

RENAN DOS SANTOS SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA UEL:**  
UM ESTUDO DOS CURRÍCULOS SOB A PERSPECTIVA  
DOS PROFESSORES EGRESSOS.



RENAN DOS SANTOS SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA UEL:  
UM ESTUDO DOS CURRÍCULOS SOB A PERSPECTIVA  
DOS PROFESSORES EGRESSOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/FCL - Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Coorientador: Prof. Dr. Ronaldo Alexandre Oliveira.

Araraquara - SP  
2016

Santos Silva, Renan Formação Docente em Artes Visuais na UEL:  
Um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores  
egressos / Renan Santos Silva - 2016 139 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Leandro Osni Zaniolo

Coorientador: Ronaldo Alexandre de Oliveira

1 . Currículo. 2. Arte-educação. 3. Ensino de Arte. 4. Formação de  
Professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RENAN DOS SANTOS SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA UEL: UM ESTUDO DOS CURRÍCULOS SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EGRESSOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/FCL - Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas  
Orientador: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo  
Coorientador: Prof. Dr. Ronaldo Alexandre Oliveira.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Prof. Dr. Isaac Antônio Camargo  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Irene P. O. de Souza  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Araraquara, 26 de setembro de 2016.

## **DEDICATÓRIA**

### **Ao Professor:**

*Leandro Osni Zaniolo.*

*Por me acolher e guiar meus primeiros passos nas inquietudes e muitas indagações à transposição de um projeto a uma tese.*

### **A Minha Filha:**

*Isadora Imbriani Marchi e Silva.*

*Veio ao mundo com meu ingresso no doutorado, para iluminar nossas vidas e a construção desta tese.*

## AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese teve a contribuição de muitas pessoas, que ajudaram direta e indiretamente e que, de certo modo, representa a realização de um dos meus objetivos de vida, o qual, com certeza, foi um desafio imensurável à sua conclusão. Assim, quero agradecer a todos e muito especialmente:

Ao **Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo**, por me acolher no doutorado e ter acreditado em meu projeto de tese, pela paciência, serenidade em me conduzir aos primeiros caminhos na elaboração desta tese.

Ao **Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira**, colega e amigo, das muitas conversas, ideias e sugestões nasceu a Coorientação. Obrigado pela conclusão desta tese, pela clareza das partes e do todo deste trabalho e pela orientação segura, cuidadosa, problematizadora e por me ensinar como se faz pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Isaac Antônio Camargo**, amigo e parceiro na militância pelo ensino da arte no currículo escolar, por toda contribuição à minha carreira acadêmica e por me fazer acreditar que é possível chegar lá...

A **Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Irene P. O. de Souza**, colega e amiga, inquieta e desassossegada, obrigado, pela coleta de documentos, indicações, pistas para o caminhar, reflexões e apontamentos nesses quatro anos e por estar presente na concretização desse objetivo, na banca de defesa.

Ao **Prof. Dr. Sebastião Souza Lemes**, meu professor no doutorado, de refinamento intelectual, exímio problematizador capaz de inquietar nossas certezas; grato pelos apontamentos precisos e todas as indicações e, por estar na comissão examinadora. Um amigo conquistado nessa caminhada.

A **Prof.<sup>a</sup> Dra. Luci Pastor Manzoli**, pelo acolhimento, serenidade e todas as costuras, emendas e remendos em meu projeto de ingresso e, assim, me apontar como um projeto pôde virar uma tese.

Ao **Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato**, pelos apontamentos, indicações e sugestões ao delineamento desta tese e por se dispor a estar na banca examinadora; um amigo conquistado.

Aos **Colegas Amigos do Doutorado**, pelas trocas, debates, os encontros na cantina, os risos e o suporte nos momentos mais tensos.

Aos meus **Colegas, Professores** do Departamento de Arte Visual/UEL, pelo incentivo em não desistir do doutorado, as muitas contribuições informais e por segurarem a minha ausência nas atividades didático-pedagógicas.

Aos **Colegas, técnicos administrativos**, e em especial a **Sonia Pimenta Tardin**, pelo incentivo, apoio e os muitos suportes em momentos de apuro.

