Essa máquina se desenvolve e constrói sua opressão, justamente porque a opressão ocorre não só pela coerção física, mas pela ação conjunta do convencimento de que os interesses de uma classe social, a classe hegemônica, são os interesses de toda a sociedade. Tal processo articula-se entre duas dimensões: a sociedade civil e a sua derivação, em “cuja expressão superestrutural se conformará” (DANTAS E PRONKO, 2018, p.76) a sociedade política, o estado.

Nessa concepção integral do Estado, a sociedade civil é o espaço principal para a construção das vontades (individuais e coletivas) e o desenvolvimento de formas de convencimento sobre os modos de pensar e viver no mundo através, sobretudo, dos *aparelhos privados de hegemonia*, que formulam, consolidam e difundem projetos de sociedade. (DANTAS E PRONKO, 2018, p. 78).

Importante perceber que do ponto de vista das classes dominantes, o atual estado burguês serve para criar as condições da valorização do capital. Nessa rede complexa, Gramsci (2011) aponta que as necessidades serão tanto maiores quanto maior seja a integralidade do estado, ou de maneira mais clara, quanto maior for a relação entre a coerção e o consenso maior será a dificuldade de enfrentamento do estado burguês. O debate acerca do estado nos marcos do marxismo traz em si a projeção da luta de classes em vistas não a melhorá-lo ou adequá-lo aos interesses da abstração chamada de coletividade. Mas sim, da necessidade de superação de todo e qualquer estado como pressuposto para a emancipação humana.

Formação de professores de Artes Visuais e os seus limites no Estado Burguês

Ainda construindo as bases da compreensão do estado enquanto estado do capital, para então ser possível perceber de maneira mais concreta os limites que o próprio modo de produção capitalista impõe para a formação de professores de Artes Visuais, de maneira específica e para a democratização do acesso à Arte, de forma geral, necessitaremos conhecer formas históricas da formação do estado burguês para compreender sua contemporaneidade no Brasil. E isso é importante para nos aproximarmos mais de uma perspectiva encontrada em Diego Rivera (1886- 1957) do que em Ambroggio Lorenzetti (1290 – 1348). Não se trata aqui de aproximar reflexos artísticos que possuem séculos de diferença, realizados em momento históricos-sociais bem

distintos, mas sublinhar a manutenção da perspectiva de Lorenzetti, não só no campo da filosofia, mas inclusive no senso comum ao longo do tempo. Qual seja essa perspectiva? Compreender o estado acima da sociedade, tendo ele como função essencial, via seu governo, realizar ações para o bem comum de todos. Podemos ver nos afrescos de Lorenzetti (Figuras 3 e 4) como ele apresenta as alegorias do bom e do mau governo e seus efeitos na sociedade.

Figura 3. LORENZETTI, Alegoria do bom governo, 1337-1340. Palácio Público, Siena.



Não é o caso de aprofundarmos a análise iconográfica dos elementos constitutivos das alegorias nesses afrescos, como o corpo de cidadãos leigos que compõe o bom governo (próprio de um contexto de ascensão burguesa) ou os vícios do mau governo. Nem trataremos aqui dos afrescos que tratam dos efeitos na cidade d os mesmos, mas somente pretendemos apontar para uma compreensão já existente no século XIV, de que o bem comum da sociedade depende de um governo que governe para todos, mesmo não sendo um estado burguês.

Figura 4. LORENZETTI, Alegoria do mau governo, 1337-1340. Palácio Público, Siena.



Os limites de um “mau governo” e seus vícios e das disputas no interior do estado, perpassam muito além de vícios internos ao governo. Para compreender tal complexo de relações é necessário partir da teoria de valor/trabalho, de Marx. Nela o trabalho é o criador da riqueza social, do valor, que no modo de produção capitalista tem uma parte apropriada pela burguesia sob a forma de tempo de trabalho não pago. Ao longo da história há uma apropriação do trabalho pelas classes sociais dominantes, que no modo de produção capitalista ganha características próprias. O trabalhador “livre” (BEHRING e ROSSETTI, 2011) pode no capitalismo movimentar-se e vender sua força de trabalho. Nessa venda, o capitalista paga ao trabalhador o preço, que é a expressão monetária do valor (MARX, 2013). Ocorre que a força de trabalho, enquanto mercadoria, cria valores superiores ao necessário para sua reprodução, cria um mais-valor. Já houve períodos ao longo da história onde o estado burguês foi visto como um 'mal necessário', um garantidor da liberdade do mercado em expropriar esse mais-valor. Tal organização do estado, que atua para o burguês usufruir livremente de suas propriedades enfrentou uma crescente organização da classe trabalhadora. Ainda que essa organização não tenha sido totalmente vencedora, arrancou da classe dominante algumas vitórias (organização sindical, regulação da jornada de trabalho, etc.). O já citado Diego Rivera, em momento histórico muito distinto de Lorenzetti já toma partido de maneira muito diferente, em seu afresco “A Revolta”.



Figura 5. RIVERA. A Revolta, 1931. Coleção Privada, México.

Para Rivera, o estado já aparece como um espaço de hegemonia entre uma classe sobre as outras e suas instituições como agentes se não da construção do consenso como instituição que tem o monopólio da violência. O contexto de produção desse afresco é em meio a profunda crise no capitalismo de 1929, que no

bojo de sua superação criou elementos que hoje são determinantes para compreender as possibilidades e limites da formação de professores em Artes Visuais.

Esses elementos partem de John Maynard Keynes. Ele avaliava que o estado deveria criar demanda, regulando a relação entre o capital e o trabalho, ofertando crédito e construindo políticas sociais. Em períodos de crescimento o estado deveria criar superávit para pagar dívidas públicas e ter um fundo de reserva que em momentos de crise servisse para impulsionar investimentos. Esse fundo de reserva, que é um fundo público, passa a ter um papel central na macroeconomia dos estados capitalistas. Ocorre que o metabolismo do capital não comporta desenvolvimento sem crise, em meados da década de 1970 nova crise ocorre:

com a queda progressiva do capital variável em relação ao capital constante, a produção capitalista gera uma composição orgânica cada vez mais alta do capital total, que tem como consequência imediata o fato de que a taxa de mais-valor, mantendo-se constante e inclusive aumentando o grau de exploração do trabalho, se expressa numa taxa geral de lucro sempre decrescente. (MARX, 2017, p.250)

Para superar essa cíclica crise o capital utiliza da intensificação da força de trabalho, redução de salários, redução do custo de produção (salários e elementos do capital constante), exportação de capitais na ampliação de mercados externos e aumento do capital no mercado financeiro “levando ao que Marx denominava de automatização da esfera bancária” (IASI, 2017, p.81). Nesse momento temos o que lasi (2017) chama de chantagem do capital sobre o trabalho. Encontramos isso nas justificativas para as mudanças na legislação trabalhista brasileira na Lei 13467/2017, por exemplo. O quanto a chantagem será vitoriosa estará relacionada com a capacidade da classe trabalhadora de organizadamente e politicamente formular e construir saídas que permitam, se não criar um processo revolucionário, segurar o avanço do capital sobre o trabalho, nas palavras de lasi (2017, p. 71) “O fato de a atual crise ocorrer no momento em que a classe trabalhadora brasileira sofre uma inflexão conservadora [...] não é uma boa notícia”.

A crise pela qual estamos passando, que inicia na década de 70 e tem sua tentativa de superação na requerida proposta liberal, agora denominada de neoliberalismo, é o princípio das razões concretas do avanço sobre dimensões do estado que possam resolvê-la como a reforma da previdência, trabalhista, venda de empresas públicas, avanço privado na educação que, entre outras questões, esvazia o ensino como um todo e o ensino da Arte em específico da educação escolar pública, bem como orienta a formação de professores para um processo de baixo custo, à distância e baseada no setor privado. Apresenta em si o processo dialético de superação por incorporação, embora a saída da crise negue a presença do estado, necessita que este deixe partes do mercado que ela tem interesse e garanta condições para a reprodução ampliada do capital. O estado é o sujeito da saída da crise, mas é um sujeito oculto. Harvey (2011) aponta que essa saída da crise, que abriu para o capital a transformação de direitos em serviços, fragilizou o mundo do trabalho e expandiu para outros mercados o capital (Índia, África do Sul, países asiáticos etc.).

Cabe aqui um esclarecimento sobre o fundo público no Brasil. A forma atual da parcela do valor criado pelos trabalhadores apropriada pelo estado via tributos e impostos é fundamentalmente de recursos da própria classe trabalhadora, mais de 76% da arrecadação é sobre bens, serviços e salários (CASTELO, 2017), itens que penalizam o trabalhador na formação do fundo público nacional. Ao passo que a propriedade e a movimentação financeira não chegam a 6% do total arrecadado. O Estado faz aqui uma opção em avançar sobre o trabalho para constituir o fundo público que fará o pagamento dos juros e amortização da dívida pública e a manutenção das políticas sociais. Como afirma Fontes (2012, p. 58)

O tema das expropriações se liga diretamente, porém, à concentração e à centralização: tratava-se de capturar recursos crescentes, de origem salarial, e de convertê-los em capital". Se conhecer a estrutura tributária brasileira contribui para entendermos a forma de apropriação de valor de "origem salarial". (FONTES, 2012, p. 58)

E a conjuntura atual é uma violenta necessidade de intensificação exploratória da força de trabalho e de assalto ao fundo público.

Limites e possibilidades da Formação de Professores em Artes Visuais

É nessa perspectiva agora mais concreta de estado que podemos pensar nos limites e possibilidades da formação de professores em Artes Visuais. A inclusão ou exclusão de leis, as condições materiais mais favoráveis ou menos favoráveis de formação (Programas de bolsas, assistência estudantil, educação presencial e gratuita) articulam-se no embate da necessária expansão do capital e sua necessidade de expropriar do trabalho todos os elementos que possibilitem sua realização de maneira ampliada. Fontes (2012) sistematiza essas expropriações em dois momentos, as “expropriações primárias”, quando as classes dominantes expulsaram da terra enormes massas de trabalhadores e trabalhadoras do acesso aos meios necessários à produção da sua vida, que levou ao êxodo rural e após, as “expropriações secundárias”, quando os trabalhadores já sem os meios necessários para a produção de sua vida, perdem direitos historicamente conquistados em processos que se sistematizam por concentrar o ataque a um direito por vez e, em uma ampla forma de coerção, exaurir o debate até entregar ao capital como serviço. Segundo Shiroma et al (2017) o senso do ensino superior aponta que a formação de professores no Brasil cresce no setor privado, de 2007 a 2013 a relação entre matrículas nas Instituições Federais de Ensino e as privadas passou de 31% nas primeiras e 69% nas segundas, para 25% e 75% respectivamente. Outra característica é a venda de materiais e pacotes privados de educação para os entes federativos do estado brasileiro ou mesmo as políticas de financiamento do ensino superior privado (Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES). Essas “expropriações secundárias” fazem parte do grande movimento do capital na disputa pelo fundo

público. No caso específico das Artes Visuais, o Senso do Ensino Superior de 2016 (BRASIL, 2016) aponta que 61% das matrículas de “Formação de Professores de Artes Visuais” ocorre no ensino privado, em números brutos são 7.918 matrículas nas públicas e 13.168 nas privadas. Portanto, a formação de maioria dos professores em Artes Visuais se dá no setor privado da educação.

Na perspectiva da totalidade marxista é possível compreender de maneira muito mais concreta os desafios e possibilidades da formação de professores em Artes Visuais. Essa perspectiva permite perceber os condicionamentos do enfraquecimento ou do fortalecimento da formação de professores em Artes Visuais com um conjunto maior de determinações. O enfrentamento a essa complexa e grave conjuntura não pode deixar de levar em conta questões já apontadas por Marx (2012) da necessidade da superação do “estado atual”, que implica a superação das condições materiais que o mantém, na superação de qualquer estado. Dessa maneira, a compreensão do desenvolvimento do estado burguês é fundamental para não se colocar como objetivos programáticos conquistas que não vão além do próprio processo de consolidação desse estado no mundo, pois, nas palavras de Marx, corremos o risco de propor saídas “que quando não são exageros fantasiosos da imaginação, já estão realizadas.” (MARX, 2012, p.43). Tal como Lasi (2017) afirma, mesmo sob o disfarce da chamada conciliação de classes, mesmo em momentos da chamada “democracia” no estado burguês, nunca a luta de classes e a pobreza deixaram de ser criminalizadas. Da mesma forma, nunca a democratização da Arte, nem a formação de professores de Artes Visuais puderam de fato ocorrer.

Agora podemos retornar de maneira mais concreta para a formação de professores em Artes Visuais, que ocorre em um contexto de expansão da formação à distância via setor privado. Nos marcos em que o capital no Brasil rompe com a sociabilidade conciliatória da Constituição de 1988, que em questões específicas do campo se apresenta de maneira mais evidente com a aprovação da Lei 13278/16 que garantia a obrigatoriedade das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro no componente curricular Arte, no primeiro semestre, e a Medida Provisória 746, no segundo semestre do mesmo ano que excluiu a obrigatoriedade da arte do Ensino Médio e a aprovação da lei 13515/2017. Esse retrocesso, pelo que já foi argumentado até aqui, não pode ser entendido, ainda que seja percebido de maneira imediata, como uma pura vontade moral em impedir o acesso às Artes e que sua superação se dará no convencimento daqueles que foram eleitos para cargos representativos no estado da importância. Ele deve ser compreendido na articulação entre a necessidade do capital em crise conseguir realizar um novo processo de valorização mediante o assalto ao fundo público e a capacidade de articulação e de luta da classe trabalhadora.

Sem a modificação do tripé trabalho/capital/estado o objetivo de democratizar de maneira radical o acesso à arte, e nesse processo, realizar uma formação de professores articulada a tal objetivo tem limites estruturais. Sem essa mudança não é possível defender uma sociedade equitativa “apenas mais equitativa, o que sempre significou muito menos do que equitativa” (MÉSZAROS, 2015, p.23) se não avançar sobre o metabolismo do capital:

A questão fundamental, portanto, em seus termos materiais de referência, é a expropriação e a apropriação alienada do trabalho excedente enquanto tal, não apenas esta ou aquela forma particular disso, e em termos da estrutura de comando político geral das determinações regulatórias alienadas de hoje, o Estado enquanto tal. Ambos permanecem e caem juntos. (MÉSZÁROS, 2015, p.103)

Nesta perspectiva é possível compreender a formação de professores em Artes Visuais, inserida em uma luta mais ampla na sociedade. Bem como, possilita chegar aos aspectos estruturais de acontecimentos como seu enfraquecimento, falta de financiamento público, intensificação do trabalho docente e seu esvaziamento de conhecimentos. Aprofunda-se então a análise para além da aparência que se apresenta na perspectiva liberal, que não sendo completamente falsa, se apresenta limitada apenas na denúncia da precarização da formação. É fundamental inserir determinantes estruturais que trazem à tona, traços da essência dos acontecimentos. O que na perspectiva liberal não podem ser levados em consideração pois, impõe necessariamente reconhecer que, ainda que bem-intencionadas, que alguns objetivos não serão possíveis de se realizarem no modo de produção capitalista. Reconhecer tal situação não desconsidera a importância da luta pela socialização e qualificação cada vez maior na formação, nos marcos do capitalismo, desde que articule a ela a superação da “expropriação e a apropriação alienada do trabalho excedente” e da “estrutura de comando político geral das determinações alienadas de hoje” (MÉSZÁROS, 2015, p. 103), ou seja, que a luta imediata da defesa da democratização da Arte, e portanto, da necessária formação de professores nesse campo esteja sempre com o horizonte voltado para a transformação da sociedade.

Referências

- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. Capitalismo, liberalismo e origens da política social. In__ **Política Social: Fundamentos e história.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.467, de 17 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 de jul. 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional No – 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de dez. 2016.
- _____. Lei nº 13415, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de fev. 2017.

_____. Lei nº 13.467, de 17 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 de jul. 2017b.

_____. Lei nº 13 587, de 2 de janeiro de 2018. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 de jan. de 2018.

_____. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2016, Brasília, DF: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

CASTELO, R. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e sociedade** (Brasília), v. XXVII, p. 58-71, 2017.

DANTAS, A.; PRONKO, M. *Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos*. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

FONTES, V. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)** . Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; UFRJ Editora, 2012.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p.246-256.

GRANEMANN, S. Monetarización y financiarización de las políticas sociales: expresiones del neodesarrollismo?. In: Mariano Félix y María Orlando Pinassi. (Org.). **La farsa neodesarrollista - y las alternativas populares en América Latina y el Caribe..** 1ªed.Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2017, v. 01, p. 233-243.

HARVEY, D. **O enigma do capital** : e as crises do capitalismo . São Paulo: Boitempo, 2011.

IASI, M. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: IPC – Instituto Caio Prado Jr., 2017.

LENIN, V. **O Estado e a Revolução**: a doutrina do marxismo sobre estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; Engels F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

NETTO, J. P. **Uma face contemporânea da barbárie**. São Paulo, Revista Novos Rumos, v. 50, n. 01, 2013, s/p.

SHIROMA, E. et al. A tragédia docente e suas faces. In.: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

FORMAÇÃO HUMANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE ARTES VISUAIS: NORDESTE E SUL DO BRASIL

Maristela Müller (UDESC)

Janine Alessandra Perini (UDESC – UFMA)

Valéria Metroski Alvarenga (SEED/PR – UEPG)

Introdução

O presente artigo é resultado das discussões, reflexões e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudo “Educação, Arte e Inclusão” e do Projeto de Pesquisa “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados Brasil-Argentina” (OFPEA/BRARG)¹, ambos sob a coordenação geral da professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. O grupo de pesquisa busca desenvolver e aproximar estudos que problematizam questões teóricas e práticas relacionadas com a educação, a formação de professores(as) e as artes e de modo mais específico as Artes Visuais, muitas vezes, articuladas com o viés teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético.

Nesse artigo pretende-se trazer dados coletados, através do OFPEA/BRARG, a fim de perceber como está ocorrendo a formação humana de professores no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no contexto atual das regiões Sul e Nordeste do Brasil, nas instituições de ensino superior públicas e trazer algumas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para este cenário. Assim, inicia-se com (1) a formação inicial dos professores de Artes Visuais, na sequência (2) apresenta-se um levantamento de disciplinas voltadas para a formação humana dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e finaliza-se com (3) uma reflexão crítica sobre a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação docente e os dados coletados. Como aporte teórico utiliza-se principalmente: Saviani (1984, 2008, 2013), Duarte (2008, 2016) e Fonseca da Silva; Hillesheim; Schlichta (2016).

Disciplinas de “formação humana” nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais

¹ O projeto OFPEA/BRARG recebeu, nos anos de 2011 a 2013, financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES- Brasil) e do Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT- Argentina) pelo Programa de Cooperação Científico e Tecnológico Argentino-Brasileiro (CAPES-MINCYT). Mesmo não havendo mais o apoio financeiro desses órgãos, o projeto segue com a realização de pesquisas produzidas por estudantes da graduação, mestrado, doutorado e professores(as) em diferentes universidades do Brasil e da Argentina, como a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Paraná (UFPR), a Universidade do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o Instituto Federal do Paraná (IFPR), a Universidad Nacional de las Artes (UNA) e a Universidad Nacional de Rosário (UNR).

A formação humana e científica são elementos historicamente instituídos à classe dominante mas, para Saviani (2008), isso não significa que servem para perpetuar ideias da classe dominante como instrumento de reprodução. Pelo contrário, a formação humana e científica podem se tornar um caminho de (re)construção do conhecimento por meio da percepção da realidade, da reflexão, da compreensão do processo histórico social envolvido, da percepção dos movimentos e das contradições existentes na educação e de transformação social. Significa repensar o lugar e o processo da formação de professores através da construção de conhecimentos que contribuam para a formação humana e intelectual da classe trabalhadora. Conhecimentos que permitem questionar, refletir, resistir, ensinar, humanizar-se e humanizar.

Tal perspectiva também se faz presente em documentos norteadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, tal com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Artes Visuais (DCN-Artes Visuais, 2009), as quais orientam tanto os cursos de licenciatura quanto os de bacharelado, sendo que o perfil desejado do formando inclui habilidades relacionadas: “[...] a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo [...]” (DCN-Artes Visuais, 2009, p.1). Além disso, tal documento norteador orienta que para se conseguir esse perfil é necessário que o futuro professor de Artes Visuais acesse os diversos conteúdos, dentre eles, deve-se “[...] considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos.” (DCN-Artes Visuais, 2009, p.2)

Há uma especificidade em relação aos cursos de licenciatura em Artes Visuais no que se refere a essa DCN-Artes Visuais, pois no próprio documento há uma orientação para que tais cursos, além de seguir estas diretrizes, também precisam estar em conformidade com as DCN dos cursos de formação inicial para professores da Educação Básica (2015). Nesse último documento, vemos o seguinte:

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: [...] II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: [...] d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; (DCN, formação inicial, 2015, p. 9-10).

Embora se saiba que a formação humana não ocorre apenas em determinadas disciplinas do currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, visto que ela perpassa as demais disciplinas e/ou podem estar presentes através do currículo oculto ou até mesmo do direcionamento dado e/ou pelas escolhas de

determinados conteúdos por parte do professor. Nesse artigo optou-se por verificar a situação de algumas disciplinas específicas, sobre o aspecto da formação humana nas Licenciaturas em Artes Visuais, principalmente a partir das disciplinas de: sociologia, filosofia, história, antropologia e psicologia.

Faz-se necessário ponderar que, muitas dessas disciplinas estão associadas a arte, tal como: filosofia da arte, psicologia da arte, história da arte, entre outras, e mesmo tendo um enfoque muito específico em relação a área de arte, sendo teorias que a fundamentam, os aspectos da formação humana perpassa por elas, na maioria das vezes, de modo mais aprofundado. Cabe ressaltar, ainda, que esses aspectos também podem ser verificados nas demais disciplinas no currículo dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, pois a seleção do repertório teórico e prático que embasam as aulas possuem suas concepções de mundo que podem ser considerados no ensino e aprendizagem, seja de modo explícito ou implícito.

Para esse estudo são investigadas as disciplinas que estão associadas a formação humana nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nos três Estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), assim como nos Estados da Região do Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Bahia). Ressaltarmos que, apesar da diferença da quantidade de Estados nessas duas regiões o número total de cursos públicos² e presenciais são semelhantes, com um total de 12 cursos analisados no Nordeste e 13 cursos no Sul do Brasil.

Inicia-se com a Região Sul, de acordo com o levantamento dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no que se refere a visualidade, Alvarenga (2015) afirma que, em 2013, havia nesse ano 28 cursos ativos no Paraná, os quais estavam divididos em 21 instituições. Foram considerados nesse montante cursos tanto com categoria administrativa pública quanto privada, assim como ofertados na modalidade presencial e a distância (EaD) e com habilitações em licenciatura e bacharelado. Dentre as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertavam cursos de licenciatura presenciais e públicos estão: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do

² Segundo o Portal Brasil [2015], no que se refere às **categorias administrativas da instituição**, elas se dividem em públicas e privadas. **Pública:** (i) Federal – instituição mantida pelo Poder Público Federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades; (ii) Estadual – instituição mantida pelo Poder Público Estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades; (iii) Municipal – instituição mantida pelo Poder Público Municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades; **Privada:** (i) com fins lucrativos – instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos; (ii) sem fins lucrativos não beneficente – instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos e pode ser confessional ou comunitária, conforme o artigo 20 da LDB; (iii) beneficente – instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria e pode ser confessional ou comunitária; (iv) Especial (artigo 242 da Constituição Federal) – instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita" (ALVARENGA, 2015, p. 78-79).

Paraná (UNESPAR) - FAP e EMBAP, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Instituto Federal do Paraná (IFPR)³.

Quanto ao estado de Santa Catarina, Alvarenga (2015), através do site do E-mec, constatou que em 2013 havia 22 cursos de Artes Visuais nesse estado, sendo eles tanto de licenciatura quanto de bacharelado, ofertados nas modalidades presencial e a distância, possuindo categoria administrativa pública, privada e comunitária. A autora identificou que, diferentemente dos outros estados brasileiros, a maioria dos cursos são comunitários, ou seja, são privados sem fins lucrativos. Por esse motivo, o único curso público desse estado que oferta a Licenciatura em Artes Visuais é ofertado pela Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC). Na UDESC, de uma década para outra se viu a extinção das disciplinas voltadas para a formação humana.

No Rio Grande do Sul, Alvarenga (2015), através do site do E-mec, constatou que nesse estado havia um total de 14 cursos de Artes Visuais, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, assim como públicos e privados ofertados nas modalidades presencial e EaD. Dois anos depois, Müller (2017) analisou os cursos desse estado e constatou que, no que se refere especificamente aos cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais, foram encontrados 9 cursos no total, sendo cinco deles em instituições públicas (UFRGS, UERGS, UFPeL, FURG e UFSM) e quatro cursos em instituições privadas (UPF, UCS, FEEVALE e ULBRA). Mais 3 cursos de instituições privadas que formam fechados, tendo suas últimas turmas em 2011 (FEMA) e 2013 (UNIJUÍ e URCAMP), o que é um percentual significativo de cursos fechados.

A partir da análise das matrizes curriculares desses cursos da Região Sul foram encontradas as seguintes disciplinas voltadas para a formação humana:

Tabela 1. Disciplinas voltadas para a “formação humana” nos cursos de Artes Visuais públicos e presenciais da Região Sul

Nome da IES	Nome das disciplinas	Ano da matriz	Obrigatória /Optativa
UNICENTRO	História das Artes I; História das Artes II; História das Artes III e Psicologia da Arte	2014	Obrigatórias
UFPR	História da Arte geral I; História da Arte geral II; História da Arte do Brasil I; História da Arte do Brasil II e Psicologia da Educação	2018	Obrigatórias
UEL	Antropologia A; Arte e Sociedade; História e Teorias da Arte: da pré História ao Neoclassicismo; Psicologia; Filosofia A; História e Teorias da Arte Brasileira: do período colonial ao século XIX; Histórias e Teorias da Arte Moderna; História e teorias da Arte Modernista Brasileira; Histórias e Teorias da Arte Contemporânea Brasileira e História e Teorias da Arte Contemporânea	2018	Não especificado
UEM	Filosofia e Estética I; Filosofia e Estética II; História da Arte I; História da Arte II; História da Arte III; História da Arte IV; Psicologia da Educação; Psicologia da Arte; Antropologia da Arte; História da Arte Brasileira I; História da Arte Brasileira II; Sociologia da Arte; História da Arte do Paraná e História da Arte nas Tendências Contemporâneas	2009	Obrigatórias
UNESPAR II	História das Artes Visuais I; História das Artes Visuais II; História das Artes Visuais III;	2017	Obrigatórias

³ Não encontramos a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais no site dessa IES.

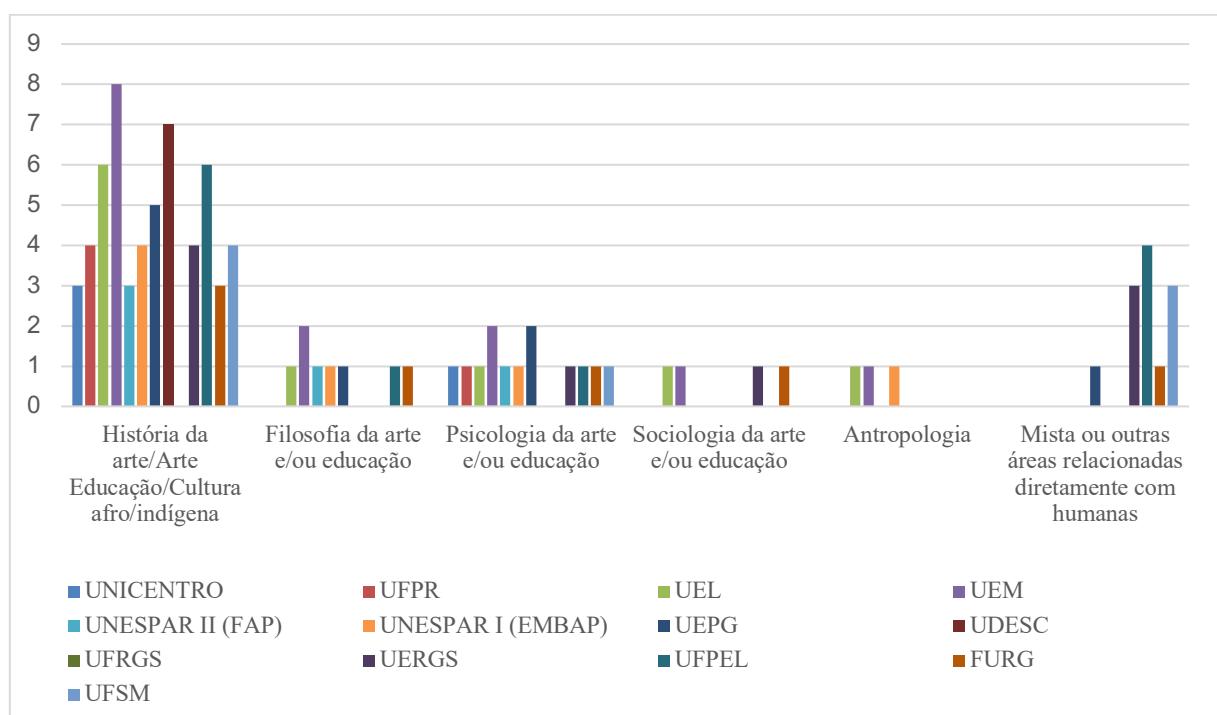
(FAP)	Filosofia e Psicologia da Educação		
	Sociologia da Arte; História, Teoria e Crítica de Arte; História da Arte do Paraná e Sociologia da Educação	2017	Optativas
UNESPAR (EMBAP) I	Filosofia da Arte; Psicologia da Educação; Antropologia; História da Arte I; História da Arte II; História da Arte III e História da Arte IV	2014	Obrigatórias
	Tópicos especiais em História da Arte	2014	Optativa
UEPG	História das Artes Visuais I; História das Artes Visuais II; História das Artes Visuais III; História das Artes Visuais IV; Psicologia da Educação; Antropologia e Sociologia da Arte; Estética e filosofia da Arte; História das Artes Visuais no Brasil e Psicologia da Arte	2016	Obrigatórias
UDESC	Teoria e História da Arte I; Teoria e História da Arte II; Teoria e História da Arte III; Teoria e História da Arte IV; Teoria e História da Arte V; Teoria e História da Arte VI e Teoria e História da Arte VII	2011	Obrigatórias
	Filosofia da Arte	2011	Optativa
UFRGS	Ciências da Arte: Campo Social; História do Ensino da Arte no Brasil; Seminários de Tópicos Especiais de História, Teoria e Crítica de Arte; Seminários de História da Arte Clássica; Seminários de História da Arte Moderna; Seminários de História da Arte Contemporânea; Tópicos Especiais em História da Cultura; Culturas Ameríndias e Afro-brasileiras no Ensino de Arte; História da Fotografia; Psicologia da Educação: Introdução; Psicologia da Educação: O Jogo I; Psicologia da Educação: Adolescência I; Psicologia da Educação: A Educação e suas Instituições; Sociologia da Educação: Tópicos Especiais I; História da Educação: História da Escolarização Brasileira e Processos Pedagógicos; Educação de Adultos no Brasil: História e Política; Filosofia da Arte I A; Filosofia da Cultura	2018	Optativas
UERGS	Fundamentos da Educação em Artes Visuais; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Arte no Brasil; Educação, Diversidade e Direitos Humanos; Artes e Mediação Cultural; História e Crítica das Artes Visuais I; História e Crítica das Artes Visuais II; História e Crítica das Artes Visuais III	Não consta	Obrigatórias
UFPEL	Fundamentos Psicológicos da Educação; História da Arte I; <u>Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação</u> ; História da Arte II; Arte e Cultura na América Latina; História da Arte III; Filosofia da Arte e da Cultura; História da Arte no Brasil I; Cultura Brasileira; História da Arte no Brasil II; Arte Contemporânea; História da Arte no Rio Grande do Sul	2011	Obrigatórias
	Filosofia da Arte III; História da Arte na América Latina; História da Arte na Antiguidade Oriental; História da Arte Pré-colombiana; Imagem e Consumo na Contemporaneidade; Laboratório de Arte e Cultura Brasileira; Manifestações Artísticas Culturais Primitivas		Optativas
FURG	História, Teoria e Crítica da Arte; Fundamentos Sócio-filosóficos da Arte e da Educação; História, Teoria e Crítica da Arte Brasileira; História, Teoria e Crítica da Arte Contemporânea; Elementos Sociológicos da Educação; Elementos Filosóficos da Educação; Psicologia da Educação	2014	Obrigatórias
	Seminário em História, Teoria e Crítica da Arte I; Cultura Brasileira I; Psicologia da Educação Especial; Jogos, Brinquedos e Cultura; Educação Popular e Movimentos Sociais; Introdução ao Estudo da Cultura Material; Diversidade Cultural e Identidade(s) Brasileira		Optativas
UFSM	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; <u>História da Arte; História da Arte Moderna; Psicologia da Educação "A"; Arte, Infância e Juventude; História da Arte Contemporânea; História da Arte no Brasil; Teoria da Arte e Cultura</u>	2019	Obrigatórias

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos portais institucionais das IES citadas

A partir da tabela percebe-se que o curso da UFRGS apresenta diferenças, pois é o único que não possui as disciplinas analisadas como obrigatórias. Como a carga horária de disciplinas obrigatórias é enxuta, o curso dispõe de uma série de disciplinas optativas, o que é coerente com o seu projeto de curso que se propõe mais aberto para que o estudante escolha o seu percurso acadêmico. Ao mesmo tempo é um risco porque um estudante de licenciatura pode optar por realizar seu percurso acadêmico a partir das disciplinas optativas totalmente voltadas para as práticas artísticas perpassando precariamente pela formação humana e educativa.

Nos outros cursos ofertados pelas Instituições públicas do Sul do Brasil, a maioria das disciplinas voltadas para a formação humana fazem parte das disciplinas obrigatórias dos currículos analisados. No entanto, essa maioria são disciplinas de História da Arte, tal como pode ser observado no gráfico 1:

Gráfico 1. Disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura em Artes Visuais da Região Sul



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas matrizes curriculares das IES

A partir da Tabela 1 e do Gráfico 1, pode-se inferir que as IES, que ofertam os cursos de Licenciatura na Região Sul, dispõe de disciplinas relacionadas com a formação humana, com variação de nomenclaturas e áreas, tanto nas obrigatórias quanto nas optativas. O que ficou evidente é que a maioria das IES ofertam essas disciplinas como obrigatórias e que a predominância das disciplinas está voltada para a História da Arte. Nesse

sentido, considera-se que a existência de poucas disciplinas obrigatórias que versam sobre a formação humana nas licenciaturas em Artes Visuais, com a exceção de História da Arte, possa vir a prejudicar a formação, a humanização e intelectualização dos futuros professores(as) na área.

No que se refere à Região Nordeste, de acordo com Silva (2017) há cursos públicos e presenciais de Licenciatura em Artes Visuais em vários estados ofertados pela: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)⁴, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade do Estado da Bahia (*UNEB*)⁵- PARFOR. Nota-se que apenas o estado de Alagoas não possui uma IES que ofereça o curso público. E que apenas três estados, Maranhão, Ceará e Bahia, oferecem mais de um curso público e presencial. Nota-se, também, que a oferta de cursos públicos e presenciais de Licenciatura em Artes Visuais na Região Nordeste é concentrada nas capitais dos estados, com exceção do Ceará e da Bahia, tornando um curso de difícil acesso para quem mora no interior. Dos quatorze (14) cursos existentes na Região Nordeste, dois (2) são de Instituto Federal, dez (10) de Universidade Federal e duas (2) de Universidade Estadual, do Ceará e da Bahia.

A menor oferta de cursos no Nordeste é fruto de um problema de “[...] latifúndio científico e intelectual sob o qual tem sido monoculturizada a educação brasileira. É retrato da concentração e má distribuição de renda e dos investimentos nacionais, das centralidades das metrópoles e do eixo Centro-Sul [...]” (SILVA, 2017, p. 193). Para a autora a produção acadêmica constrói um discurso ruralista e inculto sobre o Nordeste.