A **Sandra Imbriani Marchi**, esposa e companheira, por suportar minhas angústias, ansiedades e as muitas ausências; pelas luzes nas dificuldades e incertezas, paciência, compreensão, apoio e carinho.

Aos meus irmãos, **Luís Renê, Mara Rúbia, Sandra Mariane, Alexandre e Andrey**, a sempre torcerem por mim e a energia positiva emanadas e ao **Clebertom**, que mesmo em outra dimensão, seu otimismo em vida estão guardados em mim.

Aos meus pais, **Ivan e Zeneida**, pelo apoio, paciência, respeito e incentivo as minhas ações e escolhas ... Meu agradecimento eterno, sem eles jamais chegaria onde estou.

SANTOS SILVA, Renan dos. **Formação docente em Artes Visuais na UEL: Um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos.** 2016. 139 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, SP, 2016

## RESUMO

Esta pesquisa buscou apreender o delineamento construtivo dos currículos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a partir das motivações históricas da educação brasileira. Assim, foram analisados: o currículo da criação do curso, em 1974, que foi adequado à legislação em 1976, para delimitar o marco de referência, e todas as reformulações realizadas, de 1982, 1992, 1998, 2005 e 2010. Desse modo, empreendeu-se uma busca para a compreensão do ensino de arte e da formação de professores. Tomou-se como suporte uma abordagem de caráter qualitativo, que compreendeu: revisão de literatura, análise de documentos; análise de depoimentos em forma de entrevistas, com professores egressos, atuantes no ensino de arte em escolas públicas da região metropolitana de Londrina PR, e com professores elaboradores dos currículos do Curso de Artes Visuais da UEL. Foram estudadas as configurações curriculares implantadas no curso de formação de professores em arte, com o intuito de se verificar de que maneira os currículos influenciam a formação docente dos egressos e as relações que estes estabelecem entre o currículo e sua práxis no dia a dia em sala de aula. Nesse sentido, compreendeu-se a lógica que subjaz dos diferentes currículos do referido curso, que, confrontada com os depoimentos dos professores, possibilitou a identificação de lacunas e de contribuições para a formação dos professores e a percepção do currículo acadêmico sob outra perspectiva. Assim, concluiu-se que há necessidade de uma melhor articulação interna ao currículo do Curso de Artes Visuais da UEL, bem como desse currículo, articulado ao currículo e à cultura escolar, para a constituição de seus projetos pedagógicos à formação docente.

**Palavras-Chave:** Currículo. Arte-educação. Ensino de Arte. Formação de professores.

SANTOS SILVA, Renan dos. **Teacher training in Visual Arts at UEL: A study of curriculums from the perspective of egresses teachers.** 2016. 139 p. Thesis (Doctorate in School Education) - College of Sciences and Arts of the State University Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP, Araraquara, SP, 2016.

## **ABSTRACT**

This research aimed to apprehend the constructive delineation of the Visual Arts Course curriculum of the State University of Londrina - UEL, from the historical motivations of the Brazilian education. So, they were analyzed: the curriculum of the course creation, in 1974, that was adequate to legislation in 1976, to delimit the benchmark, and all reformulations performed, from 1982, 1992, 1998, 2005 and 2010. Thus, a search was undertaken to understand the art teaching and teacher training. It was taken as support a qualitative approach, that included: literature review, analysis of documents; analysis of testimony, in the form of interviews, with egresses teachers, working in art teaching in public schools in the metropolitan area of Londrina PR, and with elaborators teachers of curriculums of Visual Arts Course of the UEL. Were studied the curriculum settings implemented in the course of teacher training in art, in order to verify how the curriculum influence the teacher training of egresses and the relationships that they establish between the curriculum and their praxis in day to day in class. In this sense, It was realized the logic behind the different curriculums of that mentioned course, that, faced with the testimony of teachers, allowed the identification of gaps and contributions to teacher training and the perception of the academic curriculum from another perspective. Thus, it was concluded that there is need for a better internal articulation to Visual Arts Course Curriculum of the UEL, as well as this curriculum, linked to curriculum and school culture, for the constitution of its pedagogical projects for teacher training.