Na Tabela 2, constam as disciplinas relacionadas com a formação humana em cada uma das IES da Região Nordeste:

Tabela 2. Disciplinas voltadas para a “formação humana” nos cursos de Artes Visuais na Região Nordeste

Nome da IES	Nomes das disciplinas	Ano da matriz	Obrigatória/ Optativa
UFMA	Fundamentos sócio-antropológicos da Arte; História da Arte I (Pré-história à Idade Média) ; Psicologia da educação; História da arte II (Renascimento ao Romantismo); História da arte III (Realismo à Arte contemporânea); História da arte IV (Arte no Brasil) e História da Arte Educação no Brasil	2017	Obrigatórias
	História da Música e História e Cultura Afro-Brasileira	2017	Optativas

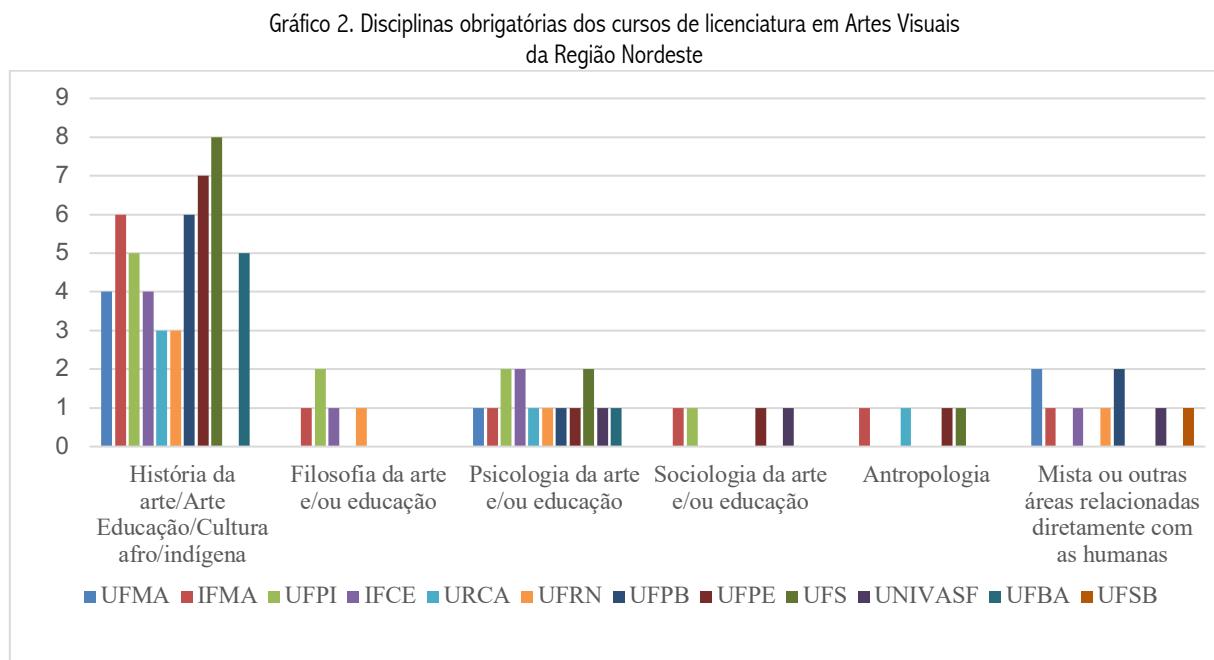
⁴ O curso dessa IES é apenas de formação pedagógica, ou seja, ele é destinado a quem já possui Ensino Superior, Bacharelado ou Tecnólogo e quer ter a habilitação de Licenciatura.

⁵ O curso dessa IES foi desconsiderado da análise devido ao sistema diferenciado de oferta das disciplinas por causa do PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

IFMA	Teoria e História das Artes Visuais I (Pré-história a Idade Média); Teoria e História das Artes Visuais II (Renascimento a Romantismo); Teoria e História das Artes Visuais III (Naturalismo a Arte Contemporânea); História das Artes Visuais no Brasil; Antropologia Cultural; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação; Sociologia da Educação; Filosofia da Arte; História e Cultura Africana e Afro-brasileira; História e Cultura Indígena e Psicologia da Educação	2015	Obrigatórias
UFPI	Estética e Filosofia da Arte; Filosofia da Educação; Psicologia da Percepção e da Forma; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação; História das Artes Visuais I; História das Artes Visuais II; História da Arte no Brasil I e História da Arte no Brasil II	2012	Obrigatórias
IFCE	História da arte da pré-história ao gótico; Fundamentos socio-filosóficos da educação; Filosofia da Arte; História da Arte do Neoclássico ao Pós-impressionismo; Psicologia do desenvolvimento; Psicologia da aprendizagem; História da Arte Moderna e Contemporânea e História da Arte no Brasil	2012	Obrigatórias
URCA	Antropologia Cultural; História das Artes Visuais I; História das Artes Visuais II; Psicologia da Educação e História das Artes Visuais no Brasil e no Ceará	2015	Obrigatórias
UFRN	História das Artes I; História das Artes II; História das Artes III; Fundamentos sócio-filosóficos da Educação; Fundamentos da psicologia Educacional e Estética filosófica	2010	Obrigatórias
	Antropologia e imagem; Antropologia e estudo da cultura; Natureza e Cultura; Introdução à Antropologia; Teoria Antropológica I; História da Arte no Brasil e no RN; Antropologia cultural; História da cultura; Psicologia das Artes; Filosofia e Arte I; Filosofia e Arte II; Filosofia e Arte III e Filosofia e Arte IV	2010	Optativas
UFPB	Fundamentos Sociohistóricos da Educação; História da Arte I; História da Arte II; História da Arte III; História da Arte VI; História da Arte V; História do Ensino das Artes Visuais; Fundamentos Antropofilosóficos da Educação e Fundamentos psicológicos da Educação	2017	Obrigatórias
	Antropologia da Educação; Antropologia Cultural; Sociologia da Arte Ciências Sociais; Psicologia da Criatividade; História da Fotografia; História da Estética; História do Design; Seminário de pesquisa em História Social da Arte	2017	Optativas
UFPE	Arte e antropologia; Arte e Sociedade; Fundamentos psicológicos da Educação; História da Arte 1; História da Arte 2; História da Arte 3; História da Arte 4; História da Arte 5 e História da Arte Brasileira 1 e História da Arte Brasileira 2	2013	Obrigatórias
UFS	História das Artes Visuais em Sergipe; História das Artes Visuais I; História das Artes Visuais II; História das Artes Visuais III; História das Artes Visuais IV; História das Artes Visuais no Brasil I; História das Artes Visuais no Brasil II; História das Artes Visuais III; Antropologia I; Introdução à psicologia do desenvolvimento e Introdução à psicologia da aprendizagem	2011	Obrigatórias
	História do design; Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Antropologia da Educação; Introdução a Filosofia; História da Filosofia Clássica e Helenística I; História da Filosofia Clássica e Helenística II; História da Filosofia Medieval I; História da Filosofia Medieval II; História da Filosofia Moderna I; História da Filosofia Moderna II; História da Filosofia Contemporânea I; História da Filosofia Contemporânea II; História e Patrimônio Cultural; Temas da História de Sergipe I; História da Educação; Antropologia II; Sociologia I e Sociologia II	2011	Optativas
UNIVASF	Psicologia da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; História da Educação e Fundamentos Filosóficos da Educação	2018	Obrigatórias
UFBA	História da Arte I; História da Arte II; História da Arte III; História da Arte Contemporânea I; Fundamentos Psicológicos da Educação e História da Arte Brasileira	2009	Obrigatórias
	História do Desenho Industrial; História do Mobiliário; Introdução à Sociologia I e Sociedade e Educação	2009	Optativas
UFSB	Universidade e Sociedade	2016	Obrigatórias
	Arte, História e historicidades nas Américas	2016	Optativa

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos portais institucionais das IES

Através da Tabela 2, observa-se que a disciplina mais ofertada pelas IES, associadas à formação humana, é História das Artes Visuais. Essa é ministrada em todas as instituições, pelo menos três vezes em cada. Outro dado importante é que essas são disciplinas obrigatórias. Já sociologia, psicologia, filosofia e antropologia são ofertadas em menor quantidade, tal como pode ser visualizado no Gráfico 2:



A partir dos dados apresentados (referentes as disciplinas obrigatórias voltadas para a formação humana, dos cursos de licenciatura em Artes Visuais nas duas regiões brasileiras) podemos constatar que, o total dos 12 cursos selecionados no Nordeste, ofertam 87 disciplinas como obrigatórias, sendo 51 sobre história da arte e/ou história da educação. Enquanto os 13 cursos selecionados na Região Sul ofertam, conjuntamente, o total de 97 disciplinas obrigatórias e destas, 57 são sobre a história da arte e/ou história da educação. Vale informar que a maior quantidade de disciplinas é sobre o primeiro aspecto. Constata-se, portanto, que tanto na Região Nordeste quanto na Região Sul, há uma quantidade semelhante de disciplinas obrigatórias ofertadas e que em ambas as regiões prevalecem as disciplinas de história, sendo da arte ou da educação. Apesar dessas semelhanças, se faz necessário deixar claro que existe uma diferença grande em relação a quantidade e diversidade das disciplinas ofertadas em cada IES, o que ocorre principalmente devido a autonomia relativa que estas possuem.

Apenas duas IES do Nordeste (UNIVASF e UFSB) não ofertam na matriz curricular nenhuma disciplina sobre História da Arte e/ou da Educação. Já, a UFRGS oferta essas disciplinas, mas apenas entre as optativas.

Todas as demais, independentemente de ser no Nordeste ou no Sul, ofertam dentre 1 e 8 disciplinas sobre História (seja da arte ou da educação), sendo predominante a quantidade de 4 a 5 disciplinas sobre História da Arte nas IES analisadas.

No que se refere as disciplinas de psicologia, filosofia, sociologia ou antropologia (sejam elas da arte ou de educação) a média das disciplinas obrigatórias ofertadas nas IES é de uma ou duas, e em várias universidades tais disciplinas são ofertadas apenas como optativas.

Ao comparar a proporção dessas disciplinas voltadas para a área da formação humana em relação ao total de disciplinas da matriz curricular (pedagógicas, técnicas e práticas artísticas) dos cursos verifica-se que elas possuem em média, um quarto ou um quinto das disciplinas. Tal fato pode ser constatado a partir de dois exemplos: a UNESPAR II (FAP) e a UFMA. O primeiro curso oferta 39 disciplinas ao todo (contando com as optativas), na matriz curricular de 2017, dessas 9 foram selecionadas como sendo disciplinas relacionadas com as ciências humanas, ou seja, praticamente 25% do total de disciplinas ofertadas. Outro exemplo, é a UFMA, 52 disciplinas ao todo (contando com as optativas), na matriz curricular de 2012, dessas 9 foram selecionadas como estando mais diretamente relacionadas com as ciências humanas, ou seja, menos de 20% das disciplinas.

Além dessa visão quantitativa em relação às disciplinas selecionadas, nos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Nordeste e no Sul do Brasil, se faz necessário novas pesquisas que possam (1) analisar as eamentas de tais disciplinas para verificar quais as concepções teóricas que as fundamentam; (2) outra pesquisa necessária em relação a essas disciplinas, que perpassam as relações humanas, culturais, filosóficas e sociais, seria a análise de como ocorre a interface desses aspectos com a arte e qual a visão de ser humano que é pensada/debatida nessas disciplinas; (3) mais uma possível pesquisa para aprofundar o tema envolve a análise do percentual das disciplinas obrigatórias e optativas, visto que por mais se argumente, não há como calcular um percentual das optativas porque, como o próprio nome diz, o estudante irá optar em cursá-las ou não. Então, qualquer tentativa de cálculo com relação as disciplinas optativas pode ser um equívoco. Elas estão na tabela apenas para constatar que elas existem, mas que a escolha de cursar ou não é dos estudantes.

Por hora e pelo tamanho restrito de um artigo, a pesquisa trouxe os dados das disciplinas que atuam na perspectiva da formação humana, principalmente através das disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da Região Sul e Nordeste do Brasil. Na sequência, será realizado um retorno a essas disciplinas a partir da perspectiva da formação humana nas Artes Visuais pelas vias da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Humana na perspectiva das Artes Visuais

O que envolve a formação humana na Pedagogia Histórico-Crítica? Entre outras coisas, o desenvolvimento da consciência de mundo (totalidade) e de contexto que se vive (singularidade); consciência de classe; consciência de que é possível enriquecer o repertório cultural, artístico, filosófico e científico por meio do ensino das Artes Visuais; consciência de que é necessário mudar (que haja uma revolução) para que se alcance igualdade. Para Fonseca da Silva; Hillesheim; Schlichta (2016) as artes se convertem em uma fonte inesgotável de possibilidades de intelectualização, humanização e ampliação do ser humano como ser criador.

Pensar na formação humana também envolve vislumbrar mudanças futuras. Para Duarte (2016), a pedagogia histórico-crítica defende a superação da sociedade capitalista e concebe que a educação pode estar a serviço da revolução, pois:

A revolução é vista como um processo de construção de uma nova forma de organização da sociedade e da vida, de construção de uma nova ética, uma sociedade que tenha em seu centro a formação de todas as pessoas e a promoção da individualidade livre e universal, ou seja, uma sociedade que concretize o lema: “de cada qual segundo sua capacidade; a cada qual segundo suas necessidades” (MARX, 2000, p.26, *apud*DUARTE, 2016, p.4).

A educação deixa de estar a serviço da revolução, se tornando o inverso, a revolução é que é colocada a serviço da educação. Para o autor: “A transformação coletiva e consciente da realidade social requer a compreensão da realidade atual, análise das possibilidades nela existentes e a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de uma sociedade ainda não existente” (DUARTE, 2016, p.14). Para Duarte, os conteúdos escolares clássicos da ciência, das artes e da filosofia, formam as bases subjetivas para a apropriação de uma visão materialista, histórica e dialética dos indivíduos. O trabalho dos professores, mesmo que não conscientes, transformam a visão de mundo de seus alunos e ampliam suas possibilidades de posicionamento livre e consciente perante a realidade social. Um processo contra a alienação que pode se transformar em uma luta consciente.

Concebemos que o que se pretende na formação de professores em Artes Visuais é, entre tantas coisas, a consciência histórica, embasamento teórico e prático, formação humana, compreensão dos saberes humanizados nas artes visuais, transformar os saberes em conteúdos passíveis de serem ensinados e aprendidos, capacidade de refletir, questionar e criticar, compreender como é possível realizar pesquisas, ensinar, mediar, a ampliação do repertório artístico cultural, identificar as formas mais desenvolvidas de expressão nas artes visuais e do conhecimento socialmente existente, compreensão a realidade em seus múltiplos aspectos, uma formação que contribua para a compreensão das contradições existentes na área, um sujeito ativo pessoal e socialmente, que ultrapasse o senso comum e busque constantemente a consciência filosófica.

Considerações finais

A partir do exposto podemos inferir que a pouca existência de disciplinas obrigatórias que versam sobre a formação humana nas licenciaturas em Artes Visuais, com a exceção de História da Arte, possa vir a prejudicar a formação, a humanização e intelectualização dos futuros professores(as) na área. Concebe-se que a formação de professores em Artes Visuais, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica envolve, entre tantas coisas, a consciência histórica, o embasamento teórico e prático, a identificação das formas mais desenvolvidas de expressão nas Artes Visuais e do conhecimento socialmente existente, a transformação desses saberes em conteúdos passíveis de serem ensinados e aprendidos, a capacidade de refletir, questionar e criticar, a ampliação do repertório artístico cultural, a compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos, uma formação que contribua para a compreensão das contradições existentes, para a formação de um sujeito ativo pessoal e socialmente, ou seja, uma formação humana que ultrapasse o senso comum e busque constantemente a consciência filosófica.

Referências

- ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UDESC. 2015.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Artes Visuais.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf Acesso em: 13 abr. 2019.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica.** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 13 abr. 2019.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a resurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2016.
- _____. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, UFSC, 2008.
- FONSECA da SILVA, M. C. R.; HILLESHEIM, G. B.; SCHLICHTA, C. A. B. D. **Arte, Educação e Pesquisa: Reflexões sobre as condições históricas de ensinar, fazer e pesquisar arte hoje.** In: Anais da ANPAP. Porto Alegre, 2016.
- MÜLLER, M. **A pesquisa na formação de professores:** uma análise curricular das Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul. 145 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000037/00003749.pdf>. Acesso em: 17 ago. de 2018.

MÜLLER, M.; SILVA, C. S. **Mapas de Ausências:** Um Olhar Sobre as Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste. *In: Anais da ANPAP.* P. 227-240. Porto Alegre, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações.- 11 ed. ver- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação:** Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 4^a Ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

SILVA, C. S. **Arte, Tecnologia e Formação docente:** reverberações nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais da Região Nordeste. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UDESC. 2017.

PANORAMA DO EGRESO DE CURSOS DE ARTES EM SANTA CATARINA

Carolina Pinheiro Zanoni (UDESC)

Jéssica Natana Agostinho (UDESC)

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC)

Introdução

Produzimos o presente artigo considerando os estudos alicerçados junto ao projeto em rede “Observatório da formação de professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina”. O referido projeto nasce no ano de 2011 com o apoio financeiro da Capes no Brasil e do *Mincyt* na Argentina, buscando fomentar o trabalho em rede entre os dois países. Na Argentina o projeto nasceu com o envolvimento de duas universidades. No Brasil o Observatório iniciou sua atuação com três universidades e atualmente conta com a parceria entre dez instituições de ensino superior e dois institutos federais. As condições de pesquisa na Argentina são diferenciadas e não há um apoio sistemático como havia em 2011 no Brasil, com recursos para bolsas de pesquisa e desenvolvimento da Pós-Graduação. Também devem ser consideradas as grandes dimensões dos bancos de dados digitais brasileiros, que contribuíram para dar visibilidade às pesquisas e pesquisadores. Assim, as bases de dados do Currículo Lattes, Plataforma Sucupira e Banco de Teses da Capes favorecem a construção dos mapeamentos de estudos e de pesquisadores. A Argentina infelizmente não acompanhou esse desenvolvimento e muitos dos levantamentos são realizados manualmente.

Quando foi criado, o projeto em rede Observatório pretendeu mapear a oferta de formação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, estudando principalmente os documentos dos cursos: Projetos Pedagógicos, Matrizes Curriculares e Programas disponíveis para análise. Algumas produções já sistematizaram esses documentos. Na Região Sul temos: Alvarenga (2015), Pera e Fonseca da Silva (2014) e Müller (2017). Na Região Nordeste temos Santos Silva (2017) e Perini (2020). Já a Região Norte apresenta dois estudos vinculados ao Observatório: Mello (2018) e Silva (2018). Na região Centro Oeste temos os estudos de Fernandes (2019). Estes trabalhos auxiliaram a mapear as licenciaturas em Artes Visuais de forma regional. No entanto, há também produções que abordam as demandas do Observatório nacionalmente, como Fonseca da Silva (2018a). Passado esse primeiro momento de mapeamento dos cursos de graduação, iniciamos o mapeamento do perfil do egresso que atua na Educação Básica, com o objetivo de analisar as condições de trabalho na rede educacional de Santa Catarina.

No estudo desenvolvido entre novembro de 2018 e abril de 2019, os dados foram obtidos através de um questionário online, realizado a partir da ferramenta *Google Forms*. O questionário intitulado “As condições

de trabalho e do ensino de arte em Santa Catarina” foi divulgado através das redes sociais e via e-mail, atingindo, assim, principalmente o círculo social das pesquisadoras envolvidas com o grupo de pesquisa “Educação, Artes e Inclusão” da Universidade do Estado de Santa Catarina, ao qual o presente estudo está vinculado.

O questionário é dividido nas seguintes seções: *Identificação, Formação Acadêmica, Atuação Profissional* e *Identificação da Escola* na qual o participante atua. As questões foram divididas em objetivas e dissertativas, sendo que estas últimas abordam os desafios enfrentados na docência em artes e o processo criador na docência. Foram recebidas, até o momento da escrita deste artigo, cinquenta e uma respostas.

Os estudos desenvolvidos fundamentam-se na perspectiva sócio-histórica considerando o aporte da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para o Ensino de Arte. Tomamos as contribuições de Saviani (2000, 2008) e Duarte (2016) e, no Ensino de Arte, especificamente Schlichta (2015), Fonseca da Silva (2018b) e Foerste (2015).

Um importante argumento que embasa nossas análises diz respeito à hostilidade do capitalismo para com a arte, principalmente contra as produções artísticas que objetivam ampliar a humanização dos diferentes sujeitos. Tomamos o uso que Vázquez (1978, p. 48) faz do conceito de humanização, no qual “o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz essa necessidade de humanização. Por isso, não há – nem pode haver – ‘arte pela arte’, mas arte por e para o homem”. A educação estética tem como tarefa expandir o repertório dos estudantes, ampliando seu olhar sobre aquilo que é produzido historicamente. Assim, a partir dos conhecimentos estéticos, é possível aproximar os alunos da capacidade transformadora da arte. As atividades e as produções artísticas, cuja origem é a própria vida cotidiana, contribuem para expandir o comum e para criar novos conceitos, sentimentos e materialidades. Assim, a arte humaniza a realidade. Ao socializar as ferramentas para compreender esse processo, a educação estética contribui para aprofundar e desenvolver as concepções e os conhecimentos acerca do mundo. É uma grande tarefa para os professores de arte. A ampliação de seus próprios repertórios, a formação de qualidade e boas condições de trabalho são essenciais para que esse objetivo seja alcançado. Cabe investigar, portanto, a situação em que esses fatores se encontram.

Nosso estudo sobre as condições de trabalho do professor nos auxilia a enxergar o fenômeno do desgaste da escola pública para além de sua aparência. Ele contribui para descortinar a falta de investimento para a qualificação e sustento da escola pública e da formação de professores, ambas pauperizadas no cenário de desmonte da educação.

Os dados da pesquisa

A primeira seção do formulário, que coleta os dados de identificação, permite uma caracterização inicial do grupo participante da pesquisa.

A maior parte é de mulheres, sendo que 40 participantes indicaram ser do gênero feminino e 11 do gênero masculino. Assim, a feminização do magistério é notável nos primeiros dados coletados. Esse processo teve início no final do século XIX e alguns estudos apontam como fatores os baixos salários e a ideia de vocação. Os homens buscavam mercados de trabalho mais promissores, ao passo que as mulheres eram consideradas naturalmente aptas ao cuidado das crianças. Apesar da maioria feminina na atuação nas salas de aula, Demartini e Antunes (1993) apontam para a predominância masculina em cargos de direção e chefia. Há, ainda, marcadores da divisão sexual do trabalho em relação aos níveis de ensino. A presença de mulheres é mais massiva na educação infantil e séries iniciais, diminuindo nas séries finais (VIANNA, 2013; PIRES et al., 2005).

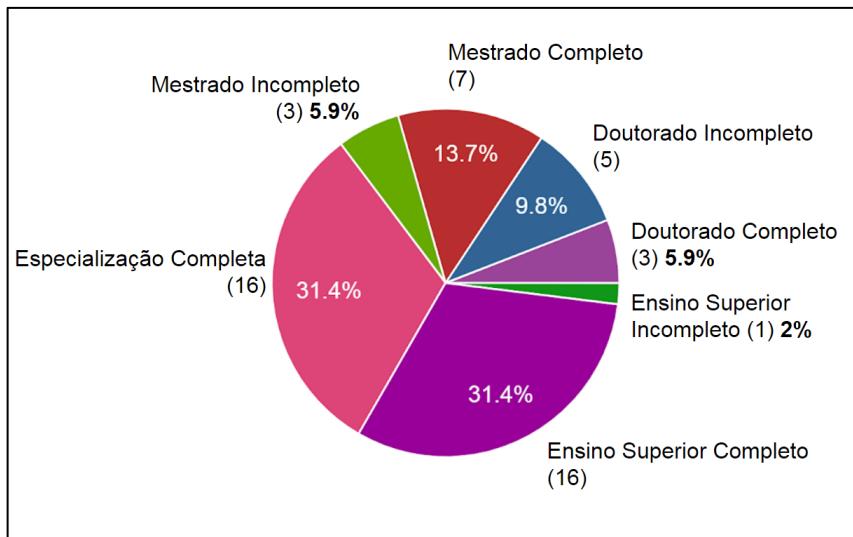
A faixa etária do grupo é bastante diversificada, concentrando-se entre os 30 e 59 anos. A maior parte dos participantes indicou como cidade de origem municípios de Santa Catarina. Florianópolis é a cidade mais apontada (11 pessoas), seguida por São José (4), Itajaí (4) e Joinville (4). Apenas 5 pessoas indicaram como cidade de origem municípios em outros estados: Paraná (2), Rio Grande do Sul (2) e São Paulo (1). Em relação às universidades nas quais foram realizados os cursos de graduação, apenas 4 participantes indicaram instituições de outros estados, no caso, Paraná e Rio Grande do Sul.

Análise das condições de formação

Após o levantamento básico de dados de identificação, o questionário focaliza as condições de formação dos professores que atuam na disciplina de artes. Foram realizadas questões sobre seu nível de escolaridade, sobre o tipo de instituição nas quais foram realizados os cursos de graduação, sobre a área de formação e também sobre a participação em cursos de formação continuada.

O nível de escolaridade das professoras e professores que responderam o questionário evidencia um elevado grau de instrução. Grande parte deu continuidade aos estudos após a formação no ensino superior. Enquanto 31,4% dos docentes indicaram como nível de escolaridade unicamente o ensino superior completo, 66,6% deram continuidade à formação através de especializações ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1. Nível de escolaridade dos professores



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Observando as extremidades do recorte de escolaridade é possível perceber diferentes perfis de atuação e de condições de trabalho. Uma única participante assinalou não ter concluído o ensino superior, apesar de ter iniciado a graduação em uma universidade privada na modalidade à distância. Ela atua em uma rede municipal, em um regime de contrato temporário e recebe de 1 a 2 salários mínimos pelas 20 horas semanais de trabalho. Comentou não participar de cursos de formação continuada e que a instituição na qual atua dificulta sua participação em atividades desse tipo. Em contrapartida, três respondentes indicaram como nível de escolaridade o doutorado completo. Trabalham de 30 a 40 horas semanais, recebendo de 4 a 5 salários mínimos em regimes de contratação efetiva ou CLT. Participam de atividades de formação continuada e indicaram suas escolas como facilitadoras dessa continuidade.

Em relação aos cursos de graduação, no que se refere ao tipo de universidade e modalidade de ensino, 56,9% indicaram que sua formação ocorreu em universidades públicas na modalidade presencial, 25,5% em universidades privadas na modalidade presencial e 17,6% em universidades privadas na modalidade EAD.

Há uma constatação relevante que relaciona a formação inicial à continuidade dos estudos acadêmicos. Praticamente todos que indicaram iniciar ou concluir cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrados e doutorados - tiveram como formação inicial graduações em universidades públicas. Convém relembrar a importância de que na graduação sejam desenvolvidas atividades de pesquisa unidas às atividades de extensão e de ensino. Essa tríade, tão substancial à sistematização e democratização do conhecimento, é favorecida nas instituições públicas de ensino superior. Isso se reflete no aprofundamento da formação dos egressos dessas instituições que, por sua vez, estão mais habilitados a vagas com maior nível de exigência ou pontuam mais em concursos através das provas de títulos.

Dentre as universidades situadas em Santa Catarina, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) aparece em 22 respostas, o que está relacionado ao círculo social que conseguimos atingir com o questionário. Em seguida, as universidades presenciais mais citadas são universidades comunitárias - instituições sem fins lucrativos criadas e mantidas pela sociedade civil - sendo as seguintes: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), citada em 7 respostas, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em 2, e a Universidade do Contestado (UnC), que aparece também em 2 respostas. Outra universidade com presença expressiva é a Uniasselvi, indicada por 8 participantes. A instituição é privada e oferece cursos à distância.

A respeito da área de formação, as Artes Visuais foi a mais indicada, aparecendo em 28 respostas, seguida pela Educação Artística, apontada por 10 participantes. O teatro apareceu em 5 respostas e a Música em 4, sendo uma delas enquanto habilitação do curso de Educação Artística. Foram feitas ainda menções à Arte Educação (1), Educação Artística Habilidade em Artes Plásticas (1), Cinema (1) e Letras - Português/Inglês (1).

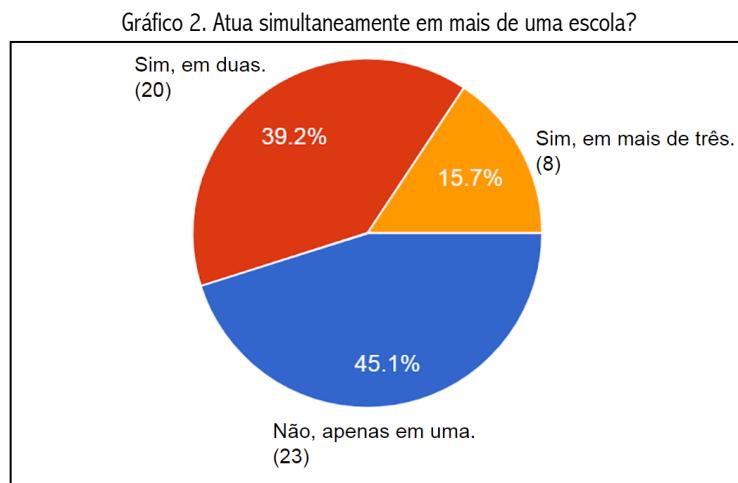
Os dados obtidos por Hillesheim (2018) evidenciam que na rede estadual de ensino de Santa Catarina a desvalorização da formação específica é bastante presente. O levantamento realizado a partir do censo escolar de 2015 demonstra que 1505 licenciados em pedagogia estavam ministrando a disciplina de artes. Enquanto isso, apenas 737 licenciados em Artes Visuais, 169 em Educação Artística, 13 em Música, 12 em Teatro e 2 em Dança. Na totalidade, 60,63% dos profissionais que ministram a disciplina de artes são formados em licenciaturas diversas enquanto apenas 26,34% são formados em licenciaturas da área artística. Os dados obtidos pelo formulário aqui descrito destoam dessa situação, de modo que podemos considerar que nossa divulgação focada nos egressos da área artística obteve sucesso.

Na questão acerca da formação continuada, 47,1% dos professores indicaram participar de cursos oferecidos pelas próprias instituições nas quais atuam, 37,3% de cursos oferecidos por outras instituições e 15,7% comentaram não participar de cursos de formação continuada. Dos 8 participantes que sinalizaram não participar desses cursos, 6 também indicaram que suas escolas não incentivam a participação.

Análise das condições de atuação docente

Na seção *Identificação Profissional* as professoras e professores foram questionados diretamente sobre suas condições de trabalho. Em relação ao regime de contratação, 37 (72,5%) são funcionários efetivos, enquanto apenas 11 (21,6%) tem como tipo de contratação o contrato temporário e 6 (11,8%) são contratados sob o regime da CLT. Alguns desses professores são contratados por instituições diferentes, sob regimes distintos: são 2 com contratos efetivo mais CLT e 1 professor efetivo mais temporário. Essa combinação de contratos é um indicativo de que as cargas horárias são pequenas nas escolas, fazendo com que os professores busquem por mais vagas além daquelas já alcançadas.

A maior parte das participantes atua em mais de uma escola: 39,2% em duas e 15,7% em mais de três, totalizando 28 docentes que cumprem suas cargas horárias em escolas diferentes. Um número um pouco menor indicou atuar apenas em uma escola: 23, reunindo 45.1% dos participantes.



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Há uma diferença consideravelmente pequena entre o número de professores que trabalham em mais de uma escola e aqueles que têm a possibilidade de alocar toda a carga horária na mesma instituição. Isso se relaciona com o alcance da pesquisa ter sido maior entre efetivos.

A pequena carga-horária destinada à arte nos currículos é indicada como problema na questão dissertativa a respeito dos principais desafios da docência em artes. Uma das respostas aponta que ter apenas uma aula de artes no ensino regular faz com que um mesmo professor lecione para 25 turmas. Essa dificuldade de atribuição da carga-horária gera ônus aos professores, que demandam mais tempo de deslocamento entre as unidades de ensino e acumulam um número expressivo de turmas. Comparando os dados de contratação e o número de instituições nas quais atuam, nota-se que quase a totalidade daqueles que lecionam em apenas uma escola são professores efetivos. Já entre os que atuam em três ou mais escolas, a maior parte possui contratos temporários.

Quadro 1. Comparaçāo entre dados de contratação e númerod de instituições.

Tipo de contrato	Número de escolas nas quais atua		
	Em duas	Em mais de três	Apenas em uma
Temporário	5	3	2
CLT	1	2	1
Efetivo	13	1	20
Efetivo + CLT	1	1	0

Efetivo + Temporário	0	1	0
Total	20	8	23

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Hillesheim (2018) comenta sobre as incertezas relacionadas às condições de trabalho de professores da disciplina de artes:

Ampliam-se o número de trabalhadores submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, administrando o tempo com atividades informais para aumentar a renda familiar e, consequentemente, intensificando o tempo diário destinado às atividades laborais. Nossa época testemunha um acentuado processo de precarização das atividades laborais docentes por meio do desemprego temporário, jornada distribuída em mais de uma escola, questionamentos constantes acerca da qualificação profissional acompanhados pela ausência de reconhecimento social, culpabilizando os professores pelos baixos níveis de desempenho brasileiro em educação (HILLESHEIM, 2018, p. 162).

Os dados levantados pelo formulário, apesar de destoarem no sentido de reunir majoritariamente professores efetivos, demonstram que aqueles que possuem contratos temporários tem as piores condições de trabalho.

A carga horária de trabalho revela-se elevada: 29 trabalham 40 horas semanais, 2 trabalham 50 horas semanais e ainda outros 2 trabalham 60 horas semanais. Outras cargas horárias são apontadas, de modo mais disperso: 30 horas (8), 20 horas (4), 14 horas (1), 10 horas (4) e 5 horas (1). Já em termos salariais, as respostas concentram-se na faixa de 2 a 3 salários mínimos (16) e de 4 a 5 salários mínimos (17). É necessário levar em conta a carga horária dos professores que destoam para mais ou para menos, indicando receber 1 a 2 salários mínimos (10) ou 5 salários mínimos ou mais (8).

Quadro 2. Comparação entre carga horária de trabalho e salário (em salários mínimos).

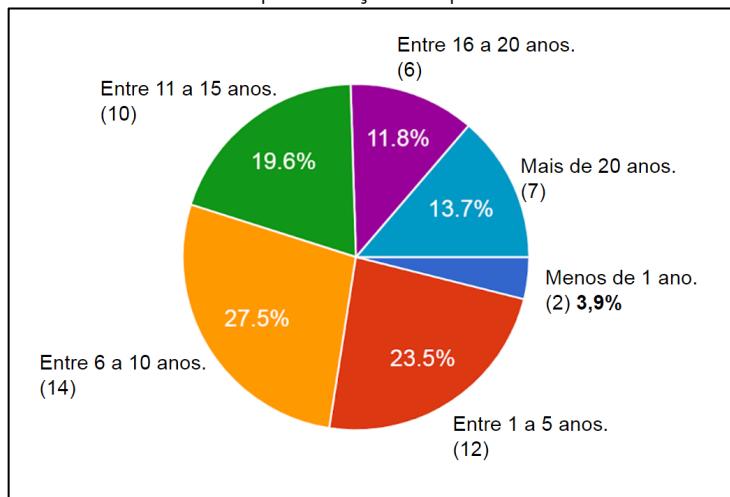
		Carga horária de trabalho								
		60h	50h	40h	30h	20h	14h	10h	5h	Total
Salário	1 a 2				3	3		3	1	10
	2 a 3	1		10	3	1		1		16
	4 a 5	1	2	12	2					17
	5 ou mais			7			1			8
	Total	2	2	29	8	4	1	4	1	51

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Todos os que ganham 5 salários mínimos ou mais são efetivos. Essa característica endossa mais uma vez as melhores condições de trabalho associadas a este tipo de contratação.

O tempo de atuação dos professores é bastante diversificado, sendo as maiores porcentagens a faixa de 6 a 10 anos de atuação (27,5%) e entre 1 a 5 anos (23,5%). O tempo de atuação pode ser observado no gráfico 3:

Gráfico 3. Tempo de atuação como professor de arte.



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Pode ser apontada a tendência de que com o avançar da carreira sejam realizados novos cursos de formação. Os participantes que responderam como nível de escolaridade o ensino superior completo estão concentrados entre aqueles que atuam como professores entre 1 e 5 anos e entre 6 e 10 anos. Já entre os professores que responderam atuar há mais de 20 anos, apenas um assinalou como nível de escolaridade o ensino superior completo. Novas pesquisas que ampliem este estudo para outras regiões poderão verificar se o aprimoramento contínuo da formação é uma tendência generalizada.

Análise das condições das escolas

Na seção *Identificação da Escola* as professoras e professores foram questionados sobre as condições das instituições nas quais trabalham. O grupo atua majoritariamente em escolas públicas: 22 em escolas estaduais (43,1%), 15 em escolas municipais (29,4%) e 8 em escolas federais (15,7%). Apenas 6 docentes indicaram atuar em escolas privadas (11,8%). Ressalta-se que, sendo comum a atuação em mais de uma instituição, os professores foram orientados a responder as questões tomando como base a escola na qual dedicam maior carga horária.

Sobre a estrutura física das escolas, a maior parte indicou não possuir sala específica para as aulas de artes: 27 professores assinalaram essa resposta, enquanto 24 indicaram contar com um espaço específico. A condição desse espaço é, no geral, boa (37,3%). Relacionando a presença do espaço de artes e os tipos de instituição, vemos que quase todas as escolas federais possuem uma sala específica, bem como as privadas. Enquanto isso, a maioria das escolas Municipais e Estaduais não possuem esse espaço.

Quadro 3. Relação entre os tipos de escola e salas específicas para Arte.

		Tipo de instituição				
		Privada	Municipal	Estadual	Federal	Total
Possui sala de artes	Sim	5	3	9	7	24
	Não	1	12	13	1	27
Total		6	15	22	8	51

Fonte: dados da pesquisa (2019).

É evidente que a disciplina de artes tem a característica de necessitar de materiais diversos, tais como instrumentos musicais, papéis, tintas, lápis diversificados, entre tantos outros. Sobre esse aspecto, 21 professores indicaram que os materiais que utilizam em suas aulas são financiados pelo governo. Existem ainda outros métodos e estratégias utilizados para a obtenção dos insumos: 18 indicaram que os materiais são adquiridos com a contribuição dos estudantes e suas famílias e um número expressivo de professores indicou que suprem por conta própria a demanda: 15. Observando os dados de insuficiência material em relação aos tipos de escola, evidencia-se mais uma vez a dificuldade enfrentada pelas escolas municipais e estaduais. A maior parte dos professores que comentaram custear materiais ou que eles não estão disponíveis são dessas escolas.

Quadro 4. Relação entre os tipos de escola e de insuficiência material.

		Tipo de instituição				
		Privada	Municipal	Estadual	Federal	Total
Materiais	Supridos pelos professores	0	5	8	2	15
	Não há		2	10		12

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Em termos de atividades extracurriculares no âmbito das artes, a maior parte das escolas não conta com projetos nessa área (56,9%). Ainda assim, um número expressivo de professores indicou que existem

projetos artísticos nas escolas nas quais atuam, totalizando 43,1%. Chama a atenção o fato de que todas as escolas federais possuem projetos nesse âmbito:

Quadro 5. Relação entre os tipos de escola e atividades extracurriculares.

		Tipo de instituição				
		Privada	Municipal	Estadual	Federal	Total
Atividades extracurriculares artísticas	Sim	3	5	6	8	22
	Não	3	10	16		29
Total		6	15	22	8	51

Fonte: dados da pesquisa (2019).

O acesso à espaços culturais durante as práticas pedagógicas é bastante variado. A visita a esse tipo de espaço ocorre frequentemente em 5 escolas (9,8%), ocasionalmente em 19 (37,3%), raramente em 14 (27,5%) e em 13 escolas não ocorre esse tipo de atividade (25,5%). Ao relacionar as visitas ao tipo de escola, é perceptível que a lógica de precarização permanece. As escolas que não realizam essas visitas são municipais e estaduais, enquanto nas escolas federais essas atividades ocorrem ocasionalmente ou frequentemente.

Quadro 6. Relação entre os tipos de escola e de acesso à espaços culturais.

		Tipo de instituição				
		Privada	Municipal	Estadual	Federal	Total
Visita a espaços culturais	Não ocorre		4	9		13
	Raramente	1	4	8	1	14
	Ocasionalmente	5	6	3	5	19
	Frequentemente		1	2	2	5
Total		6	15	22	8	51

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Relacionando a existência de projetos e as saídas para espaços de arte, percebemos uma correlação. Nas escolas onde não há projetos, as saídas também não acontecem. Na outra ponta, as escolas que mais realizam as saídas são também as que possuem esses projetos. Há ainda que se ressaltar que um número considerável de escolas, mesmo sem o incentivo de projetos, busca as saídas (9 ocasionalmente, 1 frequentemente).

Quadro 7. Relação entre presença de projetos e de acesso à espaços culturais.

		Projetos extracurriculares na área artística	
		Há projetos	Não há projetos
Visita a espaços culturais	Não ocorre	2	11
	Raramente	6	8
	Ocasionalmente	10	9
	Frequentemente	4	1
	Total	22	29

Fonte: dados da pesquisa (2019).

No âmbito do ensino de arte, tanto os projetos extracurriculares vinculados às escolas quanto a visitação a espaços culturais diversificados são fundamentais para o enriquecimento da formação estética dos alunos. Assim, é possível observar certa desigualdade de condições entre as escolas englobadas pela pesquisa.

Considerações finais

Os dados aqui apresentados evidenciam que mesmo o grupo participante da pesquisa possuindo um alto nível de escolarização, as condições de trabalho são desiguais, principalmente aquelas relacionadas às circunstâncias das escolas. Dentre as escolas públicas, as municipais e estaduais se mostraram mais precarizadas, enquanto as federais contrastaram. Um investimento mais consistente nas escolas demonstra ser, desse modo, um fator de influência nas condições do ensino de arte e da educação estética. As escolas privadas, por sua vez, apesar das boas condições físicas não se destacaram em relação à oferta de projetos extracurriculares e visitas a espaços culturais.

A realização de pesquisas acerca do perfil dos egressos das licenciaturas em diferentes linguagens artísticas possui um cenário de ampliação muito profícuo. Coletar dados de outras regiões do Brasil certamente contribuirá para elaborar panoramas mais completos a respeito das condições atuais do ensino de arte na educação básica.

Referências

- ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de artes visuais:** reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná. 257 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2015.
- DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.86, p. 5-14, 1993.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FERNANDES, V. L. P. A formação de professores de artes visuais na região centro-oeste: currículos e políticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 3, p.322-334, 2019.
- FOERSTE, G. M. S. Formação de professores de arte em tempos de pátria educadora: da competência à autonomia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Universidade Federal de Santa Maria, PPGART; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. p. 3025-3034.
- FONSECA DA SILVA, M. C. R. Indícios de incêndio: políticas e formação para o Ensino de Artes. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo (Org.). **Arte e ensino:** propostas de resistência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018a, p. 119-130.
- FONSECA DA SILVA, M. C. R. Educação estética: contribuições para pensar a formação de professores de artes. **Art Research Journal**, v. 4, n. 2, 2018b, p. 78-96.
- HILLESHEIM, G. B. D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente:** estratégias do capitalismo cultural. 259 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2018.
- MELLO, C. C. **Formação de professores de artes visuais nas universidades públicas da região norte:** cultura e arte no currículo das licenciaturas. 158 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2018.
- MÜLLER, M. **A pesquisa na formação de professores:** uma análise curricular das licenciaturas em artes visuais no Rio Grande do Sul. 145 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2017.
- PERA, L. P.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação docente em artes visuais: análises sobre os cursos de Santa Catarina. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 3772-3787.
- PERINI, J. A. **Arte e Cultura africana, afro-brasileira e indígena nas Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão,** 276p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2020.

PIRES, E. D. P. B., et al. Trabalho docente e relações de gênero: implicações sobre a política de formação de professores. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n.1, p. 217-230, 2005.

SANTOS SILVA, C. **Arte, tecnologia e formação docente:** reverberações nos currículos das licenciaturas em artes visuais da região nordeste. 241 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33 ed. Coleção Polêmicas do Nossa Tempo; v.5. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHLICHTA, C. A. B. D. As exigências de formação do professor de artes visuais na contemporaneidade: que novo perfil se (im)põe? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 24., 2015, Santa Maria. *Anais...Santa Maria*, 2015. p. 2997-3011.

SILVA, L. P. **Os métodos educativos para o ensino de artes e suas influências na licenciatura em artes visuais.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

POLÍTICA EDUCATIVA Y LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS EN ARTES VISUALES EN ARGENTINA

POLÍTICA EDUCATIVA E DIRETRIZES CURRICULARES DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NA ARGENTINA

Federico Buján (UNA – UNR)

Introdução

O presente artigo aborda o quadro geral em que se desenvolve a formação de professores de artes visuais na Argentina, enfocando as políticas e diretrizes curriculares que regulam e orientam a formação de professores nesse domínio em particular. Especificamente, se propõe uma revisão atualizada do quadro normativo curricular da formação de professores na licenciatura em artes visuais, com a finalidade de proporcionar um estado da arte sobre essa dimensão curricular e sobre a composição da oferta acadêmica no campo específico. Esse estado da arte constituirá, por si só, uma contribuição frente à escassa informação sobre a formação de professores no campo específico e frente à dispersão de dados e estudos específicos sobre esse domínio no contexto argentino. Depois de apresentar um ordenamento geral da legislação curricular, serão examinados três casos (que envolvem três matrizes curriculares de formação de professores de artes visuais na universidade pública argentina) que recentemente tiveram reformas em suas estruturas curriculares. Aliás, os casos foram selecionados por corresponderem às áreas urbanas com maior concentração populacional no país. O exame deles é realizado com base no atual marco regulatório.

Antecedentes e introducción a la problemática

Una aproximación al estado actual de la formación de profesores de artes en el contexto argentino y de sus marcos regulatorios requiere partir de una primera y fundamental consideración acerca de la conformación del Sistema de Educación Superior en Argentina, en tanto que el mismo está compuesto por dos subsistemas. Nos referimos así a la formación docente que se desarrolla en instituciones universitarias y la que se desarrolla en instituciones no universitarias de nivel superior. Esta distinción es imprescindible para comprender las condiciones en las que se desarrolla la formación de los profesores de artes, ya que los subsistemas mencionados responden, al menos en parte, a regulaciones y formas de gobierno diferenciadas. En este trabajo nos ocuparemos exclusivamente de la formación de profesores de artes visuales que se desarrolla en las

universidades argentinas, poniendo foco en las políticas y lineamientos curriculares que regulan y orientan la formación docente en dicho dominio en particular.

En segundo lugar, algo que se torna inmediatamente evidente al avanzar sobre esta área de estudios en el contexto argentino, es considerar la escasez y dispersión de información acerca de la organización y estado de desarrollo de la formación docente en artes. La falta de estudios específicos en el área circunscripta, en el contexto argentino, fue uno de los principales motivos que nos impulsó al desarrollo del Observatorio de la Formación de Profesores de Artes⁶ a los efectos de examinar con rigurosidad y sistematicidad las condiciones en las que se desarrollaba la formación de los profesores de arte (inicialmente en Brasil y en Argentina) aportando, por esa vía, un diagnóstico sobre el área (BUJÁN; FRADE; FONSECA DA SILVA, 2014).

Como parte de uno de los primeros relevamientos que efectuamos en el marco del Observatorio, en el que se focalizó en la composición, la distribución territorial y las características generales de la formación docente en artes en el contexto argentino (centrándonos, inicialmente, en el dominio de las Artes Visuales), fue notoria la concentración de la formación docente en las instituciones de educación superior no universitaria, en relación con la formación docente en artes ofrecida por las instituciones universitarias (sean éstas de gestión pública o privada). Este aspecto no es menor ya que nos remite a un modo de organización y regulación que va a diferir entre ambos subsistemas, y que nos lleva a considerar también las implicancias que eso supone en el plano de la definición de los perfiles formativos. Es muy importante enfatizar, al referirnos a esta dimensión, que no estamos estableciendo una jerarquización entre ambos sistemas, sino que tan solo estamos indicando que constituyen subsistemas diferenciados y que sus lógicas de funcionamiento difieren de manera sustancial. Lo que intentamos señalar entonces con esta consideración inicial, es el modo en que se configuran los escenarios formativos, que responden a modalidades de organización, gestión y regulación diferenciadas.

El estudio de la formación de profesores de artes en el contexto de las universidades nos enfrentó, en aquel momento, a un escenario de gran heterogeneidad (BUJÁN, 2013). Esto quedó evidenciado a través de otro estudio desarrollado en el marco del Observatorio, en el que focalizamos en la composición de las matrices curriculares y en el que rápidamente se pudo constatar la diversidad que presentaban las propuestas formativas. Dicha heterogeneidad se expresaba en las perspectivas disciplinares centrales que operaban como núcleos de la formación en cada casa de estudios y, principalmente, en la composición y distribución de dominios en la estructura curricular.

⁶ Nos referimos al proyecto de investigación: *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina* (CAPES-MINCYT. Ref. BR/11red/05), desarrollado inicialmente entre investigadores de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade de São Paulo (USP); Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA); y Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El proyecto inició formalmente sus actividades en 2012 y continúa actualmente vigente con radicación en la UDESC y con una gran ampliación de instituciones e investigadores involucrados en su desarrollo. Como parte de los alcances de dichas acciones, se conformó a partir de 2015 la *Red Latinoamericana de Investigadores en Formación de Profesores de Artes*.

Por otra parte, se observaba una gran diversidad en cuanto a la carga horaria asignada en los planes de estudio a los distintos ejes formativos, abarcando desde composiciones curriculares que conseguían una distribución más equilibrada entre las asignaturas del campo pedagógico y aquellas otras centradas en la especificidad de los lenguajes artísticos, hasta casos extremos en los que se incluían (y se incluyen aún) apenas dos o tres asignaturas referidas al campo pedagógico (como ser, por ejemplo, fundamentos de la educación y didáctica).

Otros aspectos que fueron considerados en el marco del proyecto tuvieron que ver con la inclusión (o no) en los planes de estudio de temas de gran relevancia social y cultural en la actualidad, a partir de la atención de problemáticas sociales que comportan desafíos para el desempeño profesional de los futuros docentes de artes, como por ejemplo: multiculturalidad e interculturalidad, diversidad e inclusión social, educación y TIC, educación especial, problemáticas de género e identidad, ecología y transdisciplinariedad, políticas educativas y de reconocimiento, construcción de la ciudadanía y justicia social, entre otras (BUJÁN, 2013). Como se puede apreciar, todos estos aspectos participan en la construcción del perfil docente, y la diversidad que encontramos en el campo se condice con la heterogeneidad de perfiles formativos.⁷

Muchos otros relevamientos efectuados en el marco del Observatorio nos permitieron avanzar sobre las articulaciones de la formación de grado y de posgrado, la formación de investigadores en el área y las características de la producción académica en el dominio específico, entre otros aspectos. Esos relevamientos no sólo han permitido caracterizar las condiciones en las que se desenvuelve la formación de profesores de artes en las universidades sino que han permitido identificar dificultades y factores que estarían limitando, a través de múltiples vías, las posibilidades de crecimiento, desarrollo y expansión del campo (BUJÁN; FONSECA DA SILVA, 2016). Esto último se torna de gran relevancia a los efectos de definir políticas adecuadas para promover su desarrollo.

Pero desde esos primeros relevamientos efectuados en el marco del Observatorio a la actualidad hubo modificaciones en las propuestas curriculares de distintas casas de estudio que ameritan realizar una nueva revisión del marco regulatorio general y de los lineamientos curriculares específicos para la formación de profesores de artes en las universidades. Es por ello que en este trabajo se propone un ordenamiento general de la legislación curricular vigente y, a partir de ella, revisar algunas matrices curriculares a los efectos de establecer sus relaciones y especificidades.

Marco regulatorio general de la formación docente en Argentina

⁷ Es importante señalar que, además de lo incluido en los planes de estudio, se registra un creciente aumento de grupos y programas de extensión a la comunidad y voluntariado universitario que se ocupan de esos núcleos temáticos y en los que, en muchos casos, se suman estudiantes en formación, lo cual les posibilita no sólo problematizar de manera sistemática esos temas sino también transitar experiencias significativas vinculadas con esas problemáticas, operando esos tránsitos como parte de su formación crítica y política como futuros docentes.

Una primera aproximación a las políticas públicas que regulan la educación en el contexto argentino debe partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), vigente y de alcance nacional, en la que se definen, entre otras cosas, la estructura, el gobierno y la administración del sistema educativo nacional, las obligaciones del Estado en materia educativa, los derechos y las obligaciones de los ciudadanos y los objetivos de la política educativa nacional. La LEN fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 26 de diciembre de ese mismo año, substituyendo, de ese modo, a la Ley Federal de Educación N° 24.195⁸.

La Ley de Educación Nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente y el Consejo Federal de Educación

La LEN considera a la educación y al conocimiento no sólo como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantido por el Estado, sino también como una prioridad nacional y, como tal, se constituye como política de Estado para la construcción de una sociedad más justa y equitativa en un contexto democrático.

La estructura del Sistema Educativo Nacional, definida por la LEN, comprende cuatro niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y ocho modalidades (Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, y Educación Domiciliaria y Hospitalaria). Nótese que la Educación Artística⁹ está contemplada como una de esas ocho modalidades. Al respecto de ellas, destacamos el artículo 17 de la LEN:

ARTÍCULO 17. [...] A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (ARGENTINA, 2006)

Más adelante, en los artículos 39, 40 y 41, se abordan las especificidades de la Educación Artística, la cual comprende:

- a) la formación en los distintos lenguajes artísticos para niños y adolescentes, en todos los niveles y modalidades;
- b) la modalidad artística orientada a la formación específica de nivel secundario para aquellos/as alumnos/as que elijan seguir esa orientación;

⁸ La Ley N° 24.195 fue sancionada el 14 de abril de 1993, durante el primer mandato de gobierno del Presidente Carlos Saúl Menem, en el marco de un contexto caracterizado por la implementación de políticas con una clara orientación neoliberal.

⁹ Nombre dado a la disciplina de enseñanza de las artes en Argentina.

c) la formación artística realizada en los Institutos de Educación Superior, que comprenden los profesorados¹⁰ en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

En relación a la Educación Superior se incluyen cuatro artículos (34 – 37) en los que se define el tipo de instituciones educativas que se ocuparán de la formación en ese nivel, las legislaciones que lo regularán, las instituciones que lo evaluarán y las competencias de las jurisdicciones sobre ese nivel educativo.

De momento, destacaremos que el artículo 35 explicita que la Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521), la Ley de Educación Técnico-Profesional (Ley N° 26.058) y por las disposiciones de la LEN en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior¹¹.

Otro aspecto importante a considerar dentro de la LEN en lo que respecta a la formación docente es lo indicado en el segundo capítulo de la cuarta parte, donde se incluyen ocho artículos específicos sobre ese dominio en particular. Allí se definen las finalidades de la formación docente, destacándose la construcción de una identidad docente con base en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (ARGENTINA, 2006, art. 71). También se definen en ese capítulo, en el artículo 73, los objetivos de la Política Nacional de Formación Docente. Del mismo modo, en el artículo 74, se indica que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) las políticas y los planes de formación docente inicial;
- b) las directrices para la organización y administración del sistema y los parámetros de la calidad que orienten los diseños curriculares (matrices curriculares);
- c) las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, y la gratuitad de la oferta estatal de capacitación.

Seguramente lo más importante a destacar en relación con la formación docente en el marco de la LEN es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (a través del artículo 76) ya que, como organismo, será el responsable de, entre otras funciones:

- Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.

¹⁰ En Argentina, las carreras de formación docente son denominadas profesorados. Son el equivalente a lo que en Brasil se denomina *Licenciatura*; en tanto que las carreras que en Brasil se denominan *bacharelado* en Argentina se denominan *Licenciatura*.

¹¹ Los Institutos de Educación Superior son instituciones de nivel superior no universitario que comprenden dos tipos de instituciones educativas: a) los Institutos de Formación Docente, que asumen la formación docente inicial para los niveles inicial, primario y secundario, así como también programas de formación docente continua; y b) los Institutos de Formación Técnico-Profesional, responsables de la formación de técnicos superiores en áreas específicas. Esas instituciones pueden ser, según indica la LEN en su artigo 34, de gestión pública o privada.

- Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- Promover políticas nacionales y directrices básicas curriculares para la formación docente inicial y continua.
- Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua para los cursos de las áreas socio humanísticas y artísticas.
- Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.

Finalmente, destacamos que fue con esa ley (la LEN) que se creó, también, el Consejo Federal de Educación (CFE), tal como se afirma en el artículo 116 (LEN):

ARTÍCULO 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521. (ARGENTINA, 2006)

La creación de esos nuevos organismos, como el Instituto Nacional de Formación Docente y el Consejo Federal de Educación, dio lugar a la configuración de una nueva dinámica en la gestión, administración y gobierno del Sistema Educativo Nacional. Para completar el panorama general de esa estructura de base de la política educativa nacional en el contexto argentino, es necesario referir, tal como sigue, a la ley que define y regula a la educación de nivel superior.

La Ley de Educación Superior (LES)

La Ley N° 24.521 (Ley Nacional de Educación Superior) fue promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto N° 268/95) y constituye la ley vigente en que están comprendidas todas las instituciones de formación superior que forman parte del Sistema Educativo Nacional (sean instituciones universitarias o no). En este sentido, la formación docente para todas las disciplinas, niveles y modalidades educativas, desarrolladas en instituciones de gestión pública o privada, se inscribe dentro de lo establecido por la Ley de Educación Superior (LES), que define disposiciones específicas que configuran y regulan el sistema educativo superior de la

República Argentina, los fines y objetivos de la educación superior, la estructura del sistema, un conjunto de derechos y obligaciones generales tanto para los docentes como para los estudiantes de ese nivel educativo, y normativas específicas tanto para las instituciones universitarias públicas y privadas como para las instituciones de formación superior no universitarias (como son denominadas por esa ley los Institutos de Educación Superior).

Es importante enfatizar, nuevamente, esa distinción entre instituciones de educación superior universitarias y no universitarias, en principio, porque la formación de los profesores de arte en Argentina se desarrolla en ambos tipos de instituciones. Por otra parte, se enfatiza esa distinción porque la diferencia de base en relación a cada tipo de institución de formación superior encuentra, en cada uno de los casos, mecanismos diferenciados de regulación, evaluación y acreditación de las carreras.

Respecto de la educación superior no universitaria se define explícitamente en el artículo 15 que es responsabilidad de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el gobierno y la organización de la educación superior no universitaria, en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la creación, competencia, modificación o cierre de instituciones de ese tipo dentro de sus jurisdicciones. En esa dirección, se señala la injerencia que esos gobiernos tienen en la definición y configuración de las estructuras de las carreras, inclusive las que se ocupan de la formación de profesores de artes. Sin embargo, en el artículo 23 se indica que los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que sean acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación y que la validez nacional de los títulos estará sujeta al previo reconocimiento de esos planes de estudio por la instancia que sea determinada por aquél Consejo.

En relación a la Educación Superior Universitaria, destaca entre sus principales funciones:

- a) formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) promover y desarrollar la investigación científica y tecnología, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas;
- d) preservar la cultura nacional;
- e) extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

Sobre la autonomía académica e institucional de las instituciones universitarias, el artículo 29 desarrolla sus alcances y garantías. Más allá de incluir importantísimas disposiciones que garantizan la autonomía, autarquía y autogobierno de las universidades, se mencionan en ese artículo, como parte de las atribuciones que forman parte de la autonomía académica, el crear carreras universitarias de grado y posgrado, formular y desarrollar sus planes de estudio, de investigación y de extensión a la comunidad (entre otros).

En el artículo 30 de la LES, contemplando una situación extrema, se afirma que las instituciones universitarias nacionales sólo podrán ser intervenidas por el Honorable Congreso de la Nación (o durante su receso y *ad referendum* del mismo, por el Poder Ejecutivo Nacional por plazo determinado, no superior a seis meses) y sólo por algunas de las siguientes causales:

- a) conflicto insoluble de la institución que haga imposible su normal funcionamiento;
- b) grave alteración del orden público; o,
- c) manifiesto incumplimiento de la LES. Sin embargo, la intervención nunca podrá menoscabar la autonomía académica garantizada por la LES.

En esa ley se establece también que las carreras de grado y de posgrado serán evaluadas y acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que constituye un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación (ARGENTINA, 1995, artículo 46).

Otro aspecto a destacar es que en el artículo 43 de la LES, en relación al régimen de títulos, se explica que cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten los siguientes requisitos:

- a) los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; y,
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente

Desde que fue sancionada la Ley de Educación Nacional (LEN) y con la creación, a partir de ese momento, del Consejo Federal de Educación (CFE) y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se ha desarrollado una prolífica actividad en cuanto a la elaboración federal de políticas para la formación docente en

el país. Eso es lo que se verifica al revisar las documentaciones y resoluciones formuladas por esos organismos para los que la formación docente constituye un eje fundamental para el desarrollo social del país.

En ese sentido, cabe destacar la formulación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), las normativas destinadas a las titulaciones para las carreras de formación docente (Resolución CFE N° 74/08), la creación de las carreras de Profesorado de Educación Superior (Resolución CFE N° 83/09), la formulación del Plan Nacional de Formación Docente para el período 2012-2015 (Resolución CFE N° 167/12), entre otras disposiciones generales y, específicamente, en lo que refiere a la formación de profesores de artes, las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para los Profesorados en Educación Artística (INFD, 2009).

Esas normativas, actualmente vigentes, tienen alcance nacional y se inscriben dentro de lo formulado por la Ley de Educación Nacional (LEN). Su finalidad es organizar y reglamentar la complejidad que comporta el sistema de formación docente en el país, considerando las necesidades y requerimientos actuales de la formación de profesores en la contemporaneidad, producir una articulación federal en ese dominio, planificar el desarrollo del sistema y de su oferta –entre otras cuestiones prioritarias– que se formulan ante un diagnóstico de fragmentación y marcada heterogeneidad en la formación de los profesores en las diversas disciplinas y en las distintas regiones del territorio nacional.

Es posible considerar que muchas de las directrices y orientaciones parecen referirse a los Institutos Superiores de Formación Docente (no universitarios), sin embargo, en la Resolución N° 24/07 del CFE se indica que los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan, también, a las propuestas de formación docentes dependientes de las universidades (parágrafo 14) y, en esta dirección, se explicita que:

Las Universidades, responsables por la formación inicial de Profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas Jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de Profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos (ARGENTINA, 2007, parágrafo 21).

Esas últimas indicaciones interpelan, de manera directa, a las universidades y, más específicamente, a la formación docente desarrollada en ellas. Los alcances de la nueva configuración y regulación de la formación docente se articulan, así, al interior de una política nacional de formación docente que está demandando una revisión de las matrices curriculares de las carreras de formación docente en las universidades, a la vez que una mayor articulación con la comunidad local.

Niveles de concreción curricular y tensiones emergentes

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (aprobados a través de la Resolución CFE N° 24/07) distinguen explícitamente tres niveles de concreción y desarrollo curricular:

- a) La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo; regulación que estará enmarcada en los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- b) La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- c) La definición institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se inscriben en el primero de esos niveles y orientan, y enmarcan, a los otros niveles de concreción curricular. Corresponde entonces a las jurisdicciones establecer sus propias definiciones enmarcados en los Lineamientos Curriculares Nacionales y a las instituciones responsables por el desarrollo de la formación docente el elaborar sus propuestas de formación en base a esas proposiciones.

Por su parte, el documento del INFID (2009), específicamente orientado a la elaboración curricular de los Profesorados de Educación Artística, explicita que constituye un conjunto de recomendaciones para la estructuración de las propuestas de formación docente en artes.

Si esos aspectos son considerados, en líneas generales, de manera más armónica en las instituciones superiores no universitarias que se ocupan de la formación de los profesores de artes, presentando en sus propuestas curriculares un mayor grado de homogeneidad al ser reguladas a nivel provincial o municipal, en las instituciones universitarias parece que se producen mayores tensiones en relación a esas legislaciones y marcos regulatorios.

El centro de la tensión se localiza en los alcances de esas disposiciones que, en parte, parecerían entrar en conflicto con la autonomía académica que las universidades gozan por ley (LES) y que les otorga el derecho de crear carreras formulando y definiendo sus planes de estudio autónomamente. En los relevamientos efectuados inicialmente se registró una gran heterogeneidad en las propuestas de formación docente, que se aproximaban o se distanciaban en grados diversos de esos lineamientos, los cuales llegaban a ser considerados, en ciertos casos, como una amenaza limitante de la autonomía o, directamente, como un

avasallamiento de la autonomía universitaria. Frente a esta posición, no obstante, lo señalado en el artículo 21 de los Lineamientos Nacionales Curriculares no deja lugar a dudas, en el sentido de que las universidades deberán ajustar sus propuestas de formación docente a las orientaciones y disposiciones enunciadas en esa normativa.

Lineamientos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para los Profesorados Universitarios

El marco regulatorio para la formación docente en el sistema universitario nacional, definido en los Lineamientos Nacionales Curriculares, encuentra un documento específico elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) denominado “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios”, aprobado a través de la Resolución del Consejo Directivo (CE) N° 787/12.

Consideramos a este documento de enorme importancia ya que fue elaborado por representantes de las distintas universidades públicas del país que integran el CIN, lo que comporta no sólo el haber logrado un estado de consenso general a nivel nacional, sino que le otorga plena legitimidad por el hecho de haber sido elaborado al interior de la propia comunidad universitaria, resultando en una vía posible de superación de las tensiones anteriormente señaladas.

El documento presenta un alto grado de especificidad por estar orientado precisamente a la formación docente en el ámbito universitario. Las instituciones universitarias de referencia se caracterizan, según indica el documento, por su vinculación estrecha con la producción del conocimiento; la actualización permanente de los conocimientos disciplinares; la validación de las prácticas, las producciones y las transferencias del conocimiento a través de procesos de evaluación continua; la reflexión sistematizada acerca de las prácticas pedagógicas y de gestión; la toma de decisiones de política institucional y académica con plena participación de los diferentes estamentos que componen su comunidad; y los altos niveles de calificación del plantel docente.

La formación docente, en estos Lineamientos, es considerada como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. Se trata de un proceso permanente, que se inicia con la formación de grado y se continúa a lo largo de toda la carrera profesional. Asimismo, agrega que la etapa de formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia por su incidencia en la configuración de una particular identidad docente, por lo que debe poner en juego diversos tipos de saberes y conocimientos, asegurar su complementariedad e incluir distintos formatos y dispositivos didácticos. Asimismo, la formación de grado universitario debe generar condiciones que permitan diversificar las experiencias de formación, evitando que éstas se restrinjan al aula universitaria. En efecto, comprender y actuar en las diversas y cambiantes situaciones en las que se desempeña el docente exige en la actualidad que la formación incluya en su repertorio la participación en diversos ámbitos

de producción cultural, científica, artística, social, con particular atención a sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

Con la intención de impulsar prácticas pedagógicas transformadoras, el documento propone que la formación se debería sustentar sobre los siguientes principios generales: una formación sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento disciplinar al que hace referencia la titulación como en el campo pedagógico; la integración teoría-práctica desde una posición de reflexión sistemática, crítica y situada; la situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial; un posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen; la afirmación y explicitación de sus fundamentos éticos, políticos y sociales; su interés por la justicia y la construcción de ciudadanía; su papel emancipador; la focalización en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan comunidades, instituciones y aulas (entre otros).

La multidimensionalidad de la formación docente se organiza en este documento en cuatro grandes Campos de la Formación, que, según se indica, delimitan configuraciones epistemológicas que integran diversos contenidos disciplinares. Dentro de cada campo se definen Ejes Organizadores, que identifican los temas, procesos o problemas centrales para la formación de profesores. Finalmente, con relación a cada Eje Organizador se definen Núcleos Temáticos. Estos especifican los temas, problemas de conocimiento y prácticas de formación que deben abordar los planes de formación de profesores de las universidades.

El documento indica de manera explícita que la diferenciación entre los campos y los ejes tiene carácter meramente analítico sin que ello implique una secuencia en el diseño curricular que cada unidad académica defina según las características específicas de cada carrera en las respectivas instituciones. Asimismo, se indica que los núcleos temáticos que se mencionan para los Campos y Ejes no constituyen asignaturas, al mismo tiempo que se enfatiza que su organización y distribución en los planes de estudio de las diferentes universidades podrán variar de acuerdo con las decisiones que se adopten en la propia institución.

Dada la especificidad e implicancia de este documento para la elaboración de las matrices curriculares de las carreras de profesorado en las universidades, detallamos a continuación los Campos y Ejes propuestos en la documentación para tener presente la estructura general, sin incluir el detalle de los núcleos temáticos:

1) Campo de la Formación Disciplinaria Específica.

Ejes: áreas básicas de conocimiento producidos en el marco de la disciplina; enfoques teóricos y epistemológicos (principales debates); historia de la disciplina; procedimientos de producción del conocimiento propios de la disciplina.

2) Campo de la Formación General.

Ejes: problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina; la problemática del conocimiento y la transmisión de la cultura; lenguajes y prácticas comunicativas.

3) Campo de la Formación Pedagógica.

Ejes: Instituciones educativas; aprendizaje y sujetos; enseñanza; problemáticas socio- económicas y políticas de la educación, con énfasis en América Latina y Argentina.

4) Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente.

Ejes: Procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos; didáctica específica (que articula, asimismo, con el Campo de la Formación Disciplinar Específica).

El documento establece, asimismo, una distribución de carga horaria mínima: 1.800 horas reloj para el Campo de la Formación Disciplinar Específica; 180 horas reloj para el Campo de la Formación General; 320 horas reloj para el Campo de la Formación Pedagógica; 400 horas reloj para el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente; y 200 horas reloj de asignación libre, sumando una carga horaria mínima total de 2.900 horas reloj para los profesorados habilitantes para el ejercicio de la actividad en los niveles secundario y superior.

Los Profesorados en Artes Visuales en el Sistema Universitario Nacional

Como hemos señalado inicialmente, el sistema de educación superior de la República Argentina está dividido en dos subsistemas: el primero incluye a los institutos de educación superior no universitarios, y el segundo incluye a las universidades e institutos universitarios, sean de gestión estatal o privada. También hemos señalado que la mayor concentración de la oferta académica de formación docente en artes se encuentra en el subsistema de educación superior no universitario. Dado que en el presente artículo nos ocupamos exclusivamente de la formación de profesores de artes en las universidades, debemos indicar, al menos de manera sucinta, cómo es que está conformado el sistema universitario nacional y cuántas casas de estudio ofrecen en sus propuestas formativas carreras de profesorado universitario en artes visuales.

El Sistema Universitario Nacional argentino actualmente está integrado por 131 universidades e institutos universitarios: 66 de gestión estatal (57 universidades nacionales, 4 universidades provinciales, 4 institutos universitarios nacionales y 1 instituto universitario provincial), 63 de gestión privada (49 universidades

privadas y 14 institutos universitarios privados), y 2 instituciones extranjeras/internacionales (1 universidad y 1 instituto universitario).¹²

En las universidades e institutos universitarios de gestión estatal encontramos actualmente 11 instituciones en la totalidad del territorio nacional que tienen como parte de su oferta académica Profesorados en Artes Visuales / Artes Plásticas:

- Universidad de Buenos Aires (UBA)¹³
- Universidad Nacional de las Artes (UNA)
- Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
- Universidad Nacional de Cuyo (UNCu)
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
- Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR)
- Universidad Nacional de Misiones (UNaM)
- Universidad Nacional de Rosario (UNR)
- Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)
- Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)
- Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA)

En las instituciones universitarias de gestión privada, por su parte, si bien se advierte un paulatino crecimiento de la oferta formativa vinculada con el campo de las artes, no cuentan actualmente en su oferta académica de manera específica con profesorados de artes visuales.¹⁴

Breve examen de tres casos (aproximación a las matrices curriculares)

¹² Fuente: Estadísticas Universitarias 2017-2018. Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

¹³ Se ha incluido a la Universidad de Buenos Aires (UBA) en este listado por contar dentro de su oferta académica a la carrera de Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Artes (con orientación en Artes Plásticas), con título habilitante para el ejercicio de la docencia en dichos niveles educativos. No obstante, es necesario señalar que su propuesta curricular está más bien orientada a una formación en Historia de las Artes Plásticas, sin formación específica en la producción artística, y con apenas dos asignaturas del campo de la formación pedagógica ('Didáctica general' y 'Didáctica especial y prácticas de la enseñanza'), por lo que su propuesta curricular y, por ende, el perfil formativo, difiere profundamente de las propuestas formativas de los otros profesorados universitarios de artes visuales.

¹⁴ La única excepción, en este sentido, es la carrera de Profesorado en Comunicación en Artes Visuales de la Universidad del Cine, aunque su estructura curricular está pensada como un ciclo de 1 año y medio de duración que se articula con una formación previa de pregrado en Crítica de Cine, Diseño Gráfico o Comunicación en Artes Visuales. Se orienta más bien a la educación ligada a la imagen (según se indica en la información pública difundida por la propia universidad) y a la comunicación gráfica y visual.

Tal como ya fue anticipado, a los efectos de tener una aproximación a algunas configuraciones curriculares específicas, se seleccionaron tres planes de estudio de tres carreras de profesorado universitario en artes visuales para examinar el modo en que han reformado sus estructuras curriculares en relación con lo dispuesto por las políticas educativas del área. La selección de la muestra, de tipo decisional, fue definida bajo un doble criterio: a) la relativamente reciente revisión y adecuación de las propuestas curriculares en los tres casos; y b) por corresponderse geográficamente los centros urbanos en los que esas universidades están radicadas con las áreas de mayor concentración poblacional de la Argentina.

Nos referimos a los profesorados de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), radicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que junto con el Gran Buenos Aires conforman un área metropolitana de 12.806.866 habitantes, que representa el 31,9% de la población del país; la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), radicada en la ciudad de Córdoba, segundo centro urbano en cantidad de habitantes, con una población de 1.454.536 habitantes (Gran Córdoba); y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), tercer centro urbano en cantidad de habitantes, con una población de 1.237.664 habitantes (Gran Rosario)¹⁵.

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

La UNR ofrece la carrera de Profesorado en Bellas Artes, con orientación en: Pintura; Escultura; Grabado; Producción Artística Tecnodigital; Teoría y Crítica. Se trata de una carrera de 4 años de duración que suma un total de 3.765 horas reloj. Su plan de estudios fue modificado en 2014 (Res. CS N° 436/2014) con vigencia a partir del ciclo lectivo 2015.