**Keywords:** Curriculum. Art-education. Art teaching. Teacher training.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INDAGAÇÕES, INQUIETAÇÕES E CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA TESE.</b>	
1.1	TRILHAS DO PESQUISADOR E O ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA .....	10
1.2	Problema, Objeto, Objetivo e Metodologia da Pesquisa .....	22
1.2.1	Objetivo Geral .....	23
1.2.2	Objetivos Específicos .....	23
1.2.3	Metodologia .....	23
<b>2</b>	<b>AS TENDÊNCIAS CURRICULARES E A SUA CONSTITUIÇÃO NA HISTÓRIA EDUCACIONAL</b>	
2.1	CURRÍCULO: O que é, por que existe, tendências e sua constituição da tradição à pós-modernidade .....	28
2.1.1	Currículo: Delimitação de territórios, definição e conceito .....	28
2.1.2	Currículo: Sua relação com a teoria .....	32
2.1.3	Currículo: A sua constituição na história .....	36
<b>3</b>	<b>O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL</b>	
3.1	A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM ARTES NO BRASIL .....	55
<b>4</b>	<b>O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS NA UEL: DA INTENÇÃO CURRICULAR À CONSOLIDAÇÃO NAS VOZES DAQUELES QUE O FAZEM</b>	
4.1	A DIMENSÃO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM ARTE DA UEL: da educação artística às artes visuais .....	75
4.2	A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PELO PROFESSOR DE ARTE EM SALA DE AULA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	93
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
	<b>ANEXOS</b> .....	123
	ANEXO A Roteiro para entrevista com os egressos do Curso de Arte Visual da UEL... .....	124
	ANEXO B Roteiro para entrevista com professores elaboradores dos currículos em artes visuais da UEL .....	126
	ANEXO C Desenhos dos currículos de 1982; 1992; 1998; 2005 e 2010 .....	127

**1**

**INDAGAÇÕES, INQUIETAÇÕES E  
CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA  
TESE**

## **1.1 TRILHAS DO PESQUISADOR E O ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA**

A configuração desta tese – atrelada ao currículo, arte-educação, ensino de arte e formação de professores – está profundamente identificada com a história profissional de seu autor, quando ainda em Santa Maria, RS abdica da carreira artística para ensinar arte às crianças em uma Escola Municipal; projetando formar público consumidor com a seguinte convicção: “quem irá consumir minha produção em arte se as pessoas, de modo geral, tem muito mais necessidades materiais?” Desse modo, percebeu-se o quanto é dolorosa a docência, mas ao mesmo tempo encantadora, pois é uma relação de nós conosco mesmo e com os alunos e para os alunos; daí a necessidade de estudar muito, pesquisar, construir metodologias, modelar performance. Assumir a docência, ser professor de arte como ideário de vida.

É nesse contexto e ambiente da educação básica que me fiz professor: aprendi a ser professor em sala de aula com as crianças e me tornei militante para a inserção e valorização da arte no currículo escolar. Para tal, foi necessário ir além, realizar pós-graduação – mestrado, para obter maior aporte teórico e com a ideia de buscar legitimar o discurso e constituir adeptos. E, assim, chegamos à docência no ensino superior, com firme propósito da inserção efetiva da arte na escola e pela formação qualificada dos professores, e socializar o que se aprendeu na experiência prática em sala de aula na escola; pois, foi neste lugar que descobrimos que ao se fechar a porta da sala, somos nós os responsáveis e fazemos o currículo.

Então, isto posto, ao visitar a escola, a sala de aula e conversar com os professores de arte para ver, conhecer o currículo que estes professores estão construindo é uma experiência significativa de vida, é como fazer a analogia do espelho e se ver refletido nesse lugar, a escola, espaço que sempre estivemos: “É o meu lugar”.

Desta maneira, e não pode ser outra, este estudo é resultado de muitas indagações e inquietações advindas da experiência profissional, que estão, de certo modo, sistematizadas na dissertação de mestrado<sup>1</sup> do autor, que investigou o currículo da Escolinha de Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o modo como este foi constituído, bem como, sua compreensão por parte dos professores. Percebeu-se, porém, que essa pesquisa carece de um maior aprofundamento e de ampliação do seu espectro, com o fim de abranger, além das Escolinhas de Arte do Brasil<sup>2</sup>, a escola formal, já que o ensino de arte praticado no país atualmente guarda vínculos com essas Escolinhas, consolidadas a partir da década de 1950 do século passado, e que se consagra no que veio a se manifestar no conjunto de ideias e diretrizes que constituíram a Educação Artística na década de 1970.