En la fundamentación del plan de estudios se enfatiza que las modificaciones constituyen una respuesta a las demandas de la sociedad que exigen a los graduados funciones cada vez más complejas. En ese contexto, define el perfil del graduado del siguiente modo: formación integral en el campo disciplinario específico: las artes plásticas (conceptos, prácticas, teorías, metodología); conocimientos necesarios para la comprensión de las prácticas y teorías artísticas; capacidades específicas del dominio de las disciplinas artísticas; formación docente para la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en el campo de la educación artística; actitudes críticas y reflexivas para la apropiación, internalización y desarrollo de los debates en torno al arte; actitudes éticas basadas en el respeto al pluralismo y la democracia.

Si bien el plan de estudios no especifica de manera explícita los campos de formación formulados en los Lineamientos del CIN, se cumple la distribución de la formación y de las cargas horarias sobre los distintos

¹⁵ Datos poblacionales correspondientes al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 (INDEC). Fuentes consultadas: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC): <https://www.indec.gob.ar>

dominios. La estructura curricular se organiza en tres ciclos: un Ciclo Básico, en el que podemos decir que se incluye la formación general y la formación específica; un Ciclo de Orientación, en el que se profundizan los conocimientos adquiridos en el Ciclo Básico y se atienden las especificidades de la orientación de la carrera elegida (este ciclo se corresponde con el cuarto año de la carrera); y un Ciclo de Formación Docente, que es transversal a los ciclos anteriores y que incluye la formación pedagógica y la formación en las prácticas profesionales.

Entre las asignaturas del Ciclo de Formación Docente se incluyen las siguientes asignaturas, de régimen anual: Introducción a las Artes (60hs.); Pedagogía (120hs.); Historia socio-política del sistema educativo argentino (120hs.); Teorías del sujeto y del aprendizaje (120hs.); Currículo y Didáctica (180hs.); Residencia docente (300hs.)

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

La UNC ofrece la carrera de Profesorado en Educación Plástica y Visual. Se trata de una carrera de 4 años de duración que suma un total de 3.092 horas reloj. Su plan de estudios fue modificado en 2014 (Res. CD N° 93/2014; EXP-UNC 0010116/2014) con vigencia a partir del ciclo lectivo 2015.

Es interesante que en los fundamentos del proyecto curricular se explica una serie de deficiencias del plan anterior que esta nueva propuesta intenta superar, presentando con claridad los motivos y necesidades que llevan a la modificación del plan anterior. Además, explica la necesidad de adecuación de la propuesta formativa a las regulaciones nacionales vigentes, y se menciona explícitamente la Resolución N° 787/12 del CIN y la Resolución N° 24/07 del INFID.

Luego de ello, se exponen los fundamentos y características del nuevo plan de estudios, en donde se enfatiza, por ejemplo, la jerarquización de los espacios curriculares destinados a la práctica docente y su orientación teniendo en cuenta los distintos niveles del sistema educativo; la implementación de una estructura curricular más flexible que permita incorporar nuevos requerimientos que vayan surgiendo del contexto (inclusión de seminarios electivos); y la inclusión de espacios de práctica docente de educación no formal y prácticas extensionistas que permitan la construcción de una mirada crítica de la práctica en educación artística acorde a los diferentes contextos sociales y de despliegue de la práctica.

Además, se define con claridad la estructura curricular y su correspondencia con los distintos campos formativos indicados en los lineamientos curriculares de la normativa vigente. En este sentido, la organización de los espacios curriculares y sus ejes temáticos resulta en la siguiente distribución:

CAMPOS	Hs. totales	%
Formación Específica	1826	59,05%
Formación Pedagógica	544	17,59%
Formación en la Práctica Profesional	416	13,45%
Formación General	162	5,24%
Horas de asignación libre	144	4,66%
Total	3092	100%

Se explicita que en relación al Campo de la Formación Específica se integran el área de la Producción y el área Histórico Cultural. Dentro del Campo de la Formación Pedagógica se incluyen las siguientes asignaturas: Pedagogía; Didáctica General; Filosofía y Educación; Tecnología Educativa; Psicología y Educación; y un seminario de Educación Especial.

Por su parte, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional está integrado por los espacios curriculares de Práctica Docente I, II, III y IV. Las dos primeras, cuatrimestrales, en el primer y segundo año de la carrera, y las prácticas III y IV, de régimen anual, en el tercer y cuarto año de la carrera como tramo de residencia. Esos espacios tienen como propósito el aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en los ámbitos de inserción en los que habilita el título.

Universidad Nacional de las Artes (UNA)

La UNA ofrece la carrera de Profesorado de Artes en Artes Visuales, con orientación en: Dibujo; Pintura; Escultura; Grabado; Arte Impreso/Digitalización de imágenes¹⁶. Se trata de una carrera de 5 años de duración que suma un total de 3.136 horas reloj. Su plan de estudios fue modificado en 2017 (Res. CS N° 0013/2017).

Dentro del perfil de formación se destaca, por ejemplo, la formación de un/a profesional docente que desempeñe su acción educativa entendiendo el aprendizaje de las artes, como posibilidad y derecho de todas las personas a la expresión, la comunicación, la experiencia estética y la creación, a través de todos los diferentes dispositivos sociales educativos, formales y no formales; diseñando y desarrollando proyectos educativos artísticos con un sólido sustento conceptual de carácter democrático, inclusivo, y atendiendo a las necesidades de los contextos en los que se implementan, desarrollando prácticas educativas sustentadas en la actualización continua de los marcos conceptuales pedagógicos y didácticos y en la práctica concreta del arte visual; promoviendo prácticas educativas, de carácter inclusivo y emancipador, sustentadas en los principios de las artes como forma de conocimiento, expresión, comunicación y realización estética que constituyen posibilidad y derecho de todas las personas.

¹⁶ También cuenta con una orientación en Cerámica, pero no la incluimos aquí por presentar un plan de estudios propio.

Se observa una propuesta curricular integral y robusta que se ha hecho eco de las transformaciones sociales y culturales de los últimos años y que pone énfasis en una formación docente sustentada en la dimensión ética y política de la práctica educativa y en el desarrollo de la sensibilidad social de los docentes en formación.

En cuanto a la estructura curricular, la propuesta se construye respetando los lineamientos de la normativa vigente para el nivel y ámbito y se explicitan los marcos normativos que se han tenido en consideración. Asimismo, se despliega en detalle una extensa fundamentación acerca de cada uno de los campos formativos que estructuran la propuesta, sus ejes y propósitos, dando una cabal idea del horizonte formativo.

CAMPOS	Hs. Totales	%
Formación General y Pedagógica	768	24,49%
Formación en las Práctica Profesionales	416	13,27%
Formación Específica:	1952	62,24%
TOTAL	3136	100%

Dentro del Campo de la Formación General y Pedagógica se incluyen las siguientes asignaturas (cuatrimestrales): Políticas Educativas; Pedagogía; Problemáticas de la Psicología y del Sujeto; Didáctica General; Enfoques del Currículum; Psicología Educacional; Sujetos de la Educación; Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género; Epistemología de la Educación Artística; Didáctica de la Educación Artística; Educación, Arte e Inclusión; Comunicación, Educación y Tecnología; Problemáticas Estético Filosóficas Contemporáneas; Didáctica de la Educación Artística II; Historia del Arte Contemporáneo en América Latina; Investigación Sociopolítica en Educación Artística.

Dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional se incluyen las siguientes asignaturas (Cuatrimestrales): Observación de la Institución Educativa; Grupos e Instituciones en la Educación Artística; Observación de la Enseñanza: trabajo y rol docente; Didáctica de las Artes Visuales I; Didáctica de las Artes Visuales II; Creatividad y Expresión Artística; Práctica de la Enseñanza I; Práctica de la Enseñanza II; Residencia.

Consideraciones sobre lo examinado

A partir de esta aproximación general a tres propuestas curriculares se constata que las modificaciones en los planes de estudio, más allá de sus diferencias y especificidades, responden, en los tres casos, tanto a los

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial del Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 24/07) como a los Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios (CE N° 787/12) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), encontrándose, de ese modo, plenamente enmarcadas dentro de la legislación nacional vigente.

Asimismo, se constata que las modificaciones curriculares no han sido solamente de forma sino que han implicado una profunda revisión y redefinición de los horizontes formativos y de los ejes temáticos, incorporando en la formación temas de gran relevancia social, política, educativa y cultural en la actualidad.

Finalmente, cabe destacar la puesta en valor del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, que no sólo gana mayor presencia como espacio curricular, sino que contempla un amplio y heterogéneo espectro de escenarios educativos que implica nuevos y diversos desafíos a los profesores de artes visuales.

Consideraciones finales

En este trabajo se abordó el ámbito general en que se desarrolla la formación de profesores de artes visuales en Argentina, poniendo foco en las políticas que regulan y orientan la formación docente en el ámbito universitario. Los lineamientos curriculares vigentes contemplan un amplio espectro de problemáticas relativas tanto a la diversidad y complejidad de los contextos de desarrollo de las prácticas educativas como a las profundas y complejas transformaciones sociales y culturales que demandan una revisión de las propuestas curriculares de la formación docente.

En los casos examinados se observan modificaciones curriculares producidas entre los años 2014 y 2017, que van en línea con los fundamentos y regulaciones establecidos por la normativa vigente. Se aprecia, así, una respuesta de las casas de estudio a las demandas sociales y a lo contemplado en las normativas, implicando el desarrollo de un perfil docente crítico, reflexivo, comprometido y con una manifiesta sensibilidad frente a las realidades sociales en las que desarrolla su actividad educativa, como praxis transformadora.

El profesor de artes visuales, en esta dirección, trabaja en la construcción de horizontes de sentido, participa en la construcción de la subjetividad de los estudiantes y opera como mediador cultural al actualizar este orden del currículo en una praxis semiótica. En este sentido, las modificaciones curriculares efectuadas en los tres casos dan cuenta de la orientación de las propuestas formativas tendientes a la construcción de dicho perfil docente.

Por último, cabe destacar que los lineamientos curriculares de referencia (particularmente los del CFE 2007 y del CIN 2012, sin olvidar el importante aporte de la LEN de 2006) fueron elaborados en el marco de una política educativa comprometida con un modelo general de desarrollo y de inclusión social, orientada a la jerarquización y fortalecimiento de la educación pública como derecho y bien social, y que permitió una enorme

expansión y crecimiento de la universidad pública y de la producción científica, artística y tecnológica¹⁷. Las propuestas curriculares examinadas –aunque, por supuesto, siempre perfectibles y siempre sometidas a revisión- han estado a la altura de las demandas de aquella coyuntura, en un momento histórico que implicó un giro de enorme envergadura en el plano de la política educativa.

Referências

- ARGENTINA. Ley Federal de Educación N° 24.195, de 14 de abril de 1993. Disponível em: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/648.pdf>>. Acesso em: 30 abr., 2019.
- _____. Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521, de 20 de julho de 1995. Disponível em: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>>. Acesso em: 30 abr., 2019.
- _____. Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, de 7 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26058.pdf>>. Acesso em: 30 abr., 2019.
- _____. Ley de Educación Nacional N° 26.206, de 14 de dezembro de 2006. LEN. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 30 abr., 2019.
- _____. Consejo Federal de Educación (CFE). Resolução N° 24, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>>. Acesso em: 02 mai., 2019.
- _____. Consejo Federal de Educación (CFE). Resolução N° 74, de 16 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/74-08.pdf>>. Acesso em: 02 mai., 2019.
- _____. Consejo Federal de Educación (CFE). Resolução N° 83, de 30 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/83-09.pdf>>. Acesso em: 02 mai., 2019.
- _____. Consejo Federal de Educación (CFE). Resolução N° 167, de 28 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>>. Acesso em: 02 mai., 2019.
- _____. Consejo Federal de Educación (CFE). Resolução N° 167, Anexo I, de 28 de março de 2012. Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf>. Acesso em: 02 mai., 2019.

¹⁷ A partir de 2016, por el contrario, y como producto de la orientación política e ideológica del nuevo gobierno nacional y de su accionar, las políticas públicas orientadas a la educación, la ciencia y la cultura experimentaron una dinámica fuertemente contractiva. Nos referimos, principalmente, a una reducción presupuestaria en el campo de la educación y de la investigación científica, cuyas consecuencias más inmediatas se manifestaron en la subejecución de partidas presupuestarias, en el cierre de programas de inclusión social sustentados a través de proyectos educativos, y en la reducción y/o eliminación de programas de becas para estudiantes de grado y de posgrado con el consecuente efecto desarticulador que eso supone tanto al interior del sistema educativo como en sus alcances sociales.

_____. Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Artística*. 2009. Disponível em: <<http://cedoc.infd.edu.ar/upload/artistica.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). *Lineamientos generales se la formación docente comunes a los profesorados universitarios. Resolución CE Nº 787/12*, de 03 de julio de 2012. Disponível em: <<https://www.cin.edu.ar/archivo.php>>. Acesso em: 05 mai., 2019.

BUJÁN, F. La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores en las universidades. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Vol. 8, Nº 2, dez. 2013. p. 79-99.

_____; FRADE, I.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Observatório da formação de professores de artes: uma rede de pesquisa na América Latina. *Série Diálogos en Red - Nuestra América*, Publicación seriada de la Red Académica Diálogos en Mercosur. Vol. 1, Nro. 1, maio 2014, p. 135-156.

_____; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina e MARQUES DOS SANTOS, Vera Marcia (Coord.) *Formação docente e políticas públicas: cenário e desafios*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016. p. 11-32

PANORAMA DA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL: ENTRE NÚMEROS E NORMAS

Valéria Metroski de Alvarenga – SEED/PR

Introdução

A autora é integrante do projeto “Observatório da Formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG) desde 2013, quando iniciou seu mestrado no curso de Artes Visuais no PPGAV/UDESC. Desde então, ela produziu artigos apresentando aspectos relativos a formação docente em Arte no Brasil, com foco nas artes visuais, assim como aspectos relativos a atuação dos professores de arte decorrentes dessa formação. Sendo assim, pretende-se apresentar, nesse artigo, um panorama da formação/atuação docente dos professores de arte no Brasil, a partir de dados presentes na dissertação de mestrado da autora, defendida em 2015, assim como dados de artigos escritos por ela, tanto individualmente quanto em co-autoria com demais integrantes desse projeto, os quais foram publicados em 2013, 2014, 2015 e 2018. Além disso, serão compartilhados outros dados relativos a pesquisas em andamento sobre a delimitação temática.

Os dados são relativos à quantidade, surgimento, modalidades, categorias administrativas e números de vagas dos cursos de licenciatura em Arte no Brasil, com foco nas artes visuais. Também será apresentado o percentual de professores atuando no componente curricular “Arte” na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) com e sem a devida formação na área de Arte, assim como uma pesquisa sobre os concursos públicos para essa disciplina na Educação Básica, os quais, em geral, continuam exigindo um professor polivalente e, por fim, serão apresentadas algumas normas atuais, refletidas em forma de leis e documentos norteadores diretos e indiretos, que afetam/afetarão tanto a disciplina na educação básica quanto o currículo das licenciaturas, incluindo a área de Arte.

O artigo está organizado em três partes, a saber: (1) “Breve histórico do ensino de arte e seus reflexos nos cursos de formação de professores e nos concursos dessa área”; (2) “Cursos de licenciatura na área de arte, com foco nas artes visuais: números”; e (3) “Políticas públicas educacionais e interferências na formação/atuação docente na área de arte (BNCC, Lei nº 13.415/17 e Lei nº 13.278/16): normas”.

Breve histórico do ensino de arte e seus reflexos nos cursos de formação de professores e nos concursos dessa área

A obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas acontece no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71. Na época, a disciplina denominava “Educação Artística” e era compreendida como atividade. Tal obrigatoriedade gerou uma demanda por docentes, fazendo com que

surgissem cursos de licenciatura em Educação Artística de curta duração (2 anos), os quais formavam um professor polivalente. A polivalência¹⁸, no caso da área de arte, consistia/consiste em um acesso/transmissão superficial dos conhecimentos em diversas linguagens artísticas, seja na formação, seja na atuação docente. Visando alterações dessa realidade, as quais coadunaram com o início da redemocratização nacional, na década de 80 ocorre um movimento dos professores de arte, os quais organizaram associações da área buscando o fortalecimento desta. Um resultado maior dessa mudança prevista aparece com a LDB nº 9.394/96, na qual ocorre a alteração de nomenclatura de Educação Artística para Arte, assim como a conversão da compreensão da área que passa de “atividade recreativa” para área do conhecimento (Barbosa, 2002; Alvarenga e Fonseca da Silva, 2018).

Todavia, segundo Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), o problema da indefinição do que era compreendido por “Educação Artística” continuava na palavra “Arte” com a LDB supracitada. A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs-Arte), de 1998, visava apresentar o que deveria ser compreendido pela área, a saber: o ensino da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais. No entanto, o problema da polivalência continuava, pois a LDB atual, juntamente com as associações da área de arte, proporcionou o surgimento de cursos de licenciatura específicos das diferentes linguagens artísticas, porém os documentos norteadores continuavam a exigir um professor polivalente (e continuam exigindo, como veremos mais adiante).

Outras normas foram aparecendo para tentar sanar esse problema. O surgimento da lei da música (Lei nº 11.769/2008), que tornava o ensino dessa linguagem artística obrigatório na escola, mas não exclusivo, motivou o aceleramento da aprovação do Projeto de Lei (PL) nº 7.032/10, o qual se transformou na Lei nº 13.278/2016, a qual especifica o que deve ser compreendido pela palavra Arte na atual LDB, ou seja, a música, a dança, o teatro e as artes visuais e prevê a formação necessária e adequada dos professores. Essa última lei visa uma resolução do problema da polivalência, porém conforme interpretações e condições reais de formação/atuação docente, pode ocorrer o contrário.

Pouco depois da aprovação da lei supracitada, tivemos a homologação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas últimas previam inicialmente a retirada da obrigatoriedade do ensino de arte, mas como veremos no terceiro tópico desse artigo, a área de

¹⁸ “A polivalência – conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender as diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da tecnologia. É evidente que esta proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística.” (BARBOSA, 2002, p. 162)

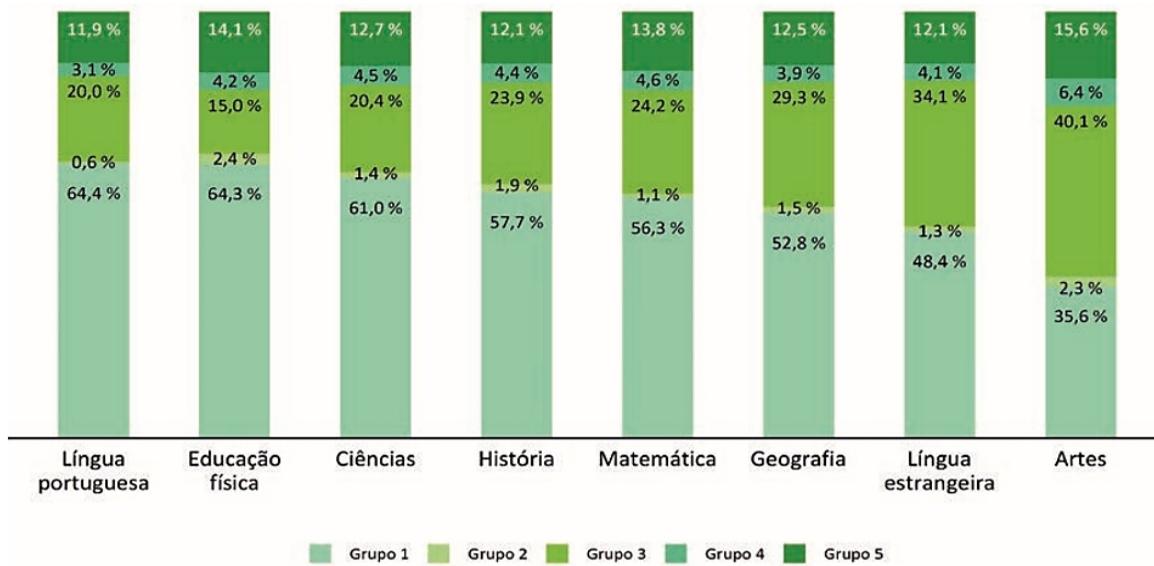
arte continua como obrigatoriedade na Educação Básica, embora nesses documentos ela apareça como “estudos e práticas”.

Após essa breve contextualização da obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil, veremos qual a situação do percentual de professores de Arte atuando na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Tal aspecto, no entanto, não se reduz a dualidade: professores com formação e sem formação na área. O MEC estabeleceu uma organização de cinco categorias ou grupos indicando os meandros da relação entre formação/atuação docente de todos os componentes curriculares, o qual se resume da seguinte forma (grupos 1 a 5):

(1) Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído; (2) Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; (3) Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica em áreas diferentes daquela que leciona; (4) Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores; (5) Docentes que não possuem curso superior completo. (INEP, 2018)

A partir da categorização acima, apresentaremos a relação entre formação/atuação dos professores atuantes, em 2018, em todas as áreas dos componentes curriculares da Educação Básica, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio, para situarmos o componente curricular Arte em meio a eles (gráficos 1 e 2). Vale lembrar que, segundo o INEP/MEC (2014), no caso do componente curricular Arte, a formação adequada para atuação consiste em cursos de graduação de: Licenciatura em Música ou Dança ou Teatro, Artes Visuais ou Interdisciplinar em Artes (Educação Artística), assim como cursos de Bacharelado em qualquer uma das áreas supracitadas, mas com a devida complementação pedagógica.

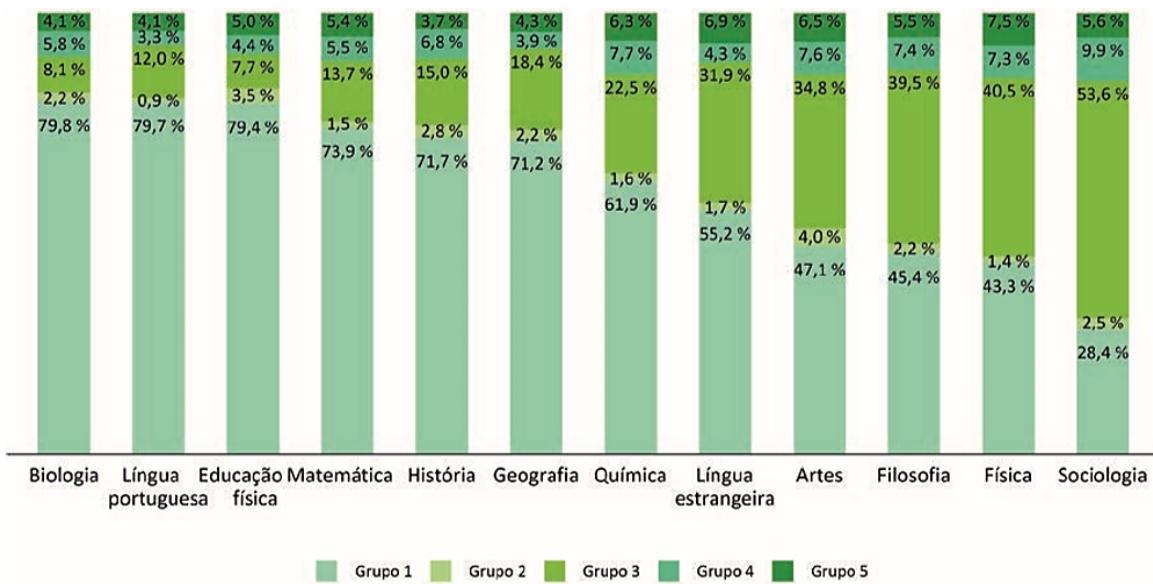
Gráfico 1. Distribuição dos docentes da grade curricular comum do Ensino Fundamental II segundo as categorias de formação propostas (2018)



Fonte: INEP/MEC/Deed - Resumo Técnico – Censo da Educação Básica (2018)

Tendo por base o gráfico 1, vemos que em todas as disciplinas (componentes curriculares) do Ensino Fundamental II (Anos Finais), em 2018, faltava professores com a formação específica para atuação (adequação entre formação/atuação). Todavia no caso do componente curricular de Arte o percentual de professores com a devida formação na área era de apenas 35,6%, ou seja, a menor porcentagem dentre os demais componentes curriculares. Já o gráfico 2 apresenta a situação da adequação entre formação/atuação docente nos diferentes componentes curriculares relativos ao Ensino Médio. Vejamos a situação dos docentes que lecionam a disciplina de Arte nessa etapa de ensino:

Gráfico 2. Distribuição dos docentes da grade curricular comum do Ensino Médio segundo as categorias de formação propostas (2018)

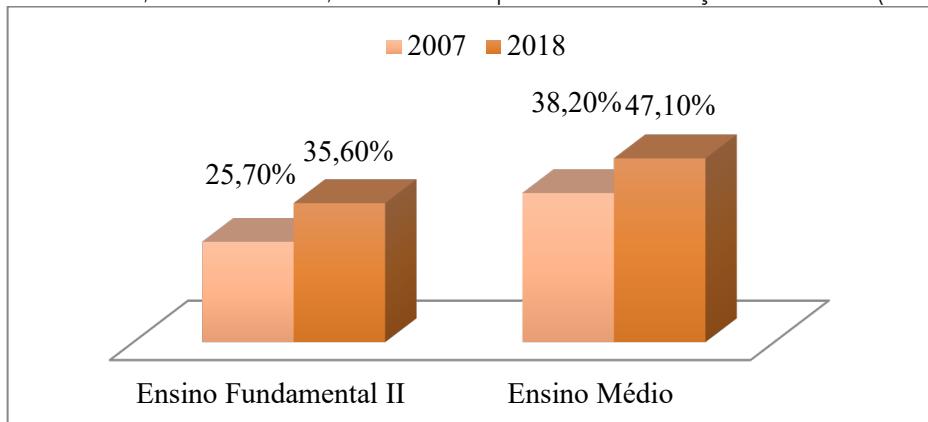


Fonte: INEP/MEC/Deed - Resumo Técnico – Censo da Educação Básica (2018)

Tendo por referência o gráfico 2, observamos que, assim como no Ensino Fundamental II, em 2018, todos os componentes curriculares do Ensino Médio apresentam alguma defasagem no que se refere a adequação entre a formação/atuação nas disciplinas. E que a Arte, nessa última etapa de ensino da Educação Básica, fica em 4º lugar no que se refere ao menor percentual de professores com a formação adequada, pois 47,1% dos docentes de Artes possuem a devida formação na área. No caso do Ensino Médio, as disciplinas que mais apresentam defasagem na adequação entre a formação e a atuação são: a sociologia, a física e a filosofia. No entanto, precisamos lembrar que tanto a sociologia quanto a filosofia foram banidas no currículo da educação básica em 1971 e reinseridas em 2008, com a Lei nº 11.684, diferentemente da Arte, que é obrigatória há praticamente meio século.

Retomando o foco do componente curricular Arte, será que o percentual de adequação entre a formação/atuação docente tem aumentado ou diminuído? Para respondermos essa questão, apresentamos o gráfico 3, o qual traz um comparativo entre os anos de 2007 e 2018 sobre os professores de Arte, licenciados na área, atuantes na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Gráfico 3. Professores, licenciados na área, lecionando a disciplina de Arte na Educação Básica – Brasil (2007-2018)



Fonte: elaborado pela autora com base no INEP/MEC/Deed (2018) e nos dados do INEP/MEC/Deed apresentados por Vedovatto (2010)

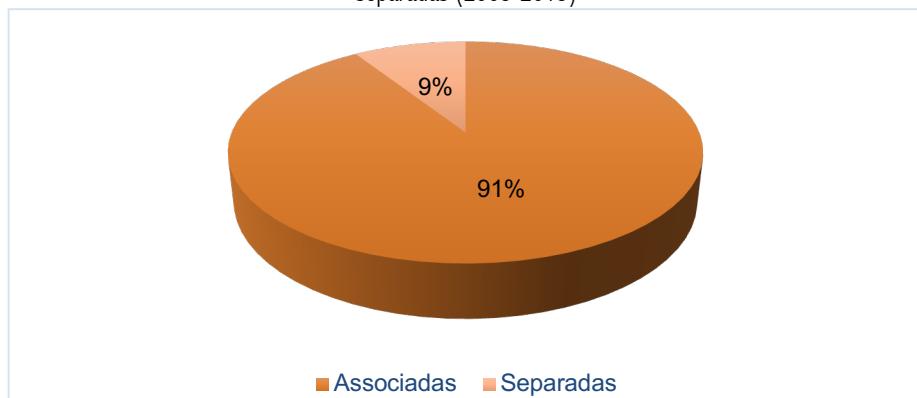
A partir do gráfico 3, vemos que o número de professores habilitados na área de Arte aumentou em aproximadamente 10% no período analisado (2007-2018). Dentre alguns motivos para esse aumento, podemos considerar o surgimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, o qual oferece tanto a (1) primeira licenciatura para professores que atuam sem a graduação; (2) segunda licenciatura para os docentes que já são licenciados, mas que atuam fora da sua área de formação, como por exemplo, professores formados em língua portuguesa que lecionam arte, e (3) complementação pedagógica para os bacharéis formados na área de atuação, mas sem serem habilitados por meio da licenciatura. Um outro motivo para esse aumento da adequação entre formação/atuação docente refere-se a ampliação dos cursos de licenciatura na área de Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) em todo o Brasil, como veremos no tópico subsequente.

Ainda assim, se considerarmos os dados apresentados nos gráficos 1, 2 e 3, no que se refere a falta de docentes da área de arte com a formação adequada para a atuação nas duas últimas etapas da Educação Básica, podemos observar que o percentual é alto, pois a obrigatoriedade do ensino do componente curricular Arte já possui aproximadamente 50 anos (Lei nº 5.692/71). Um aspecto que pode contribuir para essa falta de docentes com a devida formação na área pode ser o próprio processo seletivo para professor efetivo do componente curricular Arte da educação básica. Mas, por que os concursos seriam um fator de desestímulo? Para isso teremos que responder a pergunta: os concursos públicos para professores de Arte na Educação Básica ofertam provas de acordo com a linguagem artística específica do inscrito ou de modo conjunto?

Alvarenga (2015b) analisou as provas objetivas dos concursos para professores de Arte realizados entre os anos de 2003-2013, contemplando 22 estados brasileiros, buscando identificar se as provas eram ofertadas de modo específico em relação a linguagem artística do inscrito ou de modo conjunto e constatou que

apenas 2 estados (“Acre¹⁹” e Goiás) ofertaram provas de acordo com a linguagem de formação do inscrito, enquanto o restante (20) ofertou questões de forma conjunta. Esse aspecto pode ser melhor visualizado no gráfico 4:

Gráfico 4. Quantidade de estados que ofertaram as provas de arte, nos concursos, de modo associado e por linguagem artística separadas (2003-2013)



Fonte: Alvarenga (2015b)

Tendo por base o gráfico 4, vemos que 91% dos estados analisados ofertam a prova do concurso de maneira conjunta, ou seja, na prova é cobrado que o professor tenha conhecimentos específicos de linguagens artísticas diferentes da que ele se formou. Por exemplo, o inscrito é formado em música, porém, na prova há questões sobre o nome de um artista e de uma obra específica de artes visuais. Como isso avalia a formação do professor inscrito? A própria prova do concurso, na maioria dos casos, já prevê um professor polivalente, o qual precisa dominar as quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha formação em apenas uma delas. Como resolver o problema? Segundo Alvarenga (2015b) as diversas associações da área de Arte podem agir de forma conjunta para reivindicar que as provas tenham: uma parte específica e uma parte comum/geral. Na parte específica haveria apenas questões inerentes à formação do inscrito e na parte comum/geral, haveria questões sobre (i) Leis e documentos relacionados com a área de arte; (ii) Estética e conceitos de arte; (iii) Inter-relação entre as quatro linguagens artísticas e (iv) Ensino de arte.

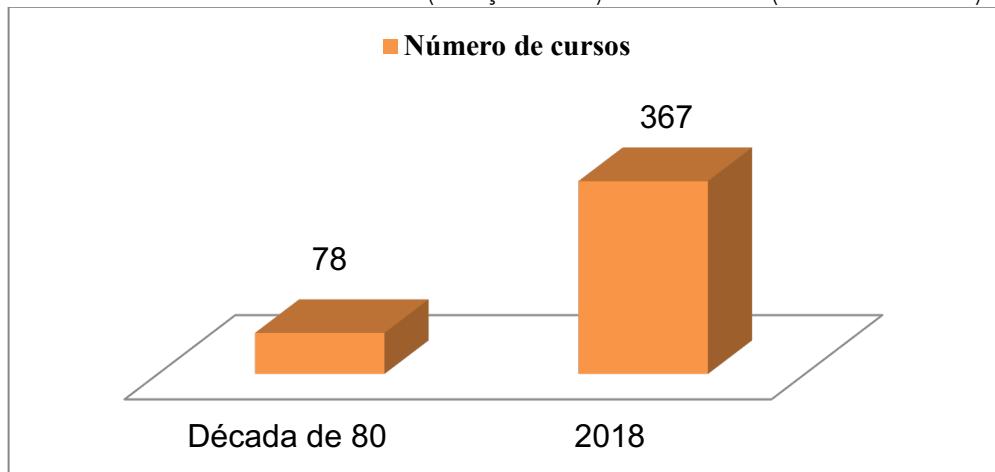
No próximo tópico, veremos elementos sobre a expansão dos cursos com linguagens artísticas específicas, assim como a diminuição, mas não a extinção, dos cursos com características polivalentes. Apresentaremos, ainda, dados relativos especificamente à situação dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, tais modalidades (presenciais e EAD), categoria administrativa (públicos e privados), quantidade de vagas ofertadas e localização geográfica.

Cursos de licenciatura na área de arte, com foco nas artes visuais: números

¹⁹ Esse estado ofertou provas específicas de música, teatro e artes visuais, mas desconsiderou a Dança.

A criação dos cursos de licenciatura na área de Arte está diretamente relacionada com o surgimento da obrigatoriedade do ensino da “Educação Artística” a partir da Lei nº 5.692/71. Nesse período, foram criados cursos polivalentes de curta duração (2 anos) para suprir a demanda educacional que surgiu, como vimos anteriormente. Segundo uma pesquisa realizada por Barbosa (1989) a quantidade de cursos de formação docente na área de arte nesse mesmo ano era de 78, tendo por base esse dado, buscamos saber a quantidade total de cursos de licenciatura na área de Arte (tanto por linguagens artísticas específicas, assim como os cursos com características polivalentes) em todo o Brasil atualmente (2018). O resultado pode ser observado no gráfico 5:

Gráfico 5. Número de cursos de licenciatura (formação docente) em Arte no Brasil (década de 80 – 2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Barbosa (1989) e INEP (2018)

A partir do gráfico 5, podemos notar que, em um período de aproximadamente três décadas, houve um amplo crescimento dos cursos de licenciatura da área de arte no Brasil, crescimento este correspondente a quase 500% da quantidade apresentada na década de 80. No entanto, apesar desse crescimento, as diferentes linguagens artísticas não cresceram proporcionalmente, tal como veremos no gráfico 6:

Gráfico 6. Número de cursos de licenciatura (presenciais e a distância) em Arte entre 2000-2018 no Brasil



Fonte: adaptada de Inep/MEC, 2016. (ALVARENGA e FONSECA DA SILVA, 2018) e atualizada pela autora (dados referentes a 2018 segundo o INEP)

No gráfico 6, vemos que os cursos considerados com características polivalentes, denominados pelo INEP/MEC de “Artes (Educação Artística)”, mas que possuem nomenclaturas diversas, tiveram uma queda de praticamente dois terços (passando de 81 em 2000 para 29 em 2018), enquanto todos os cursos de licenciatura nas linguagens artísticas específicas de música, dança, teatro e artes visuais aumentaram, e muito, no período analisado (2000-2018). Mas, como podemos observar, no ano de 2018, havia uma predominância de cursos de licenciatura de Música (133) e Artes Visuais (121) em relação aos cursos de Dança (32) e Teatro (52). Ou seja, ainda há um desequilíbrio em relação a quantidade de cursos de formação docente nas diferentes linguagens artísticas, o que interfere diretamente no acesso às diferentes linguagens artísticas que os alunos podem ter na escola, com professores que possuem a formação específica na área.

O crescimento progressivo dos cursos de formação docente, por linguagens artísticas específicas, assim como a queda da quantidade dos cursos com a nomenclatura “Artes (Educação Artística)” pode ser observada na Tabela 1:

Tabela 1. Número de cursos de Licenciatura (Presenciais e a Distância) em Arte entre 2000-2018

ANO	ARTES (Educação Artística)	ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA	TOTAL
2000	81	1	11	6	4	103
2001	79	2	12	4	3	100
2002	82	3	12	4	2	103
2003	78	7	16	4	2	107
2004	85	9	22	7	4	127
2005	86	24	1	1	5	117
2006	85	31	42	10	4	172
2007	80	42	51	16	4	193
2008	82	46	54	19	7	208
2009	48	56	75	31	11	221
2010	76	137	104	44	24	385

2011	86	137	110	46	24	403
2012	74	156	119	53	28	430
2013	66	156	117	54	31	424
2014	58	152	120	53	31	414
2015	45	147	119	53	31	395
2016	36	133	128	52	30	379
2017	31	123	131	52	29	366
2018	29	121	133	52	32	367

Fonte: Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) complementada pela autora com base nos dados do INEP/MEC

Constatou-se que nas últimas décadas, o número de cursos de licenciatura em Arte no Brasil aumentou quase 500%, embora a partir de 2012 o número que vinha crescendo desde os anos 2000, começou a decair, sendo que de 2012 para 2018 esse número foi de 430 para 367. Quais seriam os motivos para a diminuição dos cursos a partir de 2013? Podemos elencar alguns: evasão, diminuição da relação candidato/vaga em cursos privados presenciais, ampliação das vagas nos cursos EAD, a partir da criação de novos polos do mesmo curso, entre outros.

Considerando a relação entre a quantidade de cursos de formação docente em Arte (tabela 1) e o percentual de professores atuando nas escolas nesse componente curricular entre 2007 e 2018 (gráfico 3), precisamos ponderar que nesse mesmo período, o número total de cursos de licenciatura em Arte quase dobrou (de 193 foi para 367), sendo assim, por que o percentual de professores de Arte na Educação Básica, também nesse mesmo período, só aumentou em média 10%? A ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados ou do desinteresse dos licenciados em lecionar?

Visando responder essa questão, Pinto (2014) realizou uma pesquisa coletando dados do INEP entre aos anos de 1990 e 2010, tendo por base a estimativa da demanda docente da educação básica, em cada uma das disciplinas, e a estimativa dos concluintes dos cursos de licenciatura para cada componente curricular e ele constata que: “[...] com exceção da disciplina de física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente.” (p.3).

Vemos, portanto, que há professores formados na área de arte, em quantidade suficiente para suprir a demanda da Educação Básica, porém, devido as reais condições de trabalho da profissão docente, a desvalorização social da figura do professor, a baixa remuneração, assim como o próprio processo seletivo para professor efetivo da área de Arte na Educação Básica, muitos optam por fazer novos cursos de graduação e mudar de área ou optam por atuar em museus, projetos culturais, entre outras possibilidades que a área de Arte oferece.

Na sequência, apresentaremos dados específicos sobre os cursos de formação docente na área da visualidade.

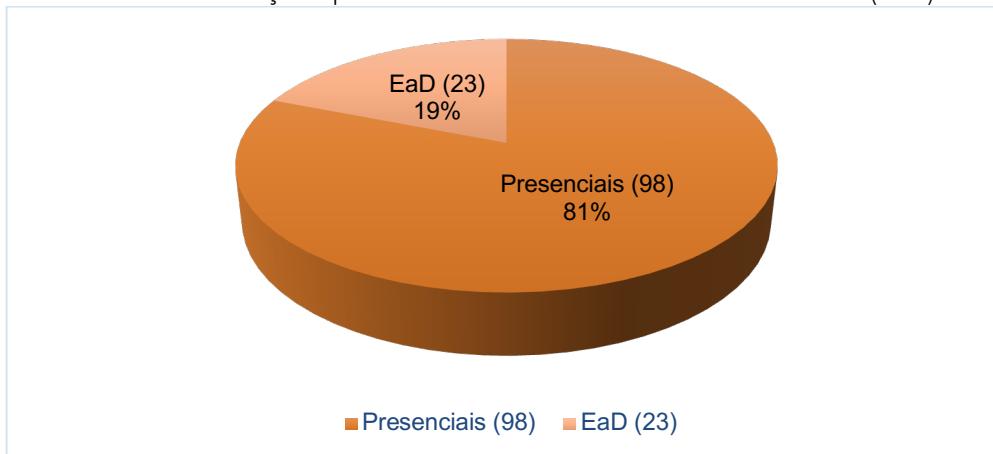
Cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mais alguns números

A expansão dos cursos de licenciatura com a nomenclatura Artes Visuais nas últimas duas décadas, tal como vimos anteriormente, não é totalmente resultante da criação de novos cursos. Segundo Alvarenga (2015a) já havia muitos cursos de licenciatura relacionados com visualidade no período anterior ao analisado e eles possuíam nomenclaturas diversas, tais como: Educação Artística com habilitação em Escultura ou Pintura ou Gravura, Artes Plásticas, Desenho e Plástica, entre muitos outros. A autora constatou que vários cursos no Estado do Paraná mudou a nomenclatura, assim como a grade curricular, para Artes Visuais no início do século XXI, o que pode ter ocorrido com os demais estados brasileiros. Sendo assim, a queda dos cursos com a nomenclatura “Artes (Educação Artística)”, que vimos na tabela 1, pode ser resultante não necessariamente do fechamento dos mesmos, mas sim das alterações para linguagens artísticas específicas, dentre elas as Artes Visuais.

A nomenclatura Artes Visuais foi adotada não somente pelas Instituições de Ensino Superior, como também consta em documentos norteadores, tais como nos PCNs-Arte (1998), na LDB atual, assim como na BNCC. A adoção dessa nomenclatura provavelmente está relacionada com as mudanças tecnológicas, estéticas e conceituais no âmbito da visualidade ocorridas nas últimas décadas criando meios que ultrapassam a plasticidade/maleabilidade dos materiais, assim como abarca vertentes e modalidades distintas das tradicionais (desenho, pintura, escultura, gravura), por meio de hibridismos que resultam em performances, videoarte, instalações artísticas, dentre outras possibilidades.

Como vimos anteriormente, os cursos com a nomenclatura Artes Visuais passaram de um (1) em 2000 para 121 em 2018. No que se refere as modalidades dos cursos com a nomenclatura supracitada, nesse mesmo ano, segundo dados do INEP/MEC, 81% (98 cursos) dos cursos eram ofertados na modalidade presencial enquanto apenas 19% (23) dos cursos de licenciatura em Artes Visuais eram ofertados na modalidade EAD, tal como pode ser melhor observado no gráfico 7:

Gráfico 7. Cursos de formação de professores em Artes Visuais no Brasil – Presenciais e EAD (2018)



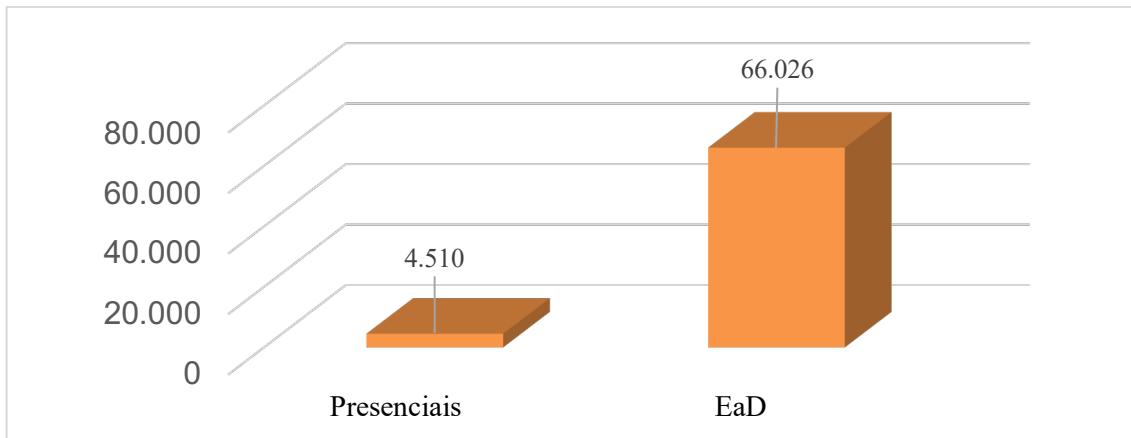
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (2018)

Todavia, apesar da quantidade dos cursos de licenciatura em Artes Visuais presenciais ser predominante em relação aos cursos na modalidade EAD e representar aproximadamente quatro quintos do total dos cursos de formação de professores de Artes Visuais existentes, precisamos considerar o número de vagas ofertadas por esses cursos. Precisamos lembrar que os cursos na modalidade EAD possuem diversos polos e podem atender uma quantidade muito alta de alunos, diferentemente dos cursos presenciais.

Sobre os cursos da área de arte na modalidade a distância (EAD), segundo Sampaio (2014) o primeiro curso na modalidade EAD na área de Arte surgiu em 2004 no Nordeste, sob a denominação de “Arte (Educação Artística)” e era ofertado pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, no Ceará. Sendo que, só a partir de 2007, é que começam a surgir os cursos nessa modalidade nas linguagens de Artes Visuais, Teatro e Música e, desde então, eles só vêm se ampliando e/ou expandindo seus polos e número de vagas.

Inicialmente, segundo Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), as vagas ofertadas pelos cursos de Artes Visuais na modalidade EAD em 2007 era de apenas 254, enquanto as vagas ofertadas pelos cursos com essa mesma nomenclatura, nesse mesmo ano, mas na modalidade presencial era de 2.856. Pouco mais de uma década se passou e a oferta de vagas nas modalidades presencial e EAD dos cursos de licenciatura em Artes Visuais apresentaram o seguinte panorama (gráfico 8):

Gráfico 8. Vagas ofertadas nos cursos de licenciatura em Artes Visuais (Presencial e EaD) no Brasil – 2018

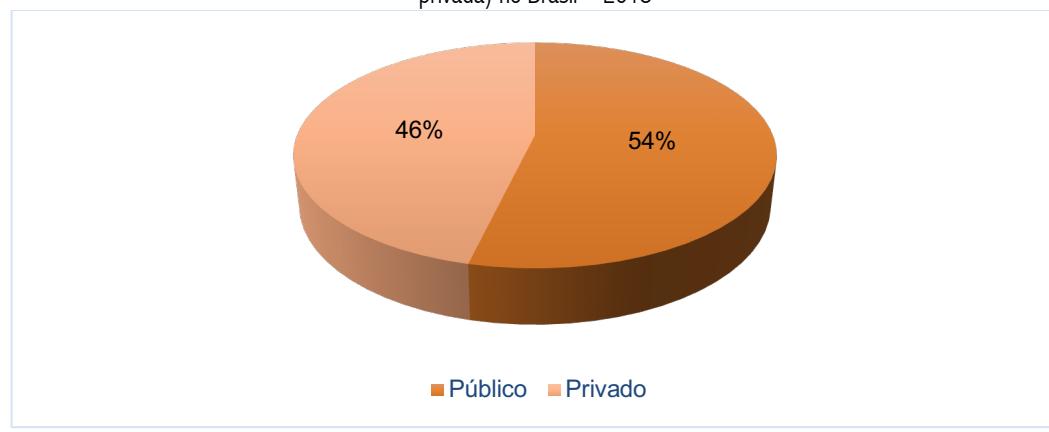


A partir dos gráficos 7 e 8, podemos constatar que apesar dos cursos de Artes Visuais na modalidade EAD possuírem uma quantidade muito inferior em relação aos cursos presenciais, a quantidade de vagas ofertadas pelos cursos na modalidade a distância é muito maior, além desses cursos conseguirem atingir pessoas de locais que muitas vezes os cursos presenciais não atingem, como por exemplo, cidades com menos de 5 mil habitantes no interior de alguns estados brasileiros.

Além disso, se considerarmos os dados apresentados por Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) sobre as vagas ofertadas pela modalidade EAD em 2007 (254) e a quantidade de vagas ofertadas em 2018 (66.026), percebemos um crescimento vertiginoso da possibilidade da formação dos futuros professores de artes visuais ocorrerem, massivamente, pelos cursos na modalidade a distância, sendo a maioria com categoria administrativa privada. Isso porque a quantidade de vagas nos cursos presenciais em 2018 (4.510) é muito inferior a ofertada pelos cursos EAD.

No que se refere a categoria administrativa dos cursos, podemos observar a divisão entre públicos e privados, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EAD, no gráfico 9:

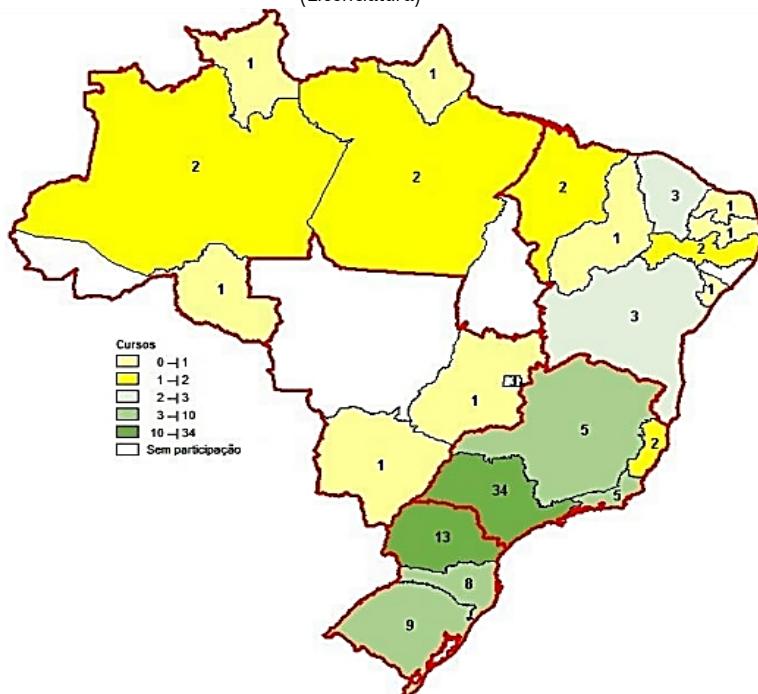
Gráfico 9. Número total de cursos de licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EAD) por categoria administrativa (pública ou privada) no Brasil – 2018



A partir do gráfico 9, podemos observar que o percentual de cursos com a categoria administrativa pública e privada é semelhante, porém os cursos com a categoria administrativa pública, no ano de 2018, era um pouco maior, correspondendo a 54% dos cursos, enquanto os cursos privados correspondiam a 46%. No entanto, precisamos considerar que a maioria dos cursos na modalidade EAD são privados, e estes são os que oferecem a maior quantidade de vagas, tal como vimos anteriormente.

No que se refere a localização dos cursos de licenciatura em Artes Visuais nas diferentes regiões brasileiras, coletamos um mapa do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2017²⁰, o qual mostra a distribuição geográfica desses cursos. Tal como pode ser visualizado na figura 1:

Figura 1. Cursos participantes por unidade da Federação com indicação de Grande Região – Enade (2017) – Artes Visuais (Licenciatura)



Fonte: MEC/INEP/Daes – ENADE (2017)

A partir da figura 1, podemos observar que em 2017, quatro estados brasileiros não apresentavam cursos de licenciatura em Artes Visuais com alunos concluintes, portanto não foram considerados no mapa, a saber: Mato Grosso, Alagoas, Tocantins e Acre. Tais estados estão localizados em três regiões brasileiras:

²⁰ Em 2017 foram avaliados 102 cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil. Segundo a tabela 1, que tem por referência os dados do INEP/MEC, nesse ano havia 123 cursos com essa linguagem artística nessa habilitação. A diferença entre os dados provavelmente ocorre porque o ENADE não avalia todos os cursos existentes, mas apenas cursos que possuem alunos concluintes.

Norte²¹, Nordeste²² e Centro-Oeste. As demais regiões apresentaram cursos de licenciatura em Artes Visuais em todos os estados. Dentre os estados que mais apresentaram cursos analisados pelo ENADE, se destacam São Paulo (Região Sudeste) e o Paraná (Região Sul) com a maior representação, os quais são seguidos por mais dois estados da Região Sul, a saber: Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A somatória dos cursos presentes nesses quatro (4) estados brasileiros, dentre as 27 unidades federativas, corresponde a 62,7% do total dos cursos. Ou seja, a maior concentração de cursos de licenciatura em Artes Visuais está presente nas regiões Sul e Sudeste.

A partir do exposto, constatamos que os cursos de formação docente em Artes Visuais aumentaram nas últimas décadas, sendo que muitos cursos não são novos, mas advém dos antigos cursos de Artes (Educação Artística) e suas várias denominações que foram reconfigurados. Vimos, ainda, que a maioria dos cursos existentes, em 2018, eram presenciais, embora a concentração majoritária de vagas estava na modalidade EAD e a maioria das IES que ofertam esses cursos possuem categoria administrativa privada. No que se refere a distribuição geográfica dos cursos, vemos que as Regiões Sul e Sudeste concentram a maior parte dos cursos existentes, enquanto as demais regiões apresentam poucos cursos, o que também facilita a ampliação de polos dos cursos na modalidade EAD, por ser um nicho do mercado educacional viável.

Após essa visão panorâmica dos cursos de licenciatura da área de arte, com um olhar mais detido nas artes visuais, apresentaremos breves considerações sobre algumas políticas públicas recentes que afetam/afetarão a área de arte tanto na Educação Básica quanto no ensino superior.

Políticas públicas educacionais e interferências na formação/atuação docente na área de arte (BNCC, Lei nº 13.415/17 e Lei nº 13.278/16): normas

Recentemente, mais precisamente em 2016, a Lei nº 13.278 foi aprovada, tal lei traz um elemento importante para a área de arte, pois especifica do que deve ser compreendido pela palavra Arte na atual LDB, artigo 26, a saber: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. § 2º O ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica.” (BRASIL, 2016). Essa lei também prevê que ocorra a necessária e adequada formação de professores em um período de 5 anos, prazo

²¹ Para mais informações relativas aos cursos de licenciatura em Artes Visuais nessa região, recomendamos a leitura da tese da *Claudia Carnevskis Bellan*, de 2018, intitulada “Formação de professores de Artes Visuais nas universidades públicas da Região Norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas”

²² Para mais informações relativas aos cursos de licenciatura em Artes Visuais nessa região, recomendamos a leitura da dissertação de mestrado da *Clarissa Santos Silva*, de 2017, intitulada “Arte, Tecnologia e Formação docente: reverberações nos currículos das licenciaturas em Artes Visuais da Região Nordeste”.

este que está prestes a se findar e pelos dados apresentados nos tópicos anteriores, é provável que não se concretize. Além disso, no ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017.

A Lei supracitada é resultante da Medida Provisória (MP) nº 746/16, a qual altera a LDB nº 9.394/96, reformando, principalmente, o Ensino Médio. Para tal, são criados dispositivos para colocar em prática a reforma transfigurados em resoluções, diretrizes, pareceres etc., sendo uma delas a BNCC, a qual prevê uma reestruturação curricular da Educação Básica. Outro ponto que precisava ser revisto para que a efetivação da reforma é a formação docente, a qual deve se adequar as novas demandas da Educação Básica e consequentemente as orientações gerais da BNCC.

Quando as discussões sobre a reforma dessa última etapa de ensino da Educação Básica surgiram, cogitou-se a retirada da obrigatoriedade do ensino de arte, da educação física, da sociologia e da filosofia. Cabe ressaltar que, após muita resistência por parte das associações de arte, por todo o Brasil, os parágrafos segundo e sexto do artigo 26 da LDB atual não foram alterados com a Lei nº 13.415/2017. Embora a forma como esse ensino de arte será mantido na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, ainda seja uma incógnita, ainda mais porque esta última lei indica que será obrigatório o ensino de “estudos e práticas” de arte, o que pode gerar interpretações múltiplas e descharacterizar a arte como uma área do conhecimento com características específicas.

A Lei nº 13.415/2017 também atinge o ensino superior, pois no Art. 7º há o indicativo da alteração do Artigo 62 da LDB atual: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...] § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017). Essa alteração consiste principalmente no fato de que foi suprimido o local onde deveria ocorrer essa formação, antes especificado, a saber: “em Universidades e Institutos Superiores de Educação”. Essa supressão pode significar o surgimento de locais diferenciados e múltiplos, sem a devida qualidade, para formar os futuros professores. Além disso, já aparece a necessidade da formação docente se adequar a BNCC, reforçada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, reforçando os elementos supracitados:

O § 8º do. art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente (BRASIL, 2019, p.1)

Como será feita essa adequação a BNCC nos cursos de licenciatura, inclusive nos de arte? Ainda não temos essa resposta, visto que a reforma ainda se encontra em andamento. Quanto a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), além dela interferir nos cursos de formação docente (licenciaturas), os quais formam prioritariamente profissionais para atuar na Educação Básica, ela reorganiza a alteração estrutural desse nível de ensino. Para a última etapa da Educação Básica (Ensino Médio) a BNCC prevê a organização das atuais disciplinas em cinco itinerários formativos, os quais agregam alguns componentes curriculares, a saber: (i) Linguagens e suas tecnologias; (ii) Matemática e suas tecnologias; (iii) Ciências da natureza e suas tecnologias; (iv) Ciências humanas e sociais aplicadas e (v) Formação técnica e profissional. No caso do componente curricular Arte, ele se encontra no itinerário formativo “Linguagens e suas tecnologias” e divide espaço com a Língua portuguesa, a Educação Física e a Língua Inglesa. Novamente, não sabemos como ficará, realmente, a situação do componente curricular Arte em meio a essa organização, visto que a reforma ainda está em processo de implementação, no entanto, podemos pontuar sobre alguns elementos prescritos na BNCC.

Apresentaremos algumas mudanças que geraram preocupações em relação ao ensino de Arte na BNCC referente ao Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e anos finais), assim como no Ensino Médio. A primeira é relativa à junção do componente curricular Arte com outros componentes curriculares, que sob a justificativa de não haver professores suficientes para atuar no componente curricular Arte, pode ocorrer a diluição da arte em outras disciplinas, a partir das múltiplas interpretações que os “estudos e práticas” pode gerar. O segundo ponto é referente a um elemento presente na BNCC na parte específica de Arte do Ensino Fundamental I e II, inexistente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997-1998), as “Artes Integradas”, a qual aparece da seguinte forma:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, ARTES INTEGRADAS, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BNCC, 2018, p. 197).

Esse item das “Artes Integradas” pode surgir como desculpa para retomada da polivalência conforme as diferentes interpretações. Iavelberg (2018) aponta que tal unidade temática foi criada na BNCC, sendo inexistente nos PCNs-Arte (1997). Conforme a interpretação essa unidade seria uma forma de ampliar a hibridização das linguagens artísticas articuladas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), aspecto este cada vez mais presente na arte contemporânea, todavia, essa unidade das “Artes Integradas” pode representar uma “[...] porta de entrada para a polivalência, tal preocupação com a interpretação do documento da BNCC já estava presente na equipe de elaboradores dos PCN.[...] No documento da BNCC, o texto sobre Artes Integradas não explicita o problema da polivalência.” (IAVELBERG, 2018, p. 80).

No que se refere ao ensino de Arte no Ensino Médio, a BNCC apresenta dois novos elementos, além das já consolidadas quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), a saber: o Audiovisual e as Artes Circenses.

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do AUDIOVISUAL, da dança, do teatro, das ARTES CIRCENSES e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BNCC, 2018, p. 482).

Como essas duas novas áreas serão abordadas de “maneira específica”, sendo que os cursos de licenciatura da área de Arte não preveem esses dois novos itens. Tais elementos podem aparecer de modo transversal dentro de determinadas linguagens artísticas, mas, conforme as interpretações, pode ser considerado a criação de novos cursos de licenciatura nessas áreas, assim como a ampliação da exigência da polivalência em relação a atuação dos professores formados nas demais linguagens artísticas. A partir do exposto, fica em aberto a questão: como ficará a situação das quatro linguagens artísticas a partir dessas leis e da BNCC?

Tendo por base os elementos apresentados nesse tópico, vemos que as questões levantadas por Alvarenga (2013) quando a Lei nº 13.278/2016 ainda era apenas um PL, continuam em aberto e podem ser acrescidas de outras, a partir das novas normas que surgiram: Há professores formados em todas as linguagens artísticas, proporcionalmente, para atender a demanda educacional? Há cursos de licenciatura, nas quatro linguagens artísticas, e nas novas “áreas” propostas na BNCC, para formar novos docentes? Novos cursos de licenciatura em arte relativos a essas novas “áreas” serão criados? De que modo ocorrerá a incorporação das quatro linguagens artísticas no currículo da educação básica em meio aos itinerários formativos propostos pela BNCC? Como “incentivar” que os egressos dos cursos de licenciatura em arte atuem efetivamente na educação básica? Como a formação docente (licenciaturas) na área de arte será afetada pelas orientações norteadoras da BNCC?

Considerações finais

A partir do exposto, consideramos que houve um aumento geral de cursos na área de Arte, porém estes não cresceram de forma equilibrada no que se refere as quatro linguagens artísticas, sendo a Música e Artes Visuais predominantes em relação ao Teatro e a Dança. Vimos, ainda, que após um crescimento vertiginoso, entre 2000 e 2012, dos cursos com linguagens artísticas específicas, ocorreu uma diminuição progressiva (a partir de 2013) dos cursos de licenciatura em Arte no geral, principalmente de cursos presenciais com a categoria administrativa privada. Outro dado apresentado refere-se ao fato de que há mais cursos de Arte presenciais do que na modalidade EAD, todavia, principalmente em Artes Visuais, a ampliação massiva da quantidade de vagas aparece nos cursos de licenciatura na modalidade EAD, o que pode indicar uma mudança do perfil dos futuros professores dessa linguagem artística.

Vimos, ainda, que enquanto os cursos de licenciatura com linguagens artísticas específicas foram se expandindo, ocorreu o oposto com os cursos de licenciatura com características polivalentes, denominados pelo INEP/MEC de “Artes (Educação Artística)”, embora eles possuam nomenclaturas diversas. Tais cursos de Artes (Educação Artística), em geral polivalentes, foram se extinguindo e/ou foram reformulados para ofertar apenas uma linguagem artística. Mas, cabe a pergunta: como será compreendida as “Artes Integradas” na BNCC? Esse documento norteador poderá influenciar a manutenção dos cursos polivalentes ainda existentes ou motivar a criação de outros?

Outro aspecto abordado refere-se aos concursos públicos para atuação na Educação Básica, os quais, em geral, não respeitam a formação específica do professor, o que prejudica o inscrito. Esse conflito aparece porque os cursos de licenciatura da área de arte se dividiram por linguagens artísticas específicas, mas os documentos norteadores da área de arte continuam solicitando um professor polivalente, incluindo, inclusive, “novas áreas” como indicados na BNCC, sendo assim os próprios concursos parecem seguir o que é prescrito nesses documentos, desconsiderando as características específicas da formação do professor de Arte.

No que se refere as mudanças relativas as legislações (Lei nº 13.278/2016 e Lei nº 13.415/2017), assim como os documentos norteadores, como a reforma ainda está em processo, não sabemos ainda como ficará a situação da área de arte tanto na Educação Básica quanto as alterações que serão feitas no ensino superior, todavia, precisamos ficar atentos para que o ensino de arte, assim como a formação docente para essa área, seja mantida como área do conhecimento, a qual deve ser respeitada e valorizada cada vez mais.

Referências

ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UDESC. 2015a.

_____. O Projeto de Lei no 7.032/10 Prevê Linguagens Artísticas Separadas na Educação Básica: será o fim da polivalência? *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set./dez. 2013.

_____; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

_____. Os Concursos Públicos para Professores de Arte da Educação Básica Privilegiam Alguma Linguagem Artística? *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 105-121, jan./abr. 2015b.

_____. Qual a situação das artes visuais nos concursos públicos para professores de arte na educação básica? *Anais... 23º Encontro da ANPAP – “Ecossistemas Artísticos”* 15 a 19 de setembro de 2014 – Belo Horizonte – MG, pp. 785-799.

BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.* vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Ensino de primeira à quarta série, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Ensino de quinta à oitava série, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 27 jan. 2020

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan. 2020.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação de professores nas Licenciaturas em Artes Visuais: o processo de criação. In: ANPAP – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais...** Belo Horizonte, 2014.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

INEP/MEC/Deed: **Nota Técnica Nº 020/2014** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf Acesso em: 05 mai. 2020.

INEP. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)**, 2017. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Artes_Visuais_Licenciatura.pdf Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Censo Escolar. Resumo Técnico da Educação Básica. 2018. Disponível em:
http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYlsGMAMkW1/document/id/6386080 Acesso em: 13 jan. 2020.

PINTO, J. M. R. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?** Jornal de políticas educacionais nº15, 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf Acesso em: 05 mai. 2019.

SAMPAIO, J. L. F. **O que se Ensina e o que se Aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a Distância.** 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

VEDOVATTO, J. **Formação de professores de Arte: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Mestrado em Educação, Joaçaba, 2010.

PARTE II

O ENSINO DE FOTOGRAFIA NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DE SANTA CATARINA

Maria Lucila Horn (UDESC)²³

Introdução

Este artigo tem como objetivo pensar a relação entre técnica e tecnologias envolvidas no processo fotográfico e estas nos processos de ensino da fotografia e de formação inicial de professores de Artes Visuais em Santa Catarina, buscando uma abordagem crítica, considerando tanto o campo da educação, como o das tecnologias, voltados para o ensino da fotografia no campo das artes.

Bases para uma abordagem crítica no ensino de fotografia

Ao pensar uma abordagem crítica para o ensino de fotografia, levamos em consideração sua diversidade de usos e funções, as relações entre realidades e ficções, a importância de repertório cultural, o desenvolvimento da percepção visual, porém, por estarmos lidando com um conhecimento que utiliza um dispositivo (máquina fotográfica), uma questão relevante é entender a tecnologia neste contexto, e neste campo vamos nos deparar com uma heterogeneidade de pensamentos sobre o tema, mas todos ligados a uma mesma preocupação: a tecnologia passou a ser um aspecto ou dimensão da vida humana impossível de ignorar na sociedade contemporânea (da mesma forma que a fotografia).

Neste campo encontramos pensamentos bastante diversos e opostos em relação ao uso das tecnologias: para alguns ela está ligada ao progresso ascendente para realizar as necessidades humanas, para outros é a força motriz da história, ou em uma perspectiva mais econômica, a questão está posta diante do fenômeno da obsolescência programada, e como o uso das tecnologias tem se apresentado como fetiche que move o consumo, aumentando a concentração de renda e deixando uma parcela da sociedade à margem.

Buscando fundamentos para uma abordagem crítica do ensino de fotografia, ou ainda de forma mais ampla, investigando qual a importância do ensino da fotografia, envolvendo seus dispositivos, no campo da educação, buscamos respaldo na pedagogia histórico-crítica, no sentido dado por Saviani (2005, p. 13), para quem “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Se orientada por essa perspectiva, a escola realizaria a mediação de um projeto social através do processo de transmissão-assimilação da cultura. Na socialização do saber elaborado, sistematizado, erudito, e na abordagem crítica do

²³ Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

contexto, podemos também entender a importância de uma abordagem crítica das tecnologias na formação de professores de arte para o conteúdo de fotografia no campo da arte.

O professor pode problematizar com os alunos a articulação dos ensinamentos em termos não contemplados pelo mercado, associando-o de forma crítica a um mercado de consumo congestionado, em que a sedução tecnológica é a tônica das relações por parte da indústria cultural.

Ao abordar a teoria crítica no contexto do currículo e das tecnologias, Paraskeva e Oliveira (2008, p. 10) apontam que ela desafia a tecnologia educativa a perceber-se nas intrincadas dinâmicas de poder e hegemonia da sociedade capitalista.

Importa, assim, uma sociologia [radical] crítica da tecnologia educativa em que as objectividades subjectivas dos que lidam com a(s) tecnologia(s) educativa(s) mexam, chafurdem em métodos de investigação críticos, enfrentem desafios epistemológicos complexos, assumam conscientemente formas e conteúdos pedagógicos críticos, trabalhem com os alunos e alunas nas (des)construções filosóficas, políticas, económicas, culturais, que os dispositivos tecnológicos promovem (n)as suas posições de sujeito, não deixem nunca de questionar o que há de crítico na(s) tecnologia(s) educativas e desafiem a relevância dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Para os autores, a ênfase da teorização não está na óbvia realidade hardware-software da tecnologia educativa, mas sobretudo na crítica sobre a forma como os dispositivos tecnológicos forçam uma tecnologização da aprendizagem.

Neste sentido, o ensino da fotografia na formação do professor de arte precisa olhar a fotografia não apenas como tecnologia, mas principalmente como expressão, como encontro, como arte, ou seja, ter o domínio do conhecimento, relacionando a capacidade de refletir e se apropriar de repertórios, técnicas e processos, para produzir imagens que contribuam na humanização de homens e mulheres.

Pensando a fotografia no campo da arte, buscamos pensá-la além de seus usos utilitários, ou seja, em sua capacidade de humanizar, situando a arte, a partir de Vázquez (1978, p.204) no campo do espiritual, na medida em que “satisfaz a necessidade do homem de humanizar o mundo que lhe rodeia e de enriquecer com o objeto criado a partir da sua capacidade de comunicação.

A produção de imagens na atualidade é uma constante. Muitos dispositivos tecnológicos estão disponíveis para a produção desses artefatos e a fotografia ganha novos contornos nesse cenário. Se nas últimas décadas do século passado a fotografia era identificada, principalmente, associada à ideia de verdade, de documentação da vida e do próprio mundo, hoje, depois de tantas mudanças e crises sociais, políticas, econômicas e culturais, mudou-se também o entendimento sobre fotografia.

Para Machado (2005) desde os primórdios da fotografia, fotógrafos e estudiosos sabem que fotografar implica na construção de um discurso visual, tendo por base as possibilidades oferecidas pelo sistema/aparelho escolhido, e que isso não tem relação com o real. O autor considera lugar-comum dizer que o universo da imagem vive hoje sua fase pós-fotográfica, na qual imagens técnicas se liberam do referente,

daquilo que inapropriadamente chamamos de realidade, e acredita que isso simplesmente indica “[...] uma lenta, gradual e inexorável mudança nos hábitos perceptivos das pessoas” (MACHADO, 2005, p. 313).

Pensando nas mudanças da produção fotográfica na atualidade, não só no campo da arte, mas também no seu ensino, buscamos problematizar a importância do ensino da fotografia nas licenciaturas em Artes Visuais. Para tanto nos valemos de uma abordagem crítica para a formação do professor que leve em consideração a fotografia em sua diversidade de usos e funções, a tecnologia e a técnica, as relações entre realidades e ficções, a importância de ampliar o repertório cultural e o entendimento da percepção visual. Porém, salienta-se que esse conhecimento busca apropriar-se do dispositivo tecnológico (máquina fotográfica) como possibilidade de expressão, propositora de multiplicidades imagéticas. Uma análise que se propõe de maneira abrangente e profunda sobre a fotografia, a arte e o ensino de arte, não pode deixar de situar a questão da tecnologia neste processo e suas implicações na sociedade.

Para Jameson (1996) a tecnologia na sociedade contemporânea é regida pelo capital, apresenta características mistificadoras em relação ao seu uso coletivo e individual. Antes de ser um dispositivo corriqueiro da contemporaneidade “pós-industrial”, sua relação possui ligações estruturais no desenvolvimento das forças produtivas e estão em intensas disputas na relação capitalista de produção de mercadorias. Suas exacerbadas atualizações têm implicado em alterações estruturais na relação capital-trabalho e na produção social da cultura contemporânea. Esta inversão no processo de produção social é identificada e grandemente utilizada por artistas que abordam a fotografia enquanto poética que potencializa problematizações visuais.

Com estas preocupações buscamos entender o estado da arte das pesquisas e formação de professores de arte no estado de Santa Catarina, pautando-nos em pesquisas já realizadas e vinculadas ao Projeto “Observatório da Formação de Professores de Arte” (CAPES/MINCyT), que investiga os estudos em torno dos cursos de graduação em Artes Visuais do Brasil e da Argentina. No Brasil, o projeto nascido em 2011, sob coordenação da Profª Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, é abrigado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Por sua vez, a coleta de dados na Argentina está abrigada nas universidades IUNA (Instituto Universitário Nacional del Arte) e ULP (Universidad de La Punta), responsáveis pelo “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte” (OFPEA/ARG).

Uma importante pesquisa realizada neste sentido foi a dissertação “Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer”, redigida por Giovana Bianca Darolt Hillesheim, sob a orientação da professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais (PPGAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Hillesheim estudou pesquisas (dissertações e teses) sobre a formação de professores de Artes Visuais realizadas no Brasil a partir dos anos 2000, tendo como referencial teórico de base o materialismo histórico. A partir da análise de 13 pesquisas realizadas em programas de pós-graduação,

Hillesheim (2013, p. 52) nos traz a informação que apenas três foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais: duas dissertações e uma tese.

Existe, portanto, uma significativa quantidade de trabalhos com foco na arte desenvolvidos nos cursos de pós-graduação em Educação, não somente em relação à formação de professores, mas a inúmeras outras questões: atuação de pedagogos no ensino de Artes; performance acadêmica de estudantes universitários mediadas pela arte; arte como elemento interdisciplinar; arte e lazer; alfabetização estética de docentes; saberes artísticos aplicados à gestão educacional; arte e espiritualidade; arte e imaginário infantil; arte e literatura; vínculo entre arte e atuação profissional; arte e medidas socioeducativas; arte e governo; arte e educação agrícola; arte e educação indígena; arte e meio-ambiente; arte e ideologia dominante... Enfim, são muitos os temas tratados, a tal ponto que parece-nos válido inquirir sobre como se comportam as pesquisas nos dois diferentes programas: Artes Visuais e Educação.

O que se percebe é um interesse pelo conhecimento da arte atrelado a outras áreas de conhecimento e, por outro lado, poucos esforços e pesquisas voltadas especificamente para a formação inicial dos professores de arte.