Para o delineamento dessa investigação, uma das principais referências foi a experiência docente do autor proporcionada pela atuação no ensino de arte em escolas de 1º grau (ensino fundamental), no município de Santa Maria – RS, e no ensino superior, a partir de março de 1998, no curso de Licenciatura em Educação Artística – Área de Metodologia e Prática do Ensino em Arte Visual – na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Além disso, os estudos apresentados na dissertação de mestrado na UFSM, em 1996, também se tornaram fontes de novos questionamentos, uma vez que parte das experiências realizadas na

---

<sup>1</sup> SANTOS SILVA, Renan. **Considerações pedagógicas para o ensino das artes: O caso da Escolinha de Artes da UFSM**. 1996. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1996.

<sup>2</sup> Augusto Rodrigues, juntamente com artistas, psicólogos, professores e voluntários, criou uma Escolinha de Arte no Rio de Janeiro, que, inicialmente, funcionou em um espaço cedido na Biblioteca Nacional, como forma de ruptura com a rigidez da escola formal tradicional, que não permitia espaço para a sensibilidade e a imaginação espontânea da criança. Mais tarde, essa ideia embrionária se transformou em um movimento nacional que acabou por disseminar escolinhas por todo o território brasileiro, denominadas Escolinhas de Arte do Brasil, avançando, inclusive, além das fronteiras, como Argentina, Chile e Paraguai. Esse movimento, que exerceu influência na elaboração dos currículos de licenciatura em educação artística na década de 1970, foi vigoroso até a primeira metade da década de 1980 e estabeleceu os modelos didáticos para o ensino de arte.

Escolinha de Artes da UFSM permitiu constatar a fragilidade da fundamentação teórica no currículo ali desenvolvido.

Os gestores e educadores atuantes nessa instituição de ensino não tinham compreensão e não aceitavam a existência de um currículo nesse espaço educativo, além disso, o mesmo processo se repetia nas demais experiências vivenciadas no ensino fundamental, onde os professores pautavam suas ações apenas em atividades técnicas e espontaneístas e, também, negligenciavam o currículo formativo para as artes, ao não proporcionarem aos alunos uma educação artística voltada para a ampliação da capacidade criadora e reflexiva em torno do universo de criação e apreciação da Arte.

Foi, principalmente, durante o período em que o autor desenvolveu atividades no ensino das artes, com estudantes de 5ª a 8ª séries [hoje do 6º ao 9º anos] do Ensino Fundamental, inicialmente em escolas na zona rural e, posteriormente, em vilas da periferia urbana de Santa Maria, que pôde observar o distanciamento, dos pressupostos de propostas metodológicas contemporâneas, propostas estas que estão para além do espontaneísmo do fazer artístico, pautado apenas na expressão e desenvolvimento de habilidades técnicas, e no valor da originalidade, que é característico das abordagens modernistas.

Além do mais, as propostas metodológicas contemporâneas atuam, também, para o desenvolvimento da cognição, do conhecimento, da produção poética e da expressão em arte, quer dizer, propiciam a articulação dos conceitos "conhecer, fazer e exprimir" (PAREYSON, 1989), para o ensino em artes nas diferentes práticas educativas realizadas no contexto escolar.

A experiência na práxis, não se distancia daquelas do ensino na educação básica, quando das vivências pedagógicas no ensino superior, principalmente, ao acompanhar os alunos da graduação em artes visuais nos estágios acadêmicos, momento particular de práticas de ensino, ainda

encontramos, no ambiente escolar, conceitos e pré-conceitos às propostas contemporâneas para o ensino de arte.

Nessas experiências e vivências, em diferentes contextos educativos e formativos – como professor do ensino fundamental, pesquisador em nível de mestrado e como professor universitário supervisionando estagiários e no desenvolvimento em programas de capacitação de professores de arte – o que se observou foi uma distância entre o ensino de arte ali praticado e as propostas pedagógicas que promovem os fazeres e os saberes da arte no contexto pedagógico contemporâneo.