Em outra pesquisa relacionada ao “Observatório de Formação de Professores”, Alvarenga (2015, p. 64) constata, por meio de documentos institucionais, que alguns cursos de Santa Catarina estavam fechando devido à baixa concorrência. A autora concluiu, a partir de entrevista realizada com os coordenadores dos cursos, que a procura pelos cursos de licenciatura em Artes Visuais, no estado de Santa Catarina, tem diminuído, o que tem levado ao cancelamento de processos seletivos.

Se por um lado temos um campo de pesquisa incipiente no que tange à formação inicial dos professores de arte, por outro lado sentimos a urgência de buscar a valorização deste conhecimento e suas especificidades como fundamental na educação de crianças e jovens, como forma de elevação dos indivíduos. Como nos diz Duarte (2016, p. 77), “outro caminho para a superação da aparência fetichista que as coisas têm na vida cotidiana é o da arte”.

O ensino de fotografia e as pesquisas voltadas para as licenciaturas em Artes Visuais

Ao apresentar um conjunto de contribuições para pensar a formação docente em Artes Visuais numa perspectiva crítica, a partir do Projeto “Observatório de Formação de Professores”, Fonseca da Silva (2013, p. 4) corrobora com a ideia de que há uma escassez de estudos sobre a formação nas licenciaturas em Artes Visuais.

Entre os temas que caracterizam os estudos relativos ao Ensino de Arte, temos os relatos de experiências exitosas principalmente em ONG, depois em escolas e centros culturais. Igualmente também temos estudos de base teórica sobre concepções de arte e seu ensino, sobre processos artísticos, bem como estudos sobre aspectos da história do ensino de arte e da experimentação de metodologias e propostas em diferentes espaços e públicos.

Partindo dos levantamentos apresentados pelo Projeto “Observatório de Formação de Professores”, em nossa pesquisa optamos por um levantamento dos escritos acadêmicos nas áreas de Arte e Educação.

No campo da Arte, analisamos os Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, nos últimos 10 anos, com recorte para o comitê de **Ensino-Aprendizagem da Arte**. De um total de 563 artigos, com a seleção das palavras-chave “fotografia, educação, ensino, imagem técnica”, ficam apenas 18, dos quais quatro se alinham ao ensino de fotografia, e apenas dois na educação formal, sendo dois relatos de prática na educação não formal, um relato de prática na educação formal e um como reflexão na formação do professor de artes.

Buscamos também estudos disponíveis no Repositório USP para área de concentração em Educação. Considerando a palavra-chave “fotografia”, aparecem uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado, sendo uma das dissertações voltadas para a experiência de ensino de fotografia, neste caso extraescolar. Já para a área de concentração Artes Plásticas, para a palavra-chave “fotografia”, encontraram-se sete dissertações de mestrado, mas nenhuma voltada para o ensino nas licenciaturas.

No repositório da UNICAMP a palavra “fotografia” aparece em 69 trabalhos, 13 no campo da educação e apenas dois no ensino de artes, destes um voltado para a dança e outro para a experiência de registros na formação de professores.

Outra busca foi feita com a palavra “fotografia” no Catálogo de teses e dissertações da Capes, em duas áreas de concentração Artes e Educação. Na área de Artes encontraram-se 43 ocorrências, das quais há três dissertações de mestrado na linha de pesquisa de ensino de artes, voltadas para a reflexão sobre experiências na educação não formal. Ainda no Catálogo da Capes, na área de concentração Educação, a palavra “fotografia” aparece em 69 trabalhos, destes dois voltados para o ensino de fotografia, ambos relatos de experiência fora da escola.

Esta escassez não é surpresa, pois o Projeto Observatório tem encontrado desde 2011 estes dados nos levantamentos sobre a formação de professores de artes no Brasil. A visibilidade dos estudos sobre formação de professores tem encontrado eco nas ações e eventos do Projeto Observatório. Diferentes estudos sobre a formação de professores, como o de Gatti e Barreto e do Grupo GEPETO/UFSC, que são referências no país trazem dados esparsos sobre a formação dos professores de Artes Visuais.

Tendo achado poucas referências para o ensino de fotografia na educação formal e/ou na formação de professores de Arte, lançamos no GT de ensino da Rede de produtores culturais de Fotografia no Brasil (grupo de e-mail), um pedido de indicações de trabalhos acadêmicos em ensino de fotografia. Obtivemos retornos de educadores da fotografia que nos enviaram 33 indicações, das quais apenas duas se referiam à educação formal: a dissertação de Mestrado “Uma proposta de imersão no processo da fotografia e na leitura de imagens”, de Liliane de Fátima Giordano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016, e o artigo “A Caixa Mágica” de Inaê Coutinho, sendo este último o único sobre ensino de fotografia.

Recorremos também ao repositório de teses e dissertações da nossa Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, o termo “fotografia” aparece 55 vezes, quando aliado à palavra ensino no resumo ficam apenas oito, dos quais dois tratam do ensino de fotografia e apenas um na escola formal. Não foram encontrados artigos referentes ao ensino de fotografia na formação de professores de arte.

Ensino de fotografia nas licenciaturas em Artes Visuais em Santa Catarina

Através dos levantamentos, e buscando pensar a arte e suas diferentes propostas, acreditamos na importância de abordar o ensino de fotografia na formação de professores de arte. Ressaltando o que nos diz Fonseca da Silva (2013, p. 4):

É notório que, pelo tempo de existência da área de Ensino de Arte como disciplina obrigatória a partir da promulgação da Lei 5692/71 - que define o início da trajetória da Educação Artística -, poucos estudos se debruçam sobre o tema da formação nas licenciaturas em Artes Visuais e seus nomes correlatos. Essa falta de estudos específicos e demarcatórios nos faz levantar a hipótese de que no senso comum esses estudos são característicos do campo da educação e que, portanto, nossas pesquisas devem ter outros direcionamentos.

Em nossa busca específica por trabalhos que incluíssem fotografia e seu ensino no campo de arte, vimos que o tema está presente, tanto no campo da Educação como no da Arte, mas fora do âmbito do ensino de arte e em menor ocorrência no ensino de fotografia nas licenciaturas.

Este quadro nos respalda e aponta para a importância de ampliar as investigações sobre as licenciaturas e em especial sobre o ensino da fotografia nas licenciaturas em Artes Visuais. Compartilhamos da concepção de que a fotografia não pode estar nas práticas de formação docente apenas como técnica e história do passado. A fotografia é arte, é expressão, é técnica, é repertório, é produção humana e, sobretudo, é contemporânea.

Atualizando as pesquisas realizadas pelo “Observatório de Formação de Professores no âmbito do Ensino de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina” utilizaremos os mapeamentos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Artes Plásticas em Santa Catarina, estabelecendo o recorte nas disciplinas de fotografia. De acordo com dados coletados no site do MEC, em 2013 eram oferecidos por treze instituições de ensino os cursos de licenciatura em Artes Visuais em Santa Catarina.

Sendo este número considerado por Fonseca da Silva et al (2014, p. 47) já em 2013 como uma baixa oferta de cursos de artes com enfoque nas Artes Visuais, o que apontava para o esvaziamento das pesquisas voltadas para as licenciaturas e a evasão dos cursos.

Em Santa Catarina, percebemos que as características dos cursos de graduação em Artes Visuais variam bastante de uma instituição para outra, no que diz respeito aos dados mencionados acima. Apesar de a maioria destas universidades constituírem a ACAFE, notamos que as trocas entre tais realidades parecem ser pequenas e frisamos nossa crença de que o desenvolvimento de um diálogo maior entre elas poderia propiciar melhorias ao Ensino de Artes no estado. Por outro lado, observou-se que dada a baixa valorização dos profissionais da área artística nas escolas, não só em termos salariais, mas também em condições de trabalho, muitos estudantes desistem da carreira mesmo antes de se formar. (FONSECA DA SILVA, 2014, p. 50)

Hoje vivemos um maior esvaziamento no que tange à formação do professor de Artes Visuais, pois mesmo encontrando no site do Ministério da Educação (MEC) a oferta de cursos de Artes Visuais em 11 instituições do Estado de Santa Catarina, quando buscamos a informação nos sites das instituições, observamos que apenas seis cursos permanecem ativos, a saber:

1. FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
2. UDESC - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
3. UNESC - UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
4. UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
5. UNOCHAPECÓ - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
6. UNIVALI – UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Tal desacordo de informações se deve em parte ao fechamento dos cursos Parfor²⁴ e ao crescimento de oferta de cursos no sistema EAD. Em relação à disciplina de fotografia, dos seis cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais em funcionamento no Estado de Santa Catarina, quatro oferecem uma disciplina de Fotografia de quatro créditos, um oferece duas disciplinas de fotografia obrigatórias e uma optativa, e um não oferece a disciplina.

Nosso esforço pauta-se neste momento em levantar as bases das disciplinas ofertadas em uma análise comparativa a partir das ementas, e posteriormente buscar aprofundar esta análise através dos planos de ensino e entrevista com os professores das disciplinas.

O que dizem os planos de ensino das licenciaturas nas disciplinas de Fotografia

Para iniciar esta etapa da pesquisa, elencamos os cursos de Licenciatura em Artes Visuais em funcionamento no Estado de Santa Catarina, buscando em primeiro lugar estabelecer o número de disciplinas de fotografia ofertadas, carga horária e ementa, como segue abaixo.

Tabela 1. Ementas

INSTITUIÇÃO	Disciplina	Carga horária	Ementa
UNIVILLE	-----	-----	-----
FURB	Fotografia	04 créditos 72h/a	Aspectos históricos, conceitos artísticos e estéticos da fotografia. Procedimentos

²⁴ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

			técnicos. Produção fotográfica. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.
UDESC	Introdução à fotografia	04 créditos 72h/a	História da fotografia. Técnica fotográfica convencional (película) e digital. Estudos de técnicas alternativas (pin-hole, fotogramas, cartemas, máscaras de ampliação, softs de manipulação de imagens...) e de práticas fotográficas direcionadas ao estudo da luz e domínio técnico.
	Composição fotográfica	04 créditos 72h/a	Estudo dos movimentos e trabalhos fotográficos no percurso da história (nacionais e estrangeiros). Prática fotográfica (ensaios e mostras rápidas). Introdução à configuração da linguagem fotográfica e suas expressividades.
	Processos fotográficos	04 créditos 72h/a	Prática fotográfica idealizada (campo poético e/ou funcional). Estudo e prática da fotografia como método de pesquisa e expressão individual, com todas as fases de construção da ideia, seu desenvolvimento e mostra expositiva.
UNESC	Fotografia e pesquisa	04 créditos 72h/a	Estudo dos elementos da linguagem da fotografia. Poética da fotografia. Pesquisa e procedimentos da fotografia em seus aspectos históricos, conceituais e expressivos.
UNIVALI	Fotografia	04 créditos 72h/a	História da fotografia. Produção Fotográfica. Técnica Fotográfica. Fotografia como instrumento pedagógico.
UNOCHAPECO	Fotografia	04 créditos 80h/a	A fotografia como espaço de representações significativas e de experiência prática e conceitual na contemporaneidade artística. História, técnica e prática da fotografia.

Analizando o quadro acima, optamos por desmembrar as ementas das disciplinas para melhor compreender a atenção dada por estas à técnica, à tecnologia, à composição, ao repertório, à expressão e, por fim, à educação

Tabela 2. Enfoques das ementas

Instituição	EMENTAS				
	Técnica e Tecnologias	Composição	Repertório	Expressão	Educação
FURB	Procedimentos técnicos.		Aspectos históricos, conceitos artísticos e estéticos da fotografia.	Produção fotográfica.	Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.
UDESC	Técnica fotográfica convencional (película) e digital. Estudos de técnicas alternativas.	Práticas fotográficas direcionadas ao estudo da luz e domínio técnico.	História da fotografia.		

	Prática fotográfica	Introdução à configuração da linguagem fotográfica e suas expressividades	Estudo dos movimentos e trabalhos fotográficos no percurso da história (nacionais e estrangeiros).		
	Prática fotográfica idealizada (campo poético e/ou funcional).			Estudo e prática da fotografia como método de pesquisa e expressão individual, com todas as fases de construção da ideia, seu desenvolvimento e mostra expositiva.	
UNESC	Pesquisa e procedimentos da fotografia.	Estudo dos elementos da linguagem da fotografia.	Aspectos históricos, conceituais	Poética da fotografia. Aspectos expressivos.	
UNIVALI	Técnica Fotográfica.		História da fotografia.	Produção Fotográfica.	Fotografia como instrumento pedagógico.
UNICHAPECÓ	Técnica e prática da fotografia.	A fotografia como espaço de representações sígnicas.	Experiência prática e conceitual na contemporaneidade artística. História.		

Através das ementas das disciplinas de fotografia, presentes em cinco dos seis cursos de licenciatura em Artes Visuais em funcionamento no Estado de Santa Catarina, todos abordam a questão técnica e histórica, três incluem aspectos ligados à composição/percepção, dois incluem relações com a expressão e outros dois apenas a produção, e por fim observamos que apenas dois citam a educação.

O que podemos constatar a partir dos planos de ensino, até o momento, é pouca presença da expressão e de aspectos do ensino nas disciplinas de fotografia na formação inicial do professor de artes.

Considerações finais

Nossa premissa para um ensino de fotografia na formação inicial do professor de arte, considerando sua diversidade de usos e funções, a importância de repertório cultural, o desenvolvimento da percepção visual, a expressão e a tecnologia, não encontrou respaldo nos escritos acadêmicos das áreas de Arte e Educação, onde constatamos que vivemos um esvaziamento no que tange à formação do professor de Artes Visuais para o ensino formal. Voltando-nos para a formação do professor de artes em Santa Catarina, em relação à disciplina de fotografia, encontramos propostas diferentes nos seis cursos presenciais existentes no estado e ao levantar as bases das disciplinas ofertadas a partir de análise das ementas e planos de ensino, constata-se a ênfase na técnica e tecnologia, ao contrário da nossa proposta de ensino de fotografia na formação do professor de arte pautada principalmente como expressão, como encontro, como arte, ou seja, no domínio do conhecimento,

relacionando à capacidade de refletir e se apropriar de repertórios, técnicas e processos para produzir imagens que contribuam na humanização de homens e mulheres, e não apenas como tecnologia.

Nossa conclusão ainda não está fechada, nosso estudo terá uma segunda etapa (em desenvolvimento) que buscará as bibliografias utilizadas e as falas e práticas dos professores das disciplinas, para entendermos melhor a relação dos planos com as práticas do ensino da fotografia na formação inicial dos professores de arte.

Referências

- ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de artes visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná.** Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. PPGAV – UDESC, Florianópolis: 2015.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.
- FONSECA da SILVA, M. C. R (et al). **Análises sobre licenciaturas em Artes Visuais: situação no Brasil e no estado de Santa Catarina.** Anais do X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão – 01, 02 e 03 de dezembro de 2014. Florianópolis – CEART/UDESC – ISSN: 2176-1566
- FONSECA da SILVA, M. C. R. **Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada.** Art& (São Paulo. Online), v. 14, p. 01-24, 2013.
- HILLESHEIM, G. B. D. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer.** Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. PPGAV – UDESC, Florianópolis: 2013.
- JAMESON, F. **Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- MACHADO, A. **A fotografia sob o impacto da eletrônica.** In: SAMAIN, Ethiene (Org.). *O fotográfico*. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.
- PARASKEVA, J. M.; OLIVEIRA, L. **Teoria crítica, currículo e tecnologia educativa.** In: currículo e tecnologia educativa. Volume 2. Edições. Pedago. Ramada. Portugal, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VÁSQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BIOMA CAATINGA VISTO DE UMA PERSPECTIVA POÉTICA E ESTÉTICA DE DENTRO DA OBRA CAATINGUELEJOS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Tacylla Oliveira (UNIVASF)

O território da Caatinga como campo de pesquisa

No Brasil existem seis biomas continentais, estes, são constituídos por conjuntos de diferentes ecossistemas e possuem diversidades biológicas próprias segundo o IBGE (2004). Um desses biomas denomina-se Caatinga, exclusivamente brasileira, esta possui um patrimônio que não pode ser encontrado em outro lugar, e se caracteriza pelo clima semiárido, ocupando quase que todo o território da Região do Nordeste Brasileiro. Possui solo raso, pedregoso e vegetação com poucas folhas que são adaptadas ao clima seco e à pouca quantidade de água.

Exatamente por essas atribuições à sua imagem, a representação deste bioma, historicamente, é sempre retratada como um lugar de fragilidades, visto que suas plantas esbranquiçadas, suas folhas enrugadas, seus galhos secos dão a impressão de desolação e vulnerabilidade. Quem vê a Caatinga, principalmente em seu período de estiagem, tem a impressão de que a vegetação está morta e acaba a tipificando como disforme.

Essa imagem de miséria e morte que foi imposta sobre a caatinga, além de ser responsável pela depreciação da imagem dela sob o olhar de habitantes de outros biomas, acaba subjugando-a como de pequena importância, o que explica o manejo inadequado do solo e o corte da vegetação para servir como lenha, estas intervenções na mata tem provocado a degradação ambiental.

A intenção aqui é permitir uma relação entre belezas múltiplas não caracterizadas pelas padronizações estéticas e o ensino contextualizado com o semiárido, que podem surtir grande eficácia para a preservação e convivência com a mesma.

A Caatinga é esse tipo complexo, repleto de belezas singulares e de provações estéticas, esta exige olhares atentos e percepções refinadas, para que haja uma transformação que perpetue e valorize sua existência.

Processo criativo da reconstrução da imagem da Caatinga

Para representar a caatinga em uma obra artística, antes, é preciso compreender que a imagem da Caatinga parte de uma construção feita por diversos artistas que só a deixaram sobressair como imagem de um local seco e sem vida, entendi melhor do que se tratava essa falta, através dos estudos de MALVEZZI (2007), no qual expõe que:

As imagens de migrantes, de crianças raquíticas, do solo estorricado, dos açudes secos, dos retirantes nas estradas, dos animais mortos, da migração da Asa Branca – essas imagens estão presentes na música de Luís Gonzaga, na pintura de Portinari, na literatura de Graciliano Ramos e na poesia de João Cabral de Mello Neto. É um ponto de vista, ao mesmo tempo, real e ideológico, que muitas vezes serve para que se atribua à natureza problemas políticos, sociais e culturais, historicamente construídos". (MALVEZZI, 2007, p. 10).

A percepção de Malvezzi nos mostra o quanto a arte também foi responsável por essa imagem distorcida que a caatinga carrega e o quanto deve-se desconstruir esse estereótipo, além de que o motivo da caatinga ser tão desvalorizada e considerada frágil é o mesmo pela qual a mesma é forte, veja nas palavras de OLIVEIRA (2018):

Cabe ressaltar que a vegetação da Caatinga, como defesa ao clima quente, seco e hostil do semiárido nordestino, em épocas de secas costumam se apresentar com espinhos e poucas folhas, pois, descartam as mesmas como forma de evitar maior perda de água na evaporação abrupta e constante. No entanto, quando ocorrem as chuvas, a transformação é de forma ágil e rápida, ganham portanto, um aspecto diferente, com árvores cobertas de folhas de formato e nuances diferentes, muitas flores e pequenas plantas que se espalham pelo chão, rapidamente. (OLIVEIRA, 2018, n.p.)

Com as informações supracitadas, traremos uma obra que foi desenvolvida a partir da iniciativa de tramar uma nova visão sobre a imagem da Caatinga, esta somada a linguagem do desenho em sua forma expandida, trazem juntas uma nova perspectiva do cenário do semiárido.

Dentro da discussão de ressignificar as poéticas visuais encontradas na vegetação do semiárido, aconteceu a criação de uma obra que tem como papel fundamental evidenciar a potência imagética e produção de novas memórias sobre o lugar, o fruto do processo criativo ganhou o nome de caatinguelejos, este desenvolvido na linguagem do desenho ganha por sua vez um suporte diferente do papel, são pequenas imagens de diversas flores da caatinga, desenhadas em azulejos brancos que ressaltam as linhas pretas que descrevem cada espécie.

Duzentos e trinta e quatro é o número de flores que foram retratadas nesse processo, todas elas são da caatinga, e cada uma é exclusivamente única, a intenção de registrar as imagens dessa vegetação em flor, vem da necessidade de evidenciar a identidade de resistência e a forma tão majestosa que a mesma flori depois de um período de escassez, o objetivo é que o espectador possa ter uma nova percepção sobre a vegetação do semiárido.

Pode-se observar na figura 1, como se dá a construção dos caatinguelejos, pequenos desenhos florais azulejos 5X5 cm, cada um desenhado a mão para trazer essa impressão de um trabalho bem elaborado e dedicado. Pela insuficiência de atenção dada a vegetação do semiárido, é indispensável que tenhamos um olhar acautelado sobre ela e que falemos da sua importância para tratar da série de ameaças que comprometem a conservação da sua biodiversidade.

Figura 1. Detalhe caatinguelejos. Artista: Tacylla Oliveira Fotografia: Sirlene Fernandes. Abril de 2019. Juazeiro - BA.



O bioma brasileiro menos explorado e consequentemente, o menos conhecido é a Caatinga, este tem uma enorme diversidade de plantas, pode-se ver em caatinguelejos alguns exemplos de flores dela.

Nas figuras 2 e 3 com as fotografias mais próximas tornam-se bem visíveis os desenhos, pode-se notar espécies e suas flores, como: flor de catingueira, de quipá, de pimenta brava, de jitirana azul, de feijão bravo, de mulungu, de cana do brejo e flor banburral, estas são encontradas somente na caatinga, e se destacam por suas cores vivas e sortidas.

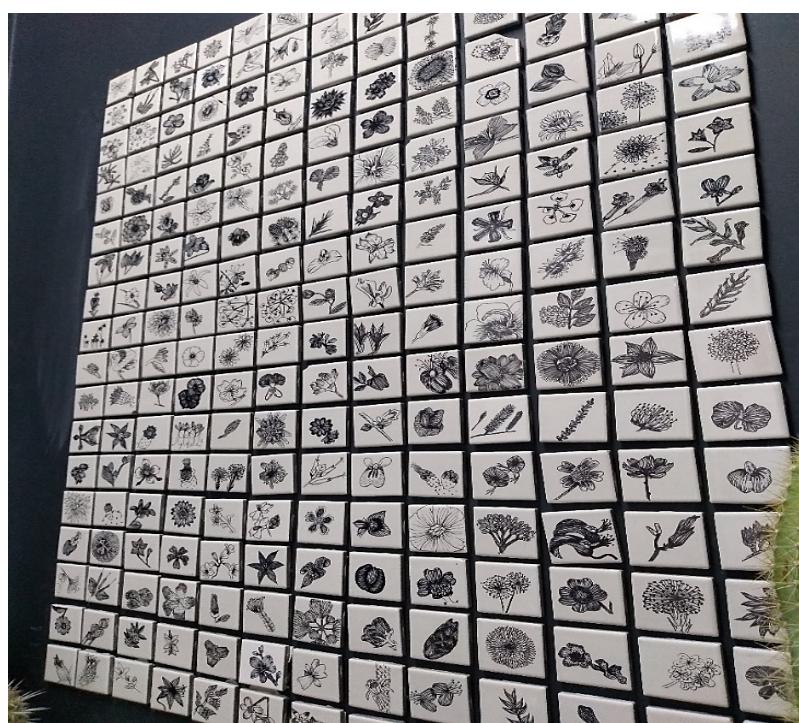
Figura 2. Detalhe caatinguelejos. Artista: Tacylla Oliveira Fotografia: Sirlene Fernandes. Abril de 2019. Juazeiro - BA.



Figura 3 - Pequeno detalhe caatinguejos. Artista: Tacylla Oliveira Fotografia: Sirlene Fernandes. Abril de 2019. Juazeiro - BA.



Figura 4. Primeira montagem caatinguejos. Artista: Tacylla Oliveira. Abril de 2019. Juazeiro - BA



A figura 4 mostra a peça montada em partes, a figura 5 traz o recorte em uma das flores, essa da planta mariana.

São mais de duzentos azulejos com flores da caatinga para evidenciar que este bioma também é belo e principalmente resistente.



Figura 5. Detalhe de flor. Autor(a): Tacylla Oliveira. 2019.

Considerações finais

Olhando para o contexto onde a obra nasce, localizada no semiárido, bioma caatinga, no vale do São Francisco, em um curso de licenciatura em Artes Visuais de uma universidade federal, pode-se ter a noção da importância da contextualização e promoção da convivência e valorização do semiárido e seu bioma, é importante salientar que o processo esteve todo tempo em contato com o público, que as pessoas que tiraram um pouco do tempo para apreciar cada flor, de cada azulejo, entenderam que estas eram belezas extraídas da Caatinga, esse é o maior objetivo, reafirmar a identidade de resistência que a caatinga tem, além de promover conhecimento ao público.

Só nos resta entender que pensar Arte na Caatinga é um ato de resistência pela sua própria natureza e político pela sua necessidade de se permanecer como território, com suas características singulares. É importante enfatizar que a caatinga não está morta, mas resiste e atrelada a ela está a educação e a arte em nosso país.

Referências

- IBGE. **Território**, 2004. Disponível em:
<<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>>. Acesso em: 19 de Abril de 2019.
- MALVEZZI, R. **Semi-árido - uma visão holística**. Brasília: Confea, Pensar Brasil, 2.ed. Agosto, 2007. 140 p.
- OLIVEIRA, T. Caminhadas poéticas pelo semiárido nordestino. In: Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: **Anais...** XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E A ARTE/EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A REINTEGRAÇÃO DA ARARINHA-AZUL EM CURAÇÁ – BA

Leidinara Batista de Oliveira PPGESA (UNEB)

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos (PPGESA – UNEB – UNIVASF)²⁵

Introdução

O Brasil é um dos países mais ricos em biodiversidade. Segundo o MMA (2018) possui 116.839 espécies de animais registradas no Catálogo Taxonômico da Fauna do Brasil, e 46.355 catalogadas na Lista de Espécies da Flora do Brasil. Porém, o processo de extinção das espécies evolui vertiginosamente no decorrer do tempo. A ação dos indivíduos sobre a natureza e o descuido do meio em que se vivem, tem ocasionado uma preocupante devastação tanto ambiental como social.

Nesse sentido, a investigação intitulada Arte/Educação Ambiental e a Reintegração da Ararinha-Azul em Curaçá/BA abordará o processo de reintegração da ararinha, como um evento importante na compreensão das causas e consequências que a extinção da flora e da fauna pode provocar ao planeta Terra.

A referida pesquisa tem como objetivo geral a construção de conhecimento em Arte/Educação Ambiental numa perspectiva sustentável, levando em consideração a interdependência do meio ambiente, dos indivíduos e das relações sociais. Pois a “Arte é modo de fazer, práticas, também de convivência, que revelam modos de pensar e sentir indissociáveis de modos de usar.” (PEREIRA, 2004, p. 123-124)

A Arte/Educação Ambiental busca contribuir para construção de novos conhecimentos, rompendo com a visão obsoleta e ilusória em que os seres humanos se compreendem desintegrados da natureza, e, portanto “ápice do processo de evolução, o centro de todos os seres (antropocentrismo) e considera que as demais coisas, especialmente a natureza, só tem sentido quando ordenadas ao ser humano; ele pode dispor delas ao seu bel-prazer. [...]” (BOFF, 1999, p. 35).

Por conseguinte, o uso desequilibrado dos recursos naturais pelos indivíduos vem promovendo uma série de riscos que ameaçam a nossa forma de vida e a das gerações futuras. O desmatamento, as queimadas, o padrão predominante de consumo impulsionado pelo mercado, a agropecuária de modo não sustentável, a caça, o tráfico de animais e os conflitos sociais, são fatores perigosos que comprometem o equilíbrio social e ambiental.

Essa dissidência fruto de um modelo falido, recheado de crises e envolto num ideário neoliberal para

²⁵ Atualmente a professora atua na UFSM.

suprir as demandas mercadológicas que vão se esgotando, assim como a superexploração das matérias-primas e a plastificação sem a devida reciclagem faz com que estejamos já devendo a cada ano mais do que poderíamos à natureza.

A plastificação da sociedade começou com a Revolução Industrial em que as matérias-primas foram se tornando descartáveis e assim também as relações sociais e com o meio ambiente foram sendo constituídas por uma formatização do plástico que demora de centenas a milhares de anos para se decompor. A artificialidade dessas relações pode ser configurada como uma liquidez e incerteza, pois “fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo.” (BAUMAN, 2001, p. 21).

A plastificação social assume também no âmbito cultural um viés predatório, quando desenvolve pensamento ultrapassado, que leva os indivíduos a se comportarem como seres superiores à natureza, ou à parte dela. É a falta de identificação com o solo, o território, de construção de significados e contextualização de si com o meio.

Nesse pensamento, trazemos então afetos do contexto do lócus de pesquisa, no qual a construção identitária da família ao meio, da preservação das matas e dos bichos, vai de encontro a corrente da plastificação, buscando inspiração para refletir sobre os meandros dessas relações em Curaçá/BA.

Nessas condições, a pesquisa será encaminhada pela seguinte questão: Como construir conhecimento em Arte/Educação Ambiental numa perspectiva sustentável, a partir da reintegração da ararinha-azul em Curaçá/BA?

Para desenvolver essa investigação faremos um estudo bibliográfico e documental, tendo como base principal Leonardo Boff (1999); Zygmunt Bauman (2001); Fritjof Capra (2006); Milton Santos (1999); Ana Mae Barbosa (1998); Rita Patta Rache e Cláudia Lyra Pato (2015); Marcos Reigota (2014), dentre outros. Esse estudo terá como enfoque uma abordagem qualitativa e metodologia etnográfica.

Em 1999, a partir de uma campanha de conscientização conhecemos a saga da ararinha-azul (*Cyanopsitta Spixii*). Cartazes nas ruas, nas escolas, palestras, reportagens em rádio e televisão reproduziam o estado da ameaça de extinção. Apesar da bandeira levantada pelo Projeto Ararinha-azul, a ave foi considerada extinta na natureza, no ano de 2000, após o último sobrevivente macho ter desaparecido de seu habitat natural, território de Curaçá.

Os curaçaenses, privilegiados em compartilhar do espaço com a Ararinha-Azul, descuidaram na preservação da mesma e suas ações podem ter contribuído para o desaparecimento da ararinha na natureza.

É importante destacar que, tanto os fatores naturais como não-naturais ocasionaram à extinção das ararinhas na natureza, no entanto, a investigação será construída a partir das ameaças não-naturais, que

tragicamente poderão extinguir as ararinhas remanescentes. Com base nisso, temos o contrabando das aves, a degradação do habitat natural das ararinhas-azuis, como desmatamento, a criação de gado e caprinocultura, a agricultura em larga escala e a exploração mineral.

Atualmente, cerca de cento e cinquenta ararinhas estão sendo criadas em cativeiros, em cinco centros de reprodução distribuídos pelo Brasil (2), Alemanha (1), Espanha (1) e Qatar (1). Cinquenta dessas aves serão trazidas da Alemanha para serem reintegradas à natureza, até o ano de 2022 (PAN, 2012.).

Antecedendo a reintegração destas Ararinhas-Azuis, algumas maracanãs estão sendo reintroduzidas na mesma área, passando a ser monitoradas. Seu processo de adaptação será observado e estudado com o objetivo de experimentar possíveis técnicas para reintegração das ararinhas. Porém, em março do ano em curso, três filhotes de maracanãs-verdadeiras desapareceram do ninho monitorado pelo Projeto Ararinha na Natureza; provavelmente os filhotes foram furtados, ou seja, mais uma ação destrutiva do ser humano.

Conforme o Plano de Ação Nacional Para a Conservação da Ararinha-Azul (PAN, 2012, p. 65), “os trabalhos de conservação de biodiversidade tornam-se mais difíceis em áreas extremamente pobres e carentes, como é o caso de Curaçá, tornando muito importante usar um método e linguagem que possam atingir a comunidade alvo.”

A Arte/Educação tem caráter transformador, em aspectos criativos, reflexivos e críticos, possibilitando à sociedade uma ampla percepção dos diversos contextos que configuram o mundo. Na proposta construtiva de conhecimentos integra-se nesse processo, a contextualização do meio, da subjetividade, da cultura e das relações sociais que envolvem os indivíduos.

Dessa forma, como a reintegração da ararinha-azul através do artístico/educativo poderá contribuir na construção de conhecimentos em Arte/Educação Ambiental? Sabendo que,

A arte é uma destas coisas que, como o ar, a terra, está ao nosso redor, em toda parte, em tudo que fazemos para agradar nossos sentidos, mas que raramente nos detemos a considerar. No entanto, enfatizamos que a percepção da existência da arte está intrinsecamente atrelada ao conhecimento o que nos remete agora um olhar para educação, principalmente, para os espaços de aprendizagens. [...] (PEREIRA, 2004, p. 124)

Portanto, a pesquisa é orientada por um conjunto conecto de fatores, que perpassam à conscientização da preservação dos recursos naturais, indo ao encontro de um olhar mais crítico em relação à problemática ambiental. Recorre-se então, ao embasamento teórico de alguns estudiosos, que irão delimitar os caminhos a ser percorridos no desenvolvimento dessa pesquisa.

Embásamento Teórico

Diante da chegada de um novo tempo, o campo científico parece permanecer atrelado a um modelo de ciência moderna que não mais se adequa ao mundo contemporâneo. De uma ciência inclinada aos métodos

matemáticos, verificáveis, que nega a subjetividade e os valores intrínsecos aos indivíduos, surge a necessidade de uma nova percepção científica.

Nesse processo de transição, a nova ciência requer de nós a ampliação na maneira de ver, pensar, e sentir o mundo. Conscientes de que somos todos habitantes de um mesmo planeta, o cuidado, torna-se imprescindível para o bom funcionamento e equilíbrio do mesmo. É no “cuidado que identificamos os princípios, os valores, e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir.” (BOFF, 1999, p. 12).

Há um descuido com o ar, solo, água, florestas, animais etc., e é através do cuidado que nos tornamos seres responsáveis, capazes de superar a crise que nós mesmos instauramos. Conforme Boff,

Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (1999, p. 33, grifos do autor).

O descaso ambiental e social distanciou os indivíduos da natureza. Como se não fizessem parte dela, devastam-na incessantemente. Vale ressaltar que a falta de cuidado levou a extinção da ararinha-azul na natureza, e, ameaça muitas outras espécies.

Alguns defendem que esse distanciamento iniciou-se com o advento da Revolução Agrícola, há cerca de 12 mil anos o ser humano passa a modificar a maneira de viver, e consequentemente, a própria natureza. Por meio de técnicas pré-agrícolas, foram possíveis tais transformações.

[...] As transformações impostas às coisas naturais já eram técnicas, entre as quais a domesticação de plantas e animais aparece como um momento marcante: o homem mudando a Natureza, impondo-lhe leis. A isso também se chama de técnica. (SANTOS, 1999, p. 188).

Com a manipulação das técnicas a espécie humana passou a se dedicar integralmente as atividades agrícolas: plantar, colher, conduzir os animais para os pastos, e demais atribuições, foram suficientes para que abandonassem de fato o nomadismo. O aumento da população foi inevitável, somado a isso, cresce também a demanda de alimentos, impondo mais e mais a ação humana sobre a natureza.

Para Yuval Noah Harari (2019, p. 93), “[...] a Revolução Agrícola foi uma armadilha”, gradativamente, a precarização do meio social e ambiental contribuiu para os indivíduos viverem em péssimas condições.

Qual o significado da Revolução Agrícola para a sociedade? Um acontecimento que levou a humanidade ao progresso, ou evento contribuidor para o estabelecimento do caos que vivemos hoje? Aqui a relação entre seres humanos – meio ambiente – natureza entra em colapso?

Para Harari (2019), os caçadores-coletores quando viviam de forma nômade não se dedicavam à agricultura, nem depreciavam massivamente os espaços ocupados, viviam permanentemente à busca de novos territórios, recolhendo da natureza apenas o suficiente para sua subsistência. Com a rotina cansativa das

práticas agrícolas, passaram a viver de modo fixo, intervindo nos ciclos e no equilíbrio do meio ambiente.

Sabe-se que a técnica tem sua importância no âmbito das relações, assim como na forma de criar espaço. Podemos entender como espaço um imbricado de sistemas de coisas, de elementos naturais e/ou artificiais, organizados e animados pelos indivíduos que o habitam.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, [...] No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, qua ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. [...] (SANTOS, 1999, p. 51).

Nessa concepção, o espaço geográfico nos faz compreender a noção de meio ambiente; rompendo a visão de espaço totalmente natural, incluindo nele o construído, o artificial. Pensar a reintegração da ararinha-azul numa perspectiva sustentável de Arte/Educação Ambiental é também refletir o contexto social, cultural e individual, daqueles que coabitam o espaço a ser pesquisado.

Desta maneira, passamos a entender o universo pela visão sistêmica, onde todas as suas partes interagem, relacionam-se de forma ampla e contextual, e não mais isoladas; ao contrário do paradigma cartesiano, que é baseado em valores antropocêntricos e mecanicistas (CAPRA, 2006). O pensamento sistêmico em contraposição ao pensamento analítico de René Descartes apresenta uma abordagem, em que os sistemas não podem ser estudados a partir da fragmentação das partes para compreensão do todo. Esta nova visão tenta romper com a abordagem reducionista da ciência moderna.

Os problemas ambientais, paulatinamente, tem se agravado. Tanto a Revolução Agrícola, a Revolução Industrial, e o apogeu do Capitalismo podem ter contribuído para essa relação desgastada dos indivíduos ao meio ambiente. Na sua complexidade, é impossível solucionar a problemática ambiental, sem levar em consideração a problemática social que envolve a todos.

Percebe-se, então, a urgência de um novo paradigma em prol de um mundo melhor. Vivemos atualmente num mundo extremamente capitalista, consumimos muito mais do que de fato precisamos, poucos são aqueles que se preocupam com a origem dos produtos, bens ou serviços os quais utilizamos. Indiferentes às gerações futuras, e ao próprio universo. “[...] as únicas soluções viáveis são as soluções ‘sustentáveis’” (CAPRA, 2006, p. 26).

A ideia de desenvolvimento econômico no capitalismo é insustentável, por isso, a urgência de novas medidas para pensar o progresso econômico e social de um país. Por essa razão precisamos reconectar-nos à natureza, criando comunidades permanentemente sustentáveis, com modos de viver ecologicamente revitalizados. Em consonância com essa forma de viver é necessário reconhecer que o “cuidado” (BOFF, 1999) com o meio ambiente vai além da preservação da natureza, ampliando-se a reorganização de comunidades sustentáveis, que reconheçam seu papel social e compreendam os verdadeiros valores que cercam o seu

entorno.

Sendo assim, a reintegração da ararinha-azul traz com ela não apenas a ideia de conservação da natureza, mas também de convivência com o Semiárido, incluindo nele o espaço geográfico, seus habitantes, intrínsecos as suas relações sociais, seus saberes, cultura, valores etc. Em conformidade com Malvezzi (2007, p. 09): O Semiárido Brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

Diante disso, o contexto social, cultural e ambiental dos envolvidos nesta pesquisa será bastante relevante para compreensão das relações de identidade e pertencimento dos mesmos, sobretudo, na construção de conhecimento em Arte/Educação Ambiental.

Arte/Educação Ambiental

Pesquisar como a reintegração da ararinha-azul em Curaçá/BA poderá possibilitar aos envolvidos um novo olhar, a partir de uma perspectiva de Arte/Educação Ambiental é também uma maneira de fortalecer o Semiárido, suas especificidades e valores.

A reflexão que fazemos sobre o lugar da arte na nossa convivência, nos direciona para a importância do olhar. A educação do olhar torna-se, dentro da discussão da convivência com o Semi-Árido, uma forma de humanização e de cultivo, o que demanda compatibilizar imagens do cotidiano e sensibilidade estética sobre a arte e a cultura do Semi-Árido. [...] (PEREIRA, 2004, p. 123)

Segundo Ana Mae, [...] “A diversidade cultural e a biodiversidade são os mais importantes aspectos dessa valoração da diversidade como princípio ético que presidirá as preocupações, as pesquisas e os padrões de vida da próxima geração.” (BARBOSA, 1998, p. 115). De acordo com tais aspectos a resolução dos problemas naturais não acontece na prática, se não conhecemos as causas da problemática que transcorre no campo social, político, econômico e cultural; os artistas e arte-educadores empenham-se em trazer esses aspectos imbuídos nas suas produções artísticas e teóricas.

Todavia, desenvolver essa pesquisa num contexto educativo, artístico e ambiental buscando compreender como seria na prática essa correlação, estende o propósito de realizar tal investigação no município de Curaçá através do projeto de reintegração das ararinhas-azuis nesse mesmo território.

Com a ascensão dos contextos ambientais em decorrência dos movimentos da contracultura, arte-educadores engajados em processos educativos, contrários ao modelo de desenvolvimento capitalista reivindicam novas formas de interação entre sociedade e natureza, presenciando então a gênese da educação ambiental. “Nesse contexto, com a práxis de arte-educadores na educação ambiental, cunhou-se a expressão arte-educação ambiental. Configurou-se um híbrido, uma ação educativa que articula arte e ciência no campo ambiental.” (RACHE; PATO, 2015, p. 639)

Entretanto, cabe salientar que toda educação é uma educação ambiental, já que ela acontece em um ambiente. No contexto escolar, deve perpassar por todas as disciplinas, dialogando com todas elas em busca de soluções para determinados problemas ambientais.

Na educação ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles. (REIGOTA, 2014, p. 46).

No entanto, a ideia de priorizar a realidade local não exclui jamais do âmbito da educação ambiental a abordagem das questões mais distantes, em termo de espaço, pois devemos ter conhecimento de que fazemos parte de um mesmo planeta, e, portanto somos todos responsáveis pelo que acontece nele.

O artístico/educativo: tecendo a metodologia

Além do estudo bibliográfico e documental, a abordagem qualitativa norteará a investigação pelo seu caráter empírico, social, dinâmico e imprevisível, adequando-se à produção de conhecimento em Arte/Educação Ambiental,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MYNAYO, 2001, p. 21).

Em conformidade com o exposto, a pesquisa leva em consideração o espaço, os participantes, a cultura, seus saberes e o próprio pesquisador, de forma contextualizada. Porém, na prática, como isso ocorrerá?

Serão abertas inscrições gratuitas, com cerca de dez vagas para estudantes do ensino fundamental II ao nível médio, no Distrito de Barro Vermelho, Curaçá/BA, para produção de pinturas botânicas com tintas naturais (vegetais e barro). Será promovido um ateliê/criativo, em espaço aberto, para interação dos envolvidos na pesquisa, com o meio em que vivem.

Barro Vermelho, Distrito situado a 54 km de seu município, uma comunidade imersa em tradição cultural, muito popular pelas festividades juninas, alvoradas, reisados, rodas de São Gonçalo e carnaval de rua com aglomeração de pessoas acompanhadas da filarmônica local, onde os foliões lançam água umas às outras.

Por que Barro Vermelho como lócus de pesquisa? A reintrodução da ararinha na natureza é um evento importante para todos os brasileiros, pois através dela obteremos mais uma chance de fazer diferente, de pensar diferente. Compreendendo os significados que o retorno da ararinha nos possibilitará, como: tráfico de animais, exploração em massa da flora, extinção, convivência com o Semiárido, sustentabilidade. Além da

carência ao acesso às Artes Visuais, inclui-se também a necessidade de desenvolver atividades artísticos/educativas para desconstrução de pensamentos e olhares em relação ao meio ambiente.

Nesse ateliê/criativo, a produção em Arte/Educação Ambiental acontecerá inicialmente a partir de conversas informais, sobre suas experiências em artes, seus saberes e vivências, suas informações sobre a reintegração da ararinha-azul, expectativas e reflexões; para coleta desses dados utilizarei a criatividade do diário de bordo e registros de gravações.

O ateliê/criativo em prol do fortalecimento da ideia de pertencimento será espaço de produção das pinturas botânicas (com tintas naturais), embasadas na reintegração da ararinha-azul em seu habitat natural, para construção de conhecimentos em Arte/Educação Ambiental. A produção das pinturas partirá de observação da flora local, como caraíbeiras, cacto facheiro, pinhão, favela etc., vegetação associada ao habitat natural das ararinhas-azuis.

É válido ressaltar que as produções fomentarão debates contextualizados, sobre as ações dos indivíduos na natureza e seu distanciamento dela, resultante de uma série de fatores, como também do pensamento equivocado de sobreposição, que cria a ideia de exploração e uso desenfreado dos elementos naturais. Enfatizando principalmente o contrabando de animais na região, o desmatamento, os riscos da desertificação, as consequências da extinção e a importância da sustentabilidade. De acordo com Pereira (2004), tanto nos espaços educativos como nas práticas da arte nesse processo de convivência é importante legitimar as pessoas, a subjetividade, os saberes e o processo criativo.

Para Rita Patta Rache e Cláudia Lyra Pato,

[...] o que distingue a criação artística das demais formas de conhecimento é o tipo de comunicação entre os seres humanos que a arte propicia pelo uso da linguagem poética, caracterizada pela plurissignificação, passível de múltiplas leituras. (RACHE; PATO, 2015, p. 648)

A pretensão é de que todo esse processo do ateliê criativo faça parte posteriormente, de um material educativo para formação continuada (seminário) aberta ao público curaçaense (local ainda indefinido). Portanto, o registro fotográfico das produções será importante na organização desse material.

Rencovoco a questão: Como construir a Arte/Educação Ambiental numa perspectiva sustentável, contextualizando os envolvidos, flora e fauna no processo de reintegração da ararinha-azul em Curaçá-BA?

Para descrição desta investigação pretende-se recorrer à metodologia autoetnográfica, por sua viabilidade em incluir o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, por meio de memórias, vivências, proximidade tanto com o espaço físico como aos indivíduos pesquisados.

De certa forma, essa opção pode ser um tanto infrequente (por ser um campo novo no Brasil) em pesquisas de mestrado, sobretudo nessa região. Porém, poderá ser muito eficaz nos desdobramentos da

investigação, salientando contextualmente a reintegração da ararinha-azul em Curaçá/BA numa perspectiva de Arte/Educação Ambiental. Conforme Silvio Matheus Alves Santos (2017, p. 218, grifos do autor),

‘Autoetnografia’ vem do grego: *auto* (*self* = ‘em si mesmo’), *ethnos* (nação = no sentido de ‘um povo ou grupo de pertencimento’) e *graftō* (escrever = ‘a forma de construção da escrita’). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (‘escrever’), sobre um grupo de pertença (‘um povo’), a partir de ‘si mesmo’ (da ótica daquele que escreve).

O autor citado discorre do método autoetnográfico com base nos autores Ellis, Adams e Bochner (2011), dentre outros. Assim, destacamos que a reflexão mais aprofundada desta metodologia será aprofundada no decorrer da investigação. É importante ressaltar que a escolha dessa vertente também se dá na forma com a qual se visualiza a formação de professores de Artes e sua atuação no contexto. A autoetnografia contribui para o olhar aprofundado do pesquisador sem deixar de lado suas questões com a temática, trazendo à tona entendimentos que correspondem à processos da experiência de ensinar/produzir/pesquisar Arte.

A Arte/Educação Ambiental na formação de professores de Artes

É crescente o número de pesquisas sobre formação de professores e Educação Ambiental, especialmente após a lei nº 9795 de 27 de abril de 1999, que institui formalmente a Política Nacional de Educação Ambiental. Nos artigos 9 e 10 podemos encontrar indicações sobre a necessidade de desenvolver essa área no âmbito dos currículos escolares das intituições educacionais da Educação Básica à Educação Superior, assim como em ambientes não formais de ensino e Educação Profissional na perspectiva de uma prática contínua e permanente.

Os trabalhos de Thomaz (2006) e Martins (2012) são pontuais para o que buscamos nesta investigação. O primeiro por construir uma análise da Educação Ambiental no Ensino Superior, discutindo sobre processos educativos e comunidade. O segundo por refletir sobre o contexto da Educação Ambiental na formação de professores de Arte. Essas conexões se dão na construção de processos teóricos e metodológicos assim como na pesquisa bibliográfica em andamento. Além disso, aproximo-me das questões desses pesquisadores com a curiosidade e inquietação de quem se encontra numa temática que lhe proporciona identificação com seu território, suas vivências e seus desejos de formação.

Interpretamos que a formação de professores de Artes é processo contínuo, como é abordado em Pereira (2013), a formação do professor depende da construção de sua professoralidade, que somente o tempo e a experiência podem definir a qualidade dessa construção. Ao se pensar a formação de professores de Arte, encontramos em Martins (2002, p. 52), o entendimento de que

[...] temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que trabalha. Temos de saber como ela se produz — seus elementos, seus códigos — e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural.

Diante disso e da investigação sobre a Arte/Educação Ambiental num contexto específico de Curaçá/BA acima enunciada, colocamos a indicação de que os caminhos trilhados merecem atenção, principalmente diante dos desafios e possivelmente, diante do caos ecológico que estamos inseridas na região do Vale do São Francisco, numa procura atenta para que a “história quase apocalíptica” (ALVES, 2017, p. 92) não se efetive. Estamos diante de várias demandas urgentes na formação de professores de Artes na região e a Arte/Educação Ambiental surge como indispensável no enfrentamento que temos de construir, indo da teoria à prática na conscientização crítica e por meio da criatividade, trazer outras formas de um futuro viável e sustentável à todos.

O desastre de Brumadinho e a constante poluição das águas do Velho Chico anunciam uma morte lenta, o que nós podemos fazer diante disso? A Ararinha-azul sobreviverá? Todas estas questões ficam em suspenso mas fazem parte de indagações mais profundas que confrontamos no processo da investigação. Até onde a Arte/Educação Ambiental pode estar presente e fazer a diferença na formação de professores de Artes e com isso, na vivência da comunidade desta região?

A formação que tivemos trilhou trajetórias que nos fazem reconhecer, do lugar que falamos, que não estamos sós e que um trabalho de mãos dadas faz mais diferença que “uma andorinha só”. Sejamos andorinhas juntas pra fazer um mundo novo, mais harmonioso, acontecer!

Referências

- BARBOSA, A. M. **Educação e Meio Ambiente**. In: _____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998. p. 114-125.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- HARARI, Y. N. **Uma breve história da humanidade**: Sapiens. Rio Grande do SUL: L&PM, 2019.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE – ICMBIO. Plano de ação nacional para a conservação da ararinha-azul: Cyanopsitta Spixii. Brasília, 2012.
- FILHO, J. A. S. **A extinção do São Francisco**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte. número 08, página 92 - 101, 2015.

MALVEZZI, R. Semiárido: Uma Visão Holística. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, L. S. **Educação Ambiental e Arte**: relação possível na formação inicial de professores de Artes Visuais na Universidade do Contestado - Curitibanos (SC). (Dissertação) Programa de Mestrado em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina. 2012. 134f. Disponível em <https://data.uniplacages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/8cf1a4a10d94c48f349b24f182980fa7.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2019.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação: Atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-63

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Espécies Ameaçadas**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biodiversidade/conservacao-de-especies/fauna-ameacada.html>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

PEREIRA, M. V. **Estética da professorialidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, V. A. **O lugar da arte no espaço cotidiano da convivência com o Semi-Árido**. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/Ba: RESAB, 2004.

RACHE, R. P; PATO, C. L. Arte Educação Ambiental como Constructo Transdisciplinar. **Ambientalmente Sustentável**. Julho – dezembro 2015, ano x, vol. II, núm. 20, p. 637-658.

REIGOTA, M. **O Que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, S. M. A. **Plural**, revista de Pós-Graduação em Sociologia da USP. In: _____. O método da Autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. São Paulo, v. 24.1, 2017, p. 214-221.

THOMAZ, C. E. **Educação Ambiental na formação inicial de professores**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação - área Ensino Superior. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica. Campinas. São Paulo. 2006. 108f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2006-11-29T141821Z-1224/Publico/Clelio%20Estevao.pdf> . Acesso em 24 de junho de 2019.

DA FORMAÇÃO AO EXERCÍCIO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO CRIATIVO CONSCIENTE NO ENSINO DE ARTES

Wechila Andrade de Brito (IFECT/PI)

Introdução

Historicamente o ensino de artes estrutura-se concomitante as transformações socioculturais, as concepções ideológicas, filosóficas, educacionais e artísticas proeminentes em determinado período nas sociedades. Norteando a prática pedagógica de acordo com as necessidades políticas, econômicas e sociais defendidas por projetos de sociedade fundados em ideais muitas vezes, divergentes.

Conceitualmente a arte é compreendida aqui e nos documentos educacionais atuais que norteiam as ações na área, como conhecimento fundamental ao desenvolvimento humano, possuindo uma dimensão teórico/prática. Nesse sentido, foi foco dessa pesquisa, problematizar o processo da criação artística desenvolvido na sala de aula, investigando o fazer artístico como um ato significativo, embasado e consciente, que nesse caso, buscou explorar as possibilidades do universo da *performance* na educação, partindo de seu poder analítico/crítico e comunicativo para propor o questionamento acerca do ensino de arte, especificamente a partir da prática artística como potencializadora da aprendizagem.

O trabalho em questão, iniciou a partir de resultados de uma experimentação da *performance* enquanto linguagem artística, viabilizado na realização de um mini-curso de *performance* com estudantes do ensino médio de uma instituição pública da cidade de Juazeiro-BA em 2013. Para tanto, utilizou como ferramenta didática e de pesquisa, o caderno de artista que compreende um espaço para reflexões, anotações, esboços e experimentações dos artistas e nesse contexto específico, dos/as estudantes.

Compreende a retomada de análises iniciadas ainda na graduação quando integrava o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e um dos projetos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID sob a coordenação da Prof.^a Emmanuela Lins, resultando no objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, fortalecidas posteriormente na pós-graduação e no exercício docente.

Trata de inquietações recorrentes suscitadas enquanto artista-professora-pesquisadora desde momentos formativos iniciais a partir de 2013, e que percorrem minhas pesquisas atualmente, reforçado com estudos da área de Arte, dos Estudos da Cultura Visual e dos Estudos Culturais, a partir de contribuições de autores como: Foucault (2006), , Salles (2010), Plaza (1996), Zamboni (2006), Cohen (2011), Ferraz e Fusari

(2010), Hèrnandez (2007), Candau (2000), Silva (2012), entre outros, e orientada metodologicamente pela pesquisa-intervenção.

Ensino de arte, corpo e *performance*

Segundo Ferraz e Fusari (2010) é preciso esclarecer os posicionamentos sobre arte escolar assumido pela estrutura educacional, pois a formulação de uma proposta de trabalho de arte na escola depende da perspectiva assumida e da seleção de linhas teórico-metodológicas. Sendo que o próprio conceito de arte é objeto de diferentes interpretações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte, 1997) é o principal documento norteador da prática pedagógica em Arte no país, conhecê-lo e problematizá-lo é importante para o desenvolvimento da ação educativa. A concepção de arte que o norteia fundamenta-se na proposição desta enquanto área de conhecimento essencial ao desenvolvimento humano diretamente associado à compreensão da educação em arte como forma de proporcionar “[...] o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana [...]” (BRASIL, 1997, p. 14).

No entanto, necessitando de reformulações dado o tempo de criação e as novas perspectivas na área, cabe algumas ressalvas, como o fato dele contemplar de forma tímida pode-se dizer, o ensino de arte amplamente crítico que suplante a análise e a reflexão estrutural e historicista da arte, focado no estudo de uma narrativa histórica no que concerne à contextualização, propondo superficialmente a investigação das visualidades que destoam da narrativa dominante.

Resultado de uma perspectiva teórica que contempla de forma pouco expressiva as referidas indagações e que apesar de em alguns momentos propor a liberdade pedagógica, inclusive, sugerir tais análises, encontra-se imbrincado em amarras teóricas. Isso não quer dizer que se trata de um documento acrítico ou meramente baseado em uma produção hegemônica de arte. Em certo modo ele reconhece outras formas produtivas e saberes ao considerar que “o fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias” ou reconhecer que “a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte” (BRASIL, 1997, p. 37).

Mas é colocado em questão, o fato de não tratar o ensino da arte a partir de uma concepção mais abrangente que proponha investigar as influências da obra de arte e outras visualidades sobre aspectos psicossociais do educando. Também, por não oportunizar uma formação que questione a narrativa predominante que conduz na legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, a partir da formatação de currículos sob a ótica da diversidade (CANDAU, 2000) e da diferença (SILVA, 2012). O que consequentemente, não conduz o aluno problematização das relações de poder.

Estudar arte enquanto fenômeno está intrinsecamente ligado à percepção do mundo, das sociedades e dos sujeitos de forma crítica, correlacionando os conhecimentos para o desenvolvimento de uma postura ativa do indivíduo. É a educação estética colocada a serviço de uma formação que possibilite ao estudante se relacionar com a(s) realidade(s) de forma consciente e significativa. De acordo com Hernández (2007, p.24), a educação deve também oportunizar ao sujeito, a “alfabetização visual crítica”, permitindo-lhes:

Analisar, interpretar e criar a partir da relação de saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas.

Já segundo o PCN – Arte a reflexão mencionada por ele “refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão” (BRASIL, 1997, p.41). A alusão que torna mais evidente a necessidade de estudar as visualidades cotidianas a serviço de um posicionamento questionador é quando afirma que:

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente. (BRASIL, 1997, p. 45)

No entanto, o posicionar-se criticamente elucidado não evidencia se trata do estudo aprofundado dos impactos da imagem (obra de arte ou não) no desenvolvimento psicossocial do sujeito. Porém, é preciso considerar que não se trata de um documento engessado, ele admite que “cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações [...]” (BRASIL, 1997, p. 37). E complementa afirmando que o professor deve observar “sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz” (BRASIL, 1997, p. 31).

Quanto ao fazer artístico conjecturado no documento envolve “a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte” (BRASIL, 1997, p. 31). E apesar de resumir a criação ao contato e experimentação de materiais e ao ato de concretizar um processo imaginativo, sem exprimir a ideia de pesquisa além da estética, enquanto elemento conceitual, ainda assim, fala de processo de criação. Pois não seria esse “tudo em jogo” uma possibilidade de dar espaço ao desenvolvimento de procedimentos, problemáticas e fatores relacionados ao processo criativo como o do/a artista?

O ato de criar configura-se em um fazer alicerçado no saber procedural e conceitual, é, por conseguinte, crítico se bem conduzido. Pois, caracteriza-se como um romper, um investigar, pesquisar. Além disso, considera também, parte do processo de conhecer arte

:

A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p. 32)

Repercutindo dessa forma, por exemplo, na dificuldade em orientar como trabalhar em sala de aula a arte contemporânea, apesar de afirmar que esta deve ser incluída no estudo da arte. Mas diante da falta de especificidade, fica o questionamento: os moldes modernistas não conseguem contemplar a arte contemporânea e suas características no sentido epistemológico, a-histórico, anti-formalista e a-estético que contemple o artista (e mesmo o aluno) como pesquisador e pensador de sua prática estético-conceitual, então, como a utilização de somente uma abordagem que se constitui a partir desses paradigmas, pode suprir essa necessidade em sala de aula? Por isso a necessidade ir além, na busca por uma complementariedade.

Diante das limitações, que compreendem inclusive, dificuldades com carga horária suficiente, falta de recursos, estrutura e diretrizes em alguns casos, é comprensível que certos conhecimentos acabem sendo suprimidos ou abordados superficialmente. As Artes Visuais, por exemplo, têm um diverso número de linguagens e práticas que são reconhecidas no PCN – Arte, sendo difícil inclusive para o documento, tratar de todas as mensuradas.

A linguagem escolhida neste trabalho, por exemplo, a *performance*, é pouco inserida no ensino de artes, quando não, subtraída. O documento não orienta meios de trabalhá-la assim como ocorre com outras linguagens. E devido ao seu caráter múltiplo, ela apresenta um manancial de possibilidades para experimentações, tanto quanto as visualidades como quanto aos recursos e materiais utilizados, o processo de criação, e pela ação, que em si, compreende a multiplicidade, conferindo ao artista/estudante um vasto potencial estético-conceitual.

É na sua simplicidade constitutiva que mais agrega possibilidades críticas a ser explorada em sala de aula, tendo em vista a perspectiva de uma educação concebida sob o viés de uma formação política e cidadã que leve o sujeito a refletir criticamente sobre si e a sociedade. Além da diversidade de temas suscitados nos trabalhos, pode promover ainda, uma abordagem contextualizada ao fazer as correlações necessárias.

Nesse ponto, associaremos a uma abordagem crítica de ensino, as formas de se pensar o corpo na educação. O corpo evidencia como o sujeito é percebido numa perspectiva político-pedagógica e assume posturas de acordo com a abordagem assumida na dimensão escolar. É comum a escola moldar os sujeitos em conformidade com um projeto de sociedade. “A modelagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros, e permanentes [...] o currículo torna controláveis corpos incontroláveis” (MACHADO apud SILVA, 2011, p.14).

Sendo o corpo compreendido como espaço de manifestação do sujeito, em uma conjectura psicossocial, ele se torna alvo de ações limitadoras que vislumbram adequá-lo ao convívio social, ao exercício do poder. Suprimido ele é facilmente dominado, e assim, manipulado. Dessa forma, o sistema educacional e a instituição escolar se colocam a serviço de disciplinar os corpos e “um corpo em inércia, não produz pensamento e nem cria nada. [...] Se a família fabrica e molda os corpos, a escola oculta-os, veta a sua manifestação, ou anula-os [...]” (MACHADO, 2011, p.13-14).

Foucault (2006) fala sobre os discursos e a manifestação do poder consolidado e retroalimentado pelas instituições (entendidas não só estruturalmente) e os sujeitos, numa dimensão psicossocial que congrega os sistemas de organização, as leis e normatizações, a moral, as formas de pensar e agir da sociedade. Moldando assim, os indivíduos, disciplinando-os para a manutenção do poder. Quando disciplina intrinsecamente delimita-se a manifestação do corpo para que o sujeito se condicione a assumir um lugar específico ao ponto de se autorregular e policiar.

A *performance* como prática que pensa a manifestação do corpo, se bem orientada, pode corroborar para romper com uma educação disciplinadora, sendo capaz de conduzir os sujeitos a interpelarem sobre si e os signos culturais. Nela o corpo é questionado, a presença corpórea do homem assume outros significados distintos da ação banal cotidiana.

No entanto, por caracterizar-se como uma prática concebida no senso comum como de “difícil” assimilação ou compreensão é interessante que tenha sua condução investigada para que não recaia em reducionismos ou acabe reforçando posturas equivocadas ou preconceituosas. Demandando, por parte do/a professor/a, apropriação da linguagem seja no nível conceitual e/ou prático.

Longe de consensos diante da diversidade propositiva, a *performance*, costuma ser discutida quanto a dificuldade em ser distinguida teoricamente e com relação a apropriação artística por parte do público. É difícil falar dela porque “na sua própria razão de ser, é uma arte de fronteira que visa escapar as delimitações, ao mesmo tempo que incorpora elementos de várias artes” (COHEN, 2011, p.139). Trata-se de uma prática que busca subverter o comum e costuma utilizar de várias linguagens e expressões na sua composição: música, dança, vídeo, teatro... Todas inter-relacionadas a serviço do propósito da obra.

É como se tudo aquilo que não cabe nas outras áreas pudesse ser incorporado pela *performance*. Ou, se em uma extrema liberdade criativa, constitui uma prática múltipla. Sua aparência é composta de recortes imagéticos por meio de signos sustentados na execução de ações, compondo uma obra visual que se configura a partir da “presença” corpórea e/ou psicológica do sujeito. Utiliza o corpo como objeto de pesquisa e comunicação, propõe a interação entre artista e público, com papéis que em determinados trabalhos se confundem, e tem como imperativo, a relação espaço-temporal que evidencia o aqui e agora.

O corpo é o meio comunicante e mesmo que a ação a executar seja uma “simples” escolha de permanecer imóvel, ainda assim, comprehende uma ação que se constitui a partir de símbolos culturais e torna a

performance um signo em si. Ela “procura transformar o corpo em [...] um veículo significante”, afirma Glusberg (2011, p. 76) ao tratar da instabilidade do público em assimilá-la.

Uma forma de buscar conduzir seu ensino é talvez, estabelecendo meios para que os/as estudantes desenvolvam um processo de criação orientado pela concepção da pesquisa que investiga a construção artística por meio de uma investida estético-conceitual. Além da necessidade de oportunizar aos/as estudantes contato com a prática, não só no fazer, mas apresentando o trabalho de artistas da área.

Ainda segundo Glusberg (2011, p.53), é preciso à apropriação signica por parte do observador, este precisa decodificar movimentos, gestos, comportamentos... para fruir os trabalhos performáticos. Por isso, pensar o corpo e a banalização das ações e expressões desempenhadas pelo sujeito na sociedade contemporânea, é ferramenta no processo de criação performático e na interpretação da *performance* por parte do observador.

A pesquisa na criação artística e a prática pedagógica em artes

O que viabiliza o processo de criação é o ato de pesquisa. Arte e ciência caminham paralelamente e por vezes, entrecruzam-se, ambas sofrem influências e/ou interferências uma da outra. A racionalidade e teorização constituem procedimentos no fazer artístico e a criatividade, intuição e inspiração, componentes também no ato científico.

Segundo Plaza (1996, p.46) “o raciocínio perceptual (saber sensível) e o pensamento como interação combinatória (a procura do inteligível), constituem o cenário do pensamento criativo, de forma correlata, complementar, cooperativa, interdisciplinar”. O artista apresenta-se como afirma Lancri (2002), como uma espécie de “artista-teórico” e desenvolve sua prática de forma intencional, partindo de escolhas racionais e sensíveis.

Quanto ao processo educativo em arte, algumas elucidações na obra de Selbach (all, 2010) sobre didática e as inúmeras possibilidades de atuação do/a professor/a de arte nos leva a visualizar o processo de criação do/a artista como um frutífero caminho pedagógico quando afirma que para ativar a memória do/a estudante no intuito de promover uma aprendizagem significativa é interessante, por exemplo: Sempre que possível associar o que deseja lembrar a outras linguagens, utilizar de textos, esboços de desenhos, uma figura, uma foto ou cenas de um filme; não deixar de associar o conteúdo trabalhado as referências dos/as estudantes, ou seja, contextualizar, associá-los as suas vivências, ao seu cotidiano, ao que se interessam e ao que conhecem previamente; as aulas devem proporcionar meios e elementos para que os/as estudantes façam esboços, para que experimentem e produzam arte; ajudá-los para que associem suas descobertas às emoções e lembranças, pois são parte do processo de aprendizagem; e os erros, enquanto experimentação de caminhos,

percebidos como tentativas de acertos e não, alvo de culpa ou encarados como falhas, mas integrados ao processo de criação e consequentemente, de aprendizagem.

O processo de criação como forma de conduzir as aulas práticas de arte, acaba apresentando-se como um potencializador da aprendizagem. Pois, comprehende um veículo capaz de fomentar o interesse pela pesquisa no desenvolvimento da percepção do ato criativo, admitindo-a também como uma investigação estética-conceitual.

No entanto, cabe salientar que quanto ao fazer proposto na pesquisa, ele se distancia da perspectiva livre expressão. Não seria aqui, uma retomada desta, mas uma proposição de ensino que procura nortear-se por uma abordagem histórico-crítica de educação, sob uma concepção distinta de sujeito, e que encontra na Educação da Cultura Visual, suporte “metodológico” para o ensino de artes, e no processo de criação do/a artista, o meio didático de desenvolver a prática pedagógica no intuito de proporcionar ao/a estudante um ato criativo consciente e significativo junto à apreensão conceitual. Partindo de uma perspectiva de ensino-aprendizagem processual na construção dos saberes, rumo a formação integral e cidadã.

Cabe mencionar também, que o fato do observador não saber se relacionar ou recusar uma produção artística pode ser oriundo tanto da falta de contato com o capital cultural que lhe proporcione interagir com ela e desenvolver uma postura crítica, autônoma e consciente das concepções hegemônicas que se estruturam na esfera sociocultural.

Um relato de experiência: a linguagem performática na sala de aula sob a perspectiva da pesquisa artística

Através de um mini-curso que ocorreu em uma instituição escolar de nível médio da cidade de Juazeiro-BA em 2013, foi possível experimentar as proposições do estudo revisitado. Este foi realizado em horário oposto ao turno de aula dos alunos e sua estrutura configurou-se em uma aula diferenciada que agregou ao processo de ensino, características de um programa de oficina junto às de uma ação pedagógica formal. Por isso, foi pensado para ser executado com carga horária maior que a ocupada pela disciplina Arte na grade curricular no tocante a uma unidade. Configurou-se em uma ação pedagógica de 20 h/a corrido, dividido em 05 dias, 3 h/a por dia e 5 h/a destinado a atividades extraclasse.

Este também, não foi administrado como conhecimento isolado e específico. Sendo alvo de uma articulação e condução condizente com os propósitos da pesquisa. Tratou, portanto, de discussões sobre arte, objeto artístico e o sujeito produtor, arte contemporânea, *performance*, processo de criação e assuntos que foram somando as discussões numa prática contextualizada como assuntos sobre consumo, propaganda e identidades, representação artística do corpo e sua exploração pela mídia e a publicidade, sociedade etc. Além do caráter prático que vislumbrou a construção de um trabalho conduzido pelo corpo teórico que alicerçou o estudo.

Por ter apresentado essa configuração, o processo avaliativo não foi conduzido no intuito de medir a capacidade dos/as estudantes segundo a atribuição de notas, mas para aferir o aprendizado por meio da observação processual, da apropriação dos conteúdos abordados, bem como do processo de pensar, elaborar e construir o produto final mensurado como um ato de pesquisa.

Compreendeu uma pesquisa-intervenção devido a sua estrutura, fundamentação e escolha dos procedimentos que admitiu como instrumentos observação participante, aplicação de questionários e registros visuais dos processos. A investigação foi realizada na época com um grupo de 17 estudantes do 2º e 3º ano do ensino médio compreendendo uma faixa etária de 15 a 18 anos, considerada mais adequada para pesquisa.

O público colaborador diante do cenário que integrava, não tinha na época muitas atividades artístico-culturais a disposição, a localidade compreendia uma região que integra o perímetro irrigado, localiza-se a 43km da sede da cidade de Juazeiro-BA. Seu contexto é resultado dessa relação com a agricultura irrigada e a pecuária, identificada com o perfil de zona rural. A escolha da escola foi resultado da minha participação no Projeto PIBID, por estaria na época participar do programa, compreendendo uma ação de pesquisa, ensino e extensão.

Resultados e considerações finais: formações conexas

A retomada desse estudo apresenta-se como uma revisão memorial e a tomada de consciência quanto a percepção de que o processo formativo é por mais que em muitas ocasiões não tenhamos as ferramentas necessárias para enxergar, um caminho que vai se estruturando e se fortalecendo com nossas escolhas.

Sendo assim, apresento alguns dos resultados da ação que apesar de parecer tão inicial em minha trajetória, teve fôlego suficiente para moldar meu percurso formativo e docente, agregando percepções que caminham pela ideia de um processo educativo contextualizado, significativo, elucidativo, autônomo e consciente do fazer artístico, imbuído da ótica da pesquisa. Correlacionando nesse caso, formação docente à formação dos educandos.

A turma participante que também traçou seus caminhos, foi nessa ocasião afetada pela ação pedagógica em questão. Durante o processo foram bastante participativos nas discussões e exposição dos conteúdos, fazendo os encontros fluírem com facilidade. Tanto que na condução das aulas, pouca coisa sido desviada do planejamento.

Os/as estudantes foram conduzidos à percepção da criação artística como um processo de pesquisa alicerçado na ideia de execução do trabalho. Contribuindo para desconstruir noções anteriores da arte enquanto inspiração e dom, expressão de sentimentos e da subjetividade descomprometida, concepções comumente observadas nos comentários proferidos durante as discussões e análise das obras apresentadas. Reflexo de um posicionamento coletivo comungado tanto pelas instituições escolares como pelo contexto social.

Os trabalhos apresentados para análise foram esteticamente diversos, com pesquisas das mais variadas, tendo produções como: a do grupo austríaco Willi Dorner & Cie com o “Bodies in Urban Spaces” que pesquisa o corpo com a ocupação de espaços urbanos incomuns, chamando atenção pelo colorido e irreverência, mas conduzindo a uma discussão pertinente; a sérvia Marina Abramovic por se tratar de uma personalidade conhecida mundialmente de referência no cenário performático; Ligya Clark para demonstrar a diversidade de proposições artísticas e mais um exemplo de trabalho coletivo, também por se tratar de uma artista brasileira.

Por fim, para que tivessem conhecimento de uma prática mais extrema e pudessem visualizar melhor o processo de pesquisa artística na *performance*, foi apresentado o trabalho da guatemalteca Regina José Galindo que expõe seu corpo a situações intensas enquanto objeto na exploração de uma temática específica.

Os/as estudantes foram então, orientados/as a partir de uma dinâmica realizada que objetivava contribuir na assimilação da ideia do fazer artístico como pesquisa estética-conceitual, a construir uma *performance* em grupo, tendo como indicação estudos realizados anteriormente, referências apresentadas e as experiências pessoais, que remetessem ao contexto e preferências deles/as.

A partir da dinâmica realizada, escolheram “conceitos” orientados pelas expressões escolhidas por eles/as como: “odeio machismo; gosto do amor; não gosto de trabalho; não gosto de estudar e gosto de capoeira;”. Resultando nos trabalhos finais devido à riqueza de detalhes com que elaboraram a sequência: conceito – signos culturais apropriados – meios, linguagens e expressões utilizadas – sequência de ações comunicativas. As respectivas apresentações: Você gostaria disso?; O amor; Tic-Tac; Estudar é bom, mas não do jeito que eles querem.; e O que somos!.