Os professores, na maioria das vezes, afastam-se do universo das crianças e acabam lhes impondo atividades fundadas em clichês e modelos estereotipados. Tal conduta é demonstrada por muitos educadores, ao transcreverem, em seus planos de ensino, ideias gerais e inconclusivas, reproduzirem, de um ano para o outro, valores indicados no ano anterior, sem qualquer avaliação, reflexão crítica e questionamento dos objetivos; e das propostas que foram alcançadas e se as novas metas são as mesmas que esperam atingir para a próxima etapa, e se podem ou devem ser as mesmas do ano anterior.

Há outros problemas que se manifestam nesse campo de ensino, por exemplo: existem, nas escolas públicas de educação básica, professores que não têm formação para o ensino de arte, pois os gestores, para suprir a vacância do professor Licenciado em Arte, deslocam educadores de outras áreas do conhecimento, especialmente, os que atuam na educação fundamental. Assim, esses atores sociais são colocados de forma improvisada na área de artes. Além disso, grande parte dos professores formados em arte, especializados ou não, não tem clareza sobre seu papel na relação ensino-aprendizagem ou não tem formação adequada para dar conta das demandas e necessidades dessa área.

Em síntese, as propostas de ensino de muitos professores revelam concepções e conceitos anacrônicos em relação ao que a arte, no âmbito da educação, conquistou nas últimas décadas, principalmente, no que diz respeito a propostas metodológicas inovadoras, disseminadas por pesquisadores do ensino de arte americanos para as escolas dos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, auspiciadas pela *Getty Center Foundation* (BARBOSA, 1991). Assim, esses educadores utilizam, de maneira geral, no cotidiano do ensino da arte, estratégias estereotipadas e inadequadas ao seu contexto educacional, e não as questionam, de modo a confrontá-las com a realidade brasileira e, em especial, à realidade de cada escola.

Além disso, não se pode perder de vista "a condição pós-moderna"<sup>3</sup> (LYOTARD, 1988) a que, hoje, estamos submetidos. Essa "condição", produzida, em parte, pela indústria da cultura de massa, com seu contínuo bombardeio de imagens, disseminadas pela publicidade, pela propaganda e pelas mídias eletrônicas, com o intuito de manipular (ideologicamente) valores, desejos e gostos para o consumo, o que acabou por exercer um poder muito mais integrador nas práticas educativas e culturais.

Nesse contexto, particularmente contemporâneo à "era da reprodutibilidade técnica" (BENJAMIN, 1980), as fronteiras entre a cultura erudita e cultura popular se desfazem. Desse modo,

A obra de arte e cultura "pós-auráticas" tem novas possibilidades de mobilização, contestação, articulação com o real, permitindo a crítica de um novo ângulo, não necessariamente alienado. Isso porque, nas novas condições de produção (mídias eletrônicas), a cultura e a obra pós-auráticas mudam também os hábitos de consumo, mudam a estrutura de percepção e assimilação do próprio consumidor,

---

<sup>3</sup> "A condição pós-moderna" é expressão cunhada por Jean François Lyotard, para designar as transformações culturais, sociais e na filosofia que cercam as sociedades pós-industriais – podemos dizer que é a transposição do período denominado modernidade para um novo período histórico. Ao mesmo tempo, em seu livro ***La condition postmoderne*** de 1979, trata das "condições do saber produzido pelas sociedades mais avançadas", bem como vai promover uma ruptura com as condições do saber científico e seu sustentáculo, a universidade, ou seja, a condição do saber e do ensino universitário.

modificam, com a própria mudança da forma de criação e produção da obra de arte, seu público consumidor. Por isso mesmo, a era de reprodutibilidade técnica da obra de arte possibilitou o surgimento de novas formas e conteúdos artísticos e culturais, outrora inimagináveis, substituindo – como foi o caso da fotografia, que torna obsoletos os retratos a óleo – formas, técnicas ou conteúdos artísticos tradicionais por outros, modernos, alternativos (FREITAG, 1989, p. 61).

Desta forma e de outra parte, sabe-se que a arte sempre gravitou à margem do currículo escolar – mesmo diante da Lei 9394/96 – e que a sociedade cristalizou juízo de valor prévio de que esta não é tão necessária no ambiente escolar, pois o entendimento consolidado é o de que seus conteúdos carecem de densidade e utilidade para a vida prática, para a profissão