Nos trabalhos, ficou evidente como as referências do conhecimento das aulas, dos elementos que levaram do contexto cultural, das preferências pessoais puderam corroborar no processo de criação por meio de propostas que apresentaram: a inserção de músicas do conhecimento deles/as para falar sobre o machismo expresso nas melodias em consonância com a associação a itens como caixas de lixo e CD's como signos capazes de comunicar o conceito; a utilização de objetos que culturalmente exprimem o amor, pintar-se para criar uma predominância do vermelho, assim como agregar à prática o ato de simular “despir-se” e ofertar demonstrações de carinho com a “doação” de beijos a pessoas da plateia; a confecção de placas com frases curtas de efeito para comunicar e de um grande relógio de papelão para transmitir a ideia de constância temporal associado à escolha por posturas inertes; a apropriação de papéis que revelam um perfil questionado de professor/a junto à utilização de livros que em uma má orientação pedagógica, podem resultar na construção de barreiras entre esses agentes, além de outros objetos do contexto escolar e a criação de um rap (referência de um dos estudantes colaborador) cantado com um megafone a revelar como gostariam de ser ensinados; por fim, a expressão da cultura negra através da capoeira objetivando desconstruir preconceitos.

Foi realizado ainda, uma *performance* coletiva, construída por todos/as. Surgida da apropriação de fatos sociais recentes na época e que remetiam a situação política do Brasil. Aproveitando ainda, de uma analogia sugerida entre o nome da escola e um movimento militante local chamado “O Vale Acordou”, ocorrido em Juazeiro-BA e Petrolina-PE nas manifestações populares daquele ano de 2013. Bem como de signos que remetiam a postura das forças armadas caracterizado no ato de marchar e proferir gritos de comando, configurando-se assim, no trabalho “O Olavo Acordou”.

No trabalho, os/as estudantes simularam com cartazes, faixas, megafone, instrumentos e gritos, um protesto que se apropriou de elementos da realidade escolar para construir as “reivindicações”, como a solicitação de mudanças na merenda e a utilização de espaços e equipamentos. Foi utilizado ainda, durante a marcha, um trecho do texto “No caminho com Maiakóvski” de Eduardo Alves da Costa pela capacidade de expressar as inquietações do referido trabalho.

Ao final, os/as colaboradores/as avaliaram como foi à experiência de participar da pesquisa: houve considerações que remetiam ao desconhecimento da linguagem e as interpretações equivocadas acerca da *performance* e da arte; sobre a satisfação em estar produzindo trabalhos desse tipo e o conhecimento adquirido.

Foi possível dimensionar as impressões e a aprendizagem através da escrita deles/as com um questionário entregue a cada equipe no tocante a construção dos trabalhos apresentados, assim como um espaço coletivo para relato da experiência apresentada de forma individualizada por meio de uma roda de conversa.

Nesse sentido, o percurso desenvolvido demonstrou-se satisfatório a aprendizagem significativa deixando para os/as estudantes, experiência, conhecimento e sentido em conhecer. Eles/as conseguiram se apropriar da ideia do fazer artístico como um processo de criação fundamentado na proposição da pesquisa para oportunizar maior entendimento da obra de arte e do próprio fazer. E o percurso desenvolvido no estudo demonstrou mesmo diante da desconsideração da *performance* no ensino, que a linguagem oportuniza pensar não só conhecimentos do campo da arte como da esfera humana. Ou seja, pensar a(s) realidade(s) de que tanto se fala na educação.

E ainda, que o processo de criação pode ser um meio pedagógico potencializador da aprendizagem, assim como a adoção do caderno de artista um suporte ou ferramenta didática, sendo eficaz para trabalhar o ensino dos mais diversos saberes na área, e principalmente, no tocante a arte contemporânea, por se tratar de uma pesquisa que envolve teoria e prática ou como se buscou demonstrar, à proposição de uma estética mediada pelo conceito.

Por fim, esse processo funcionou sem dúvida como uma formação mútua, já que reverbera até o momento em minhas práticas docente e de pesquisa. Reforçando a importância de formações que transitam

pelo fazer artístico e/ou pelo exercício docente e a pesquisa, bem como de projetos que ampliem o campo de estudo dos/as estudantes da docência, como é para muitos e muitas, e foi para mim, o programa PIBID.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COHEN, R. **Performance como linguagem.** São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.
- DANTO, A. C. **Após o fim da arte:** a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus, 2010.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FOLCAULT, M. **Estratégia, poder-saber.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GLUSBERG, J. **A arte da performance.** São Paulo: ed. Perspectiva, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Medição, 2007.
- LANCRI, J. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: **O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas.** BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 15 a 33. (Coleção Visualidade, 4).
- MACHADO, L. L. **Indagações sobre o corpo:** o papel da arte-educação. 2011. 44 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Artes Plástica) – Universidade de Brasília– UNB.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PLAZA, J. **Arte e ciência:** uma consciência. São Paulo: Perspectiva. 1996.
- PEREIRA, M. A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. In: **Educação em revista.** v.28, nº01. Belo Horizonte, 2012, p.289-312.
- SALLES, C. A. **Redes de Criação:** construção da obra de arte. 3. ed. São Paulo: Fapesp, 2010.
- SELBACH. S.; TURELLA, C.E.; ROSSI, D. et al. **Arte e didática.** Coleção como bem nsinar. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. Coleção Polêmicas do Nossa Tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEDAGOGIAS DAS ARTES NAS ENCRUZAS: POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO SUL E NO EXTREMO SUL DA BAHIA

Clarissa Santos Silva (UFSB - CSC)

Gessé Almeida Araújo (UFSB-CPF)

Tassio Ferreira (UFSB-CJA)

No meio da encruza

*A pàdè olóònòn e mojuba Òjisè*²⁶. Foi através de caminhos cruzados que construímos nosso percurso até aqui. Nos deparamos, no centro da encruzilhada, com o ensino de artes no Extremo Sul da Bahia: a encruza que nos uniu e que nos desafia diariamente na práxis docente junto à Universidade Federal do Sul da Bahia. Das veredas traçadas antes desta encruzilhada (especialmente aquelas vividas no contexto de educação básica) e da instigação desses novos cruzamentos, passamos a observar, a analisar (e propor) contextos acerca da formação e atuação docente em Artes nesta região, sobre os quais trataremos nesta comunicação.

O estado da Bahia apresenta uma das maiores concentrações de docentes atuantes na rede de Educação Básica sem formação em um curso de Licenciatura plena ou complementação pedagógica: um total de 2.989 em todo o estado, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018, produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ainda segundo os dados, alguns profissionais atuam sem ao menos terem cursado o Ensino Médio: um total de 923 professores/as. Estes e outros dados podem também ser constatados no sítio do Observatório do Plano Nacional da Educação²⁷ (2016). O apanhado de pesquisas quantitativas presentes nessa última plataforma demonstra, por exemplo, um alto índice de defasagem entre o número de professores e professoras com formação específica adequada à sua área de atuação.

Partimos, nessa comunicação, de uma reflexão acerca deste panorama, especificamente no que concerne ao acesso à formação inicial e/ou continuada de docentes em Artes atuantes na rede de educação básica do sul do estado da Bahia. A partir das problemáticas apontadas pelos dados do INEP e do referido Observatório é possível inferir que há uma defasagem latente entre a área de formação e a área de atuação dos docentes em Artes, sendo a maioria deles/delas oriundos de outras áreas do conhecimento e atuando, como

²⁶ Cantiga iorubá dedicada a orixá Exu que, numa tradução aproximada, significa: “Vamos encontrar o Senhor dos Caminhos. Meus respeitos àquele que é o mensageiro”.

²⁷ Disponível em <http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores> [último acesso em 17 de setembro 2018].

forma de complementação de carga horária, nesse componente curricular, sem acesso a uma formação específica no campo (Dança, Teatro, Artes Visuais, Música, Interdisciplinar).

A partir da visada que aqui estabelecemos, este apresenta-se como sendo um dos desafios a ser superado em parceria com as instituições de ensino superior, no sentido, também, de acessibilizar o contato com metodologias adequadas ao desempenho da atividade docentes em Artes. Este campo do conhecimento, mesmo no âmbito acadêmico, sofre determinados percalços que outras áreas do saber - mais estabelecidas nas Universidades brasileiras - não conhecem. Cremos, como ponto de partida para as reflexões que seguem, que fortalecer o campo das Artes, significa estreitar os laços com o ensino básico e, mais especificamente, com a formação de professores e professoras com o intuito de redefinir o referido panorama que atinge de modo contundente a arte-educação brasileira e, destacadamente, a baiana.

Do ponto de vista numérico, mais objetivamente, o Observatório indica que 70,6% dos docentes que atuam em Artes na educação básica têm nível superior completo em áreas artísticas não especificadas pela plataforma (este é um dado nacional, isto é, referente a todo o território do país). Destes, apenas 62,5% cursaram uma licenciatura. No estado da Bahia, o percentual de docentes de Artes com curso superior completo é de 63,1% sendo que 57,8% destes concluíram algum curso de licenciatura em área não especificada. Em outros termos: aparentemente há um caráter de “naturalidade” institucional no fato de professores e professoras com formações distintas à específica em artes atuarem nesse campo, como medida emergencial, especialmente pelo difícil acesso à referida formação, mas não apenas por este motivo.

No que diz respeito à atuação no Ensino Médio, os dados apontam que 89,9% dos professores/as de Artes concluíram algum curso superior, sendo 75,4% os que concluíram uma licenciatura em qualquer domínio de conhecimento. Reiterando que esta é uma realidade comum no cenário das escolas no estado da Bahia, como atestam os dados das plataformas *on line* consultadas e já referidas. Essa incongruência representa uma espécie de “*desvio de função profissional*”, visivelmente danosa para os profissionais do campo das Artes, componente já historicamente circundado por mitologias e desconhecimentos, destacadamente no que diz respeito aos seus processos pedagógicos específicos e modos de atuação.

Para balizarmos as colocações que aqui serão feitas, é importante introduzirmos que a Universidade Federal do Sul da Bahia foi criada em 2013, pela Lei nº 12.818, de 05 de junho de 2013, tendo como sede da Reitoria o município de Itabuna, contando com mais dois *campi*; um em Teixeira de Freitas e outro em Porto Seguro. Em seu Plano Orientador, fruto dos trabalhos da Comissão Interinstitucional de Implantação, a instituição demarca o seu cerne conceitual e aponta os aspectos de arquitetura estrutural e acadêmica da Universidade. De igual modo, nesse documento evidenciam-se os dados da demanda social por educação em nível superior no Sul e Extremo Sul baianos. É no Plano Orientador, também, que encontramos os quatro princípios que regem a atuação da UFSB no território, a saber: eficiência acadêmica, integração social, compromisso com a educação básica e desenvolvimento regional.

Considerando a inserção e espectro de atuação da Universidade Federal do Sul da Bahia neste contexto, sobressaem-se as visíveis intenções de contribuir positivamente com o âmbito educacional local, procurando responder, com especial destaque, ao desafio de formação e qualificação dos profissionais da educação, seja com a proposição de Licenciaturas Interdisciplinares ou com cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Neste trabalho abordaremos uma experiência circunscrita na atuação voltada para a pós-graduação/formação continuada das/os professoras/es de Artes do Sul e do Extremo Sul da Bahia.

Uma das ações que concorrem para o conhecimento mais aprofundado acerca do tema aqui proposto são os projetos de pesquisa que vem sendo desenvolvidos no âmbito dos Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC-UFSB) e do Centro de Formação em Artes (CFA-UFSB), tendo como tema a formação/atuação docente em Artes²⁸ nas instituições de educação básica, bem como a inserção de estagiárias/os da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias nos contextos escolares locais. Ambas as diretrizes investigativas reforçaram a percepção e compreensão das demandas do território no que concerne à formação inicial e continuada nesta área. Foi do chão da escola, das narrativas das/os professoras/es e gestores, que entrelaçamos as perspectivas e caminhos para a proposição e criação do curso de especialização que ora cotejamos.

A criação do curso de Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural, do Centro de Formação em Artes da UFSB, partiu da análise inicial desta conjuntura - que a encruza nos apontou - e objetivou oferecer um curso de especialização para portadores de diploma de nível superior preferencialmente destinado a professores e professoras da educação básica, educadores não-formais, egressos de cursos de bacharelado e de licenciatura, mediadores e agentes culturais, que estejam interessados/as em adquirir ou em aperfeiçoar a sua atuação no ensino de Artes.

A questão da formação de professores e professoras, seja em nível inicial ou continuada, representa um dos grandes desafios apontados pelo ensino formal - destacadamente no setor público -, agravado pelo caráter flutuante que sofrem as políticas públicas governamentais para a educação no Brasil. Reconhecemos que houveram avanços nos últimos anos, porém são perceptíveis as lacunas na formação/atuação docente - especialmente em Artes - que ainda precisam ser investigadas e suplantadas.

Nesse sentido, as metas propostas pelo Plano Nacional da Educação (PNE-2014) a serem implementadas até 2024 são importante de serem notadas. Os itens que especificamente se atêm à formação de professores e das professoras são os de número 15, 16 e 17 que, de modo sucinto, podem ser designadas da seguinte forma: a Meta 15 trata das ações concernentes ao asseguramento da formação específica de nível

²⁸ Projetos como “Análise de contextos formativos de professores/as de artes da educação básica no município de Teixeira de Freitas - Bahia” coordenado pelo Prof. Dr. Gessé Almeida Araújo e “Artes e docências: investigações sobre a formação e atuação docente em artes na cidade de Porto Seguro/BA”, coordenado pela Profa. Ma. Clarissa Santos, buscam contribuir com uma contextualização e sistematização de dados acerca da realidade educacional local, bem como para futuros desenvolvimentos de pesquisas de comparação e impacto.

superior “obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, PNE em Movimento); a Meta 16: refere-se à formação continuada dos profissionais do ensino em nível de pós-graduação no percentual de 50% dos professores e professoras tendo como data limite para a sua efetivação o último ano de vigência do referido Plano; a de número 17 estabelece como meta, a ser cumprida até o sexto ano completo de vigência do Plano (isto é, 2021), a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básico a partir de políticas de equiparação do rendimento médio dos/das docentes aos demais profissionais de nível superior.

Outrossim, é preciso considerar que atuar na formação continuada de docentes do campo das Artes numa instituição pública de ensino superior no Extremo Sul da Bahia, de acesso gratuito, de qualidade e baseada em princípios de “cooperação intersubjetiva”, “valorização dos saberes locais e da vida em comunidade”, bem como da qualificação da atuação profissional para a educação, representa - no contexto atual da política nacional - uma possível forma de resistência. O curso de especialização em Pedagogia das Artes, portanto, considerando o vasto e árido território do sul e do extremo sul da Bahia para o campo das Artes, pode se tornar um ente promotor de transformação de contextos e de experiências. Nesse sentido, espera-se renovar horizontes teórico-práticos capazes de contraporem-se às propostas que têm avançado na educação nacional desde o golpe parlamentar de 2016 e das eleições de 2018, que espreitam o fascismo e que trazem à tona visadas pouco críticas em torno de crenças consideradas ultrapassadas no campo do ensino.

Especialização-Ebó: a construção da EPARtes

Com os caminhos institucionais e artístico-pedagógicos cruzados, bem como compreendendo as demandas advindas do contexto regional no que concerne à formação/atuação docente em Artes, chegou-se ao momento de arregimentar a proposta de criação do curso de pós-graduação *lato sensu* e abrir os trabalhos. O Centro de Formação em Artes - CFA/UFSB foi o âmbito disparador dos debates e composição da equipe para pensar o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) do que viria a ser a Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural - EPARtes. A equipe de elaboração do PPC foi composta pelas/os professores e professoras: Prof^a. Ma. Aline Nunes, Prof^a. Ma. Clarissa Santos, Prof. Dr. Gessé de Araújo, Prof. Dr. Sérgio Cerqueda, Prof. Me. Tássio Ferreira e colaboração do Prof. Dr. Daniel Puig. Todas/os docentes efetivas/os do quadro da UFSB, atuando em *campi* distintos, a saber: campus Jorge Amado (Itabuna/BA), campus Sosígenes Costa (Porto Seguro/BA) e campus Paulo Freire (Teixeira de Freitas/BA).

Comparamos aqui a concepção da Especialização com a feitura de um ebó, que nas religiões de matriz africana é parte dos ritos sagrados (comumente consagrado a Exu, mas não somente) que demanda a união de diversos elementos (vegetal, animal, mineral etc.) aliados ao axé do canto, da presença, do compromisso e da comunhão. Metaforizar o ebó é falar em compromisso e oferenda: é explicitar uma feitura a que nos dedicamos

e que ofertamos àquelas/es em que acreditamos, para alcançar objetivos que suplantam o pragmatismo e a superficialidade.

A feitura desta *especialização-ebó* ocorreu entre os meses de julho e novembro de 2018. Seu processo de elaboração contou com uma articulação que demandou ações constantes de escrita colaborativa de caráter metapresencial e *intercampi*. Assim sendo, foi da partilha e da construção coletiva entre docentes, bem como das conexões - epistemológicas e digitais - que foi possível gestar os objetivos, perspectivas e proposta pedagógica da Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural - EPARtes. Exu alinhavou os nossos caminhos e, fazendo jus ao lugar de grande comunicador, se fez presente na feitura desde ebó, conectando três territórios, sem perder de vista as especificidades de cada um deles, bem como a sua ancestralidade.

Considerando que a formação dos profissionais das Artes, muitas vezes, está comprometida por fatores como a dificuldade de manutenção financeira das organizações e o pouco reconhecimento da relevância destas práticas educativas, compreendemos que o público potencial para alcance da referida especialização precisava ser composto, predominantemente, por educadoras/es que atuam tanto nos espaços formais quanto não-formais de ensino, com especial destaque as/aos que atuam na rede pública de educação básica.

Isto posto, o PPC da Especialização aponta para a abrangência da formação de professores, professoras, ativistas culturais, egressos das licenciaturas e bacharelados da UFSB, licenciados ou bacharéis de modo geral, educadores de espaços não-formais de educação, mediadores, produtores culturais e demais interessados nas relações entre ensino de Artes e ação cultural. Para atender a demanda deste público, evidenciamos que:

O Curso de Especialização em *Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural (EPArtes)* objetiva oferecer um curso de especialização em ensino de Artes, em 360h, partindo de uma matriz curricular que articule conhecimentos específicos do campo das Artes e da educação, práticas metodológicas, práticas artísticas, curriculares e experenciais, para favorecer o desenvolvimento qualificado da educação básica no sul da Bahia e fortalecer a articulação integrada da Universidade Federal do Sul da Bahia com a educação básica do Estado da Bahia. (PPC DA ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIAS DAS ARTES, 2018, p. 18)

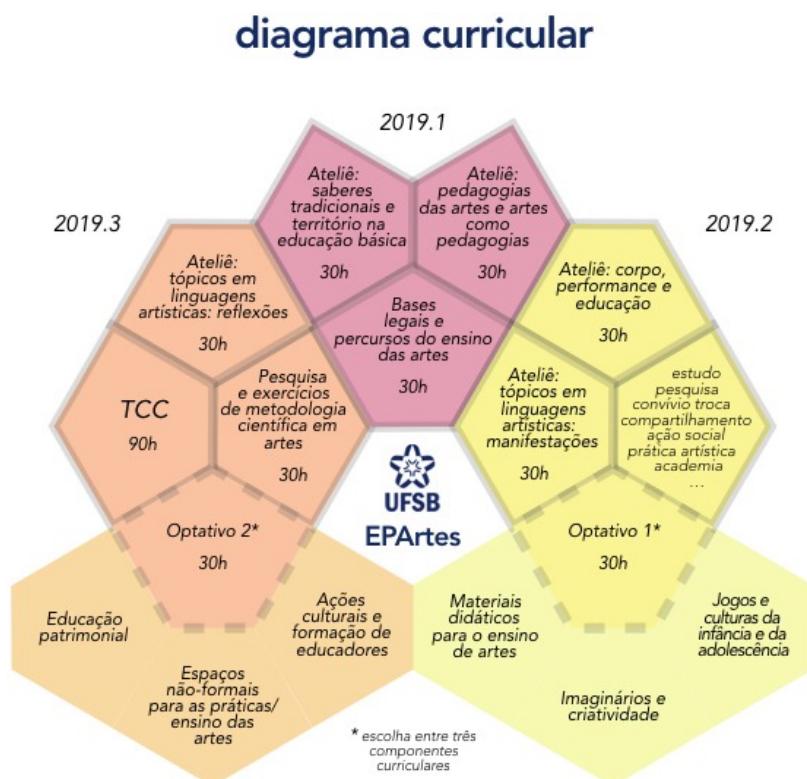
Desse modo, o cerne desta proposta é colaborar para a formação de especialistas capazes de efetivar o diálogo com as diferentes áreas das linguagens artísticas, em interface profícuo com a prática pedagógica, a partir do reconhecimento das demandas do contexto e realidade sócio-cultural local. Um aspecto importante dos objetivos desta proposição está na constante demarcação do contexto e do território de atuação. Buscando coerência com os princípios que regem a atuação da UFSB, anteriormente apontados, e reforçando o compromisso do campo das Artes na instituição - especialmente do Centro de Formação em Artes - busca-se reforçar o entrelaçamento da concepção pedagógica da EPArtes com os saberes dos povos originários, das

comunidades tradicionais, periferias, expressões afro-ameríndias, almejando a contextualização (e atuação) dos processos de ensino-aprendizagem a partir da realidade local.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso, a EPARtes está articulada sobre as seguintes propostas pedagógicas: 1. Práticas compartilhadas como componentes curriculares: ateliês artísticos, 2. Cooperação intersubjetiva, 3. Aprendizagem baseada em problemas concretos (APC) e 4. Educação baseada/orientada pelas demandas da comunidade. Tais propostas formam os eixos-guia para o alinhamento da proposição da estrutura curricular da Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural - EPARtes.

Os ateliês artístico-pedagógicos previstos perpassam todo o itinerário formativo dos/das estudantes, sendo articulados com outros componentes obrigatórios de caráter teórico e metodológico, e complementados pela oferta de componentes curriculares optativos voltados à diferentes perspectivas da atuação no campo das artes, que os estudantes poderão escolher de acordo com os seus diferentes interesses de formação/qualificação. Assim sendo, a organização curricular atual está diagramada da seguinte forma:

Figura 1. Diagrama curricular da EPARtes, produzida pelo Prof. Dr. Daniel Puig



A finalização dos aspectos pedagógicos, conceituais e da arquitetura curricular que compõem esta *especialização-ebó* e sua respectiva aprovação nas estruturas político-institucionais da UFSB nos permitiu, então, prosseguir para os desafios de avançar com os trabalhos: saudamos Exu, o ebó foi feito, era hora de colocar a gira para girar. Iniciamos, assim, a experiência do processo seletivo da EPARtes.

A encruza se encontra: circularidade, intercampia e reverberações

O processo seletivo da EPARtes ocorreu mediante publicação de edital específico, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019. Para essa primeira oferta do curso foram distribuídas 60 vagas entre os *campi* Jorge Amado (Itabuna/BA) e Sosígenes Costa (Porto Seguro/BA), sendo 30 vagas para cada campus com reservas de ocupação para professores/as do ensino fundamental e médio inseridos/as no Sistema Público de Educação, além de candidatos/as indígenas, negros e/ou quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas transgêneras. A seleção foi organizada em duas etapas (acontecendo simultaneamente nos dois *campi*), a saber: 1) Exercício Escrito, composto por uma redação presencial, de caráter dissertativa-argumentativa com base em textos e temas propostos pela equipe de elaboração; e 2) Entrevista, que consistia na apresentação oral da Carta de Intenções previamente enviada seguida de arguição sobre o percurso acadêmico e/ou artístico e/ou profissional da/do candidata/o.

Ao longo do processo, desde as inscrições até - especialmente - o momento das entrevistas, nos defrontamos com a demanda social prevista pelos dados e análises de contexto e pudemos verificar, na prática, a necessidade de acesso à formação apontada pelos dados coletados referidos na primeira parte desta comunicação. Diante dos caminhos a que levaram as nossas encruzilhadas o processo seletivo corporificou, para nós, o público que desejávamos acessar desde o início das atividades na UFSB e que demarcam um lugar privilegiado de acesso, replicabilidade e impacto no contexto educacional local.

Um primeiro ponto que gostaríamos de destacar sobre o processo seletivo foi a procura do público. Tivemos um total global (considerando os dois *campi* de oferta) de 158 inscrições, sendo 89 para o *campus* Jorge Amado (CJA) e 69 para o *campus* Sosígenes Costa (CSC). Um outro elemento a ser considerado, para além do grande número inscrições, é as distintas localidades de origem das/os candidatos/as inscritos/as: a amostragem considerada nessa primeira demanda teve participantes de 22 municípios diferentes registrados nos endereços residenciais informados pelas/os candidatas/os. Estas aferições nos permitem considerar tanto a reiteração da demanda latente por formação na região, quanto a potencialidade de amplitude do alcance de uma proposta pedagógica como esta.

Além disso, considerando o perfil do público, tivemos uma busca variada, recebendo professoras/es e gestoras/es da educação básica, produtoras/es e agitadoras/es culturais, artistas e outros perfis bastante variados de pessoas interessadas no campo da Arte e suas potencialidades de atuação. No entanto, neste

conjunto, a presença de professoras/es da educação básica foi a mais massiva - sendo 33 candidatos/as docentes oriundos de escola pública (autodeclaradas/os na categoria específica), além dos pertencentes a instituições privadas, categorizados na Ampla Concorrência.

Os longos dias de entrevista - para atender o total de 95 candidaturas que permaneceram até esta etapa -, foram também profundos momentos de encontros cruzados a partir de narrativas de experiências docentes, artísticas, ativistas, interculturais, entre outras. Essas trocas que nos proporcionaram inúmeras reflexões, além da prospecção de novas demandas e perspectivas de atuação no território de abrangência da UFSB. Desse modo, o contato direto com profissionais atuantes no chão das salas de aula de diversos contextos nos serviu como uma fundamental pesquisa de campo, a partir da qual nos foi possível atestar a defasagem anteriormente apontada entre a área de formação e a área de atuação dos docentes em Artes nas escolas da região (padrão que se repete em maior ou menor medida em todo o território nacional) mas, igualmente, evidenciar o desejo e busca das/os professoras/es por ações de formação continuada.

Para tornar este processo possível, a equipe docente envolvida - desde as comissões de seleção, comissão de elaboração do exercício escrito, equipe de aplicação do exercício escrito e a própria coordenação do curso - tiveram uma atuação interconectada e coesa entre os três *campi*. Os desafios da intercampia são constantes no contexto da UFSB, mas a experiência da EPARtes (desde sua concepção à sua efetivação) tem demonstrado que o funcionamento desta relação, que extrapola os registros geográficos, está nas perspectivas horizontalizadas e circulares de se construir vínculos coletivos, mesmo aqueles de natureza institucional.

As reais reverberações da oferta da EPARtes na região, provavelmente, só poderão ser mensuradas a partir da finalização das duas primeiras turmas (CJA e CSC), que atualmente estão ativas e em curso. Porém, desde já, é possível perceber o impacto dos debates e proposições artístico-pedagógicas na mudança de concepção e perspectivas por parte das/os discentes sobre o campo da Arte e seu ensino. Além disso, outro caminho aberto nesta encruzilhada é a aprovação da oferta da especialização também no *campus* Paulo Freire (CPF) previsto para o processo seletivo de 2020. Assim, os caminhos traçados, alinhavados, entrecruzados, seguem multiplicando-se em novas jornadas e veredas a serem percorridas.

Reflexões (en)cruzilhadas

À guisa de conclusão, torna-se importante pontuar que não somos nós, como docentes da UFSB, que abrimos os caminhos. Nessa perspectiva há, a nosso ver, uma realidade singular que gera - como resposta a um estado de coisas - possibilidades de abertura a novos caminhos. Fomos provocados por uma realidade que nos possibilitou propor uma ação que podemos considerar, a curto prazo, eficiente dentro do contexto aqui apresentado. A referida conjuntura político-social coloca a atividade docente em último lugar na fila de prioridades institucionais, como é possível inferir a partir do quadro quantitativo apontado anteriormente.

O campo das Artes, como área do conhecimento em plena busca de se constituir em sua relação com as epistemologias acadêmicas, é o que mais sofre com a ausência de formação adequada para seus/suas professores/as, fato que dialoga de modo direto com o valor dado à arte, especificamente no contexto brasileiro. Em tempos de retomada de uma perspectiva tecnicista da educação, as instituições de ensino superior públicas, gratuitas e de qualidade nos parecem ser o espaço ideal para que esse preenchimento de lacunas se faça, especialmente diante da impossibilidade de vislumbrarmos - na atual institucionalidade brasileira - outra estrutura político-pedagógica capaz de fazê-lo.

É de conhecimento tácito que o Brasil passa, ao menos em sua história recente, por uma de suas piores fases no que diz respeito às demandas da educação, notadamente a de nível superior. Cremos que é em momentos como este que precisamos de formação docente mais robusta, especialmente dos/das docentes em Artes. Como seria o mundo sem os artistas e sem os educadores?

O desvendar de perguntas-chave como esta e seus danosos possíveis efeitos reiteram a necessidade de que as nossas encruzadas estejam continuamente transpassadas. É notória - e cada vez mais latente - a imprescindibilidade dos encontros e entrelaçamentos entre docentes atuantes nas redes pública e privada, com compromisso real com os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo através da arte, a gestão escolar refletindo criticamente acerca do papel da escola nos dias atuais e encontrando nas expressões artísticas a possibilidade de congregação dos estudantes no entendimento de si como agentes transformadores e uma sociedade engajada e presente, que reconheça e valorize o espaço escolar como potente para uma formação crítica, libertadora e sensível.

Assim sendo, reconhecemos que é a partir do movimento, dos caminhos cruzados e da comunicação efetiva - como nos ensina Exu - que poderemos construir alternativas para agir diante dos cenários político-educacionais que nos circundam. A Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural - EPArtes foi um dos caminhos traçados dentre os muitos possíveis que estão abertos e potentes para a atuação das instituições de ensino superior brasileiras. Em tempo de perspectivas politicamente estreitas e verticalizadas, que o fluxo circular, dialógico e energeticamente ativo, personificado por Exu, possa servir de guia para nossa atuação político-pedagógica no âmbito educacional.

Referências

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 03 de maio de 2019.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20.12.96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13 de abril de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE em Movimento. Sítio oficial: <<http://pne.mec.gov.br>> . Acesso em 05 de maio de 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Observatório do Plano Nacional de Educação. Sítio: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em 05 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Plano Orientador. Sítio: <<http://ufsbr.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>> . Acesso em 05 de maio de 2019.

_____. Projeto Político-pedagógico do Curso de Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural. 2018. Disponível em: <<https://www.ufsb.edu.br/cfartes/pos-graduacao/especializacao-pedagogia-das-artes>> Acesso em: 03 de maio. 2019.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Carolina Pinheiro Zanoni

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica do projeto Observatório (2017-2020). Atuou como bolsista de extensão do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE. É professora de artes da rede municipal de Criciúma
carolina.zanoni@hotmail.com

Clarissa Santos Silva

Desenvolve pesquisas nas áreas de Artes Visuais, Formação de Professores e Ensino de Arte. Possui Mestrado em Artes Visuais (UDESC). É Especialista em Artes Híbridas (UTFPR), Bacharela em Arte e Mídia (UFCG) e Licenciada em Artes Visuais (Claretiano). Atua no Projeto de Pesquisa Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG). Atualmente, é Professora Assistente da Universidade Federal do Sul da Bahia (CSC/Porto Seguro), atuando como Vice-coordenadora da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias (CSC/Porto Seguro) e da Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural - EPARtes.
clarissa.santos@ufsb.edu.br

Federico Buján

Doutor em Humanidades e Artes (UNR, Argentina). Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professor na Universidad Nacional de Rosario (UNR) e na Universidad Nacional de las Artes (UNA). Atúa como pesquisador na Facultad de Humanidades y Artes (UNR) e no Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica (IIEAC) da UNA. fbujan@gmail.com

Flávia Pedrosa Vasconcelos

Doutora em Educação Artística pela Universidade do Porto – Portugal. Mestra em Artes Visuais - UFPB/UFPE. Graduada em Artes Plásticas com habilitação para o ensino de Arte pelo IFCE. Atuou como professora da UNIVASF e atualmente é docente do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGART, Centro de Artes e Letras - CAL da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.
flavia.p.vasconcelos@uol.com.br

Gessé Almeida Araújo

é professor, ator e pesquisador. Possui doutorado e mestrado em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA) e graduação em Licenciatura em Teatro (UFBA). Tem dedicado estudos aos campos da História das Artes do Espetáculo no Brasil e da Pedagogia do Teatro, investigando as relações entre teatro, política e realidade social nos anos de 1960; investiga, também, os contextos formativos, bem como o acesso à formação inicial e continuada de professores/as de Teatro da educação básica pública. É professor adjunto-A da Universidade Federal do Sul da Bahia (CPF/Teixeira de Freitas) e coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias no mesmo campus. - UFSB-CSC. gesse.almeida@ufsb.edu.br

Janine Alessandra Perini - Professora de Artes Visuais da UFMA, Campus de São Bernardo. Doutora em Artes Visuais pela UDESC. Integrante do grupo de pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos e do projeto de pesquisa Observatório da Formação de Professores OFPEA/BRARG. janine_perini@yahoo.com.br

Jéssica Natana Agostinho

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica do projeto Observatório (2017-2020). Atuou como bolsista do projeto PIBID Interdisciplinar. Atualmente desenvolve mestrado no PPGE-UDESC. jessica.agostinhoo@gmail.com

Leidinár Batista de Oliveira

Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESU - UNEB). Possui Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, Arte/Educação Ambiental em âmbito formal e não formal. Integrante do Grupo de pesquisa Práxis Artístico/Educativas Multi, Inter e Trans em Artes (MITA). Desenvolve distintas linguagens artísticas como artista visual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4191760306496691> - leidinár.oliveirars@hotmail.com

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Professora doutora do Departamento de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atua na Licenciatura em Artes Visuais e nos Programas de Pós-Graduação em: Artes Visuais, Educação e no PROFARTES. Coordena o projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina”. É Diretora Geral do Centro de Artes da UDESC (2017-2021) e membro do CEAV da ANPAP (2016-2020). cristinaudesc@gmail.com

Maria Lucila Horn

Artista, curadora, arte educadora. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), Aperfeiçoamento em Pintura (1994), Especialização em Arte e ciências Humanas (2001), especialização em Fotografia e Imagem em Movimento (2012) e mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006). Atualmente é doutora pelo Programa de pós-graduação em educação - PPGE/UDESC, membro do grupo de pesquisa "Arte, Formação e tecnologias nos processos contemporâneos" e coordenadora do Núcleo de Estudos em Fotografia e Arte. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em linguagem visual e fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, fotografia, pintura, educação. luhorn2@gmail.com

Maristela Müller

Doutora e Mestra em Artes Visuais pela UDESC. Atua na comissão editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão e é integrante do grupo de pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos. Faz parte do projeto de pesquisa Observatório da Formação de Professores OFPEA/BRARG, desde o ano de 2015.
m-muller@hotmail.com

Tacylla Kaline Gomes de Oliveira

Estudante de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco.
tacylakaline@hotmail.com

Tássio Ferreira

Desenvolve pesquisas acerca da Lei 10.639/03, Pedagogias Afrodispóricas para formação docente em Artes, Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, Artes negrorreferenciadas e o Candomblé Congo-Angola como estratégia de ensino das artes cênicas. É mestre e doutorando em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA, Pós-graduação em Arte na Educação pela FAAC, Licenciado em Teatro pela Escola de Teatro/UFBA. Atualmente é Professor Assistente Universidade Federal do Sul da Bahia (CJA/Itabuna), Vice Coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias (CJA - Itabuna-Ba) e coordenador da Especialização em Pedagogias das Artes: linguagens artísticas e ação cultural - EPARtes. - UFSB-CPF tassio.ferreira@cja.ufsb.edu.br

Thalita Emanuelle de Souza

Professora de Arte do magistério do estado do Paraná, atuante em sala de aula desde 2009. Graduada em Arte-Educação pela Universidades Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO-PR. Possui pós-graduação na área de artes visuais. Mestre em Artes na universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, mestrado profissional em arte - PROF-Artes. thalita.e.souza@hotmail.com

Valéria Metroski de Alvarenga: Doutora e Mestra em Artes Visuais pela UDESC. Graduada em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) pela UFPR. Trabalha como professora de Arte na SEED/PR (Ensino Médio e EJA) e tem experiência no ensino superior (modalidades - presencial e EAD). É integrante do OFPEA/BRARG desde o ano de 2013. valeriametroski@hotmail.com

Vinícius Luge Oliveira

É bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestre em Educação pela mesma instituição, cursa atualmente o Doutorado em Artes Visuais, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina. É Professor Adjunto 2, do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. Participa dos Grupos de Pesquisa Cruviana, vinculado à UFRR e o Formação e Artes nos Processos Políticos Contemporâneos, vinculado à UDESC com pesquisas sobre o Ensino da Arte e a Formação de Professores na perspectiva marxista. v_luge@hotmail.com

Wechila Andrade de Brito

Professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI/ Campus Paulistana. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Cultura Visual, Educação e Linguagem – CULT-VI e Núcleo de Estudos de Cultura e Cidade – NECC/ UNEB; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Poéticas Visuais/ UNIVASF e Grupo de Estudos em Linguagens, Cultura e Educação – GELCE/ IFPI. wechilaandrade@ifpi.edu.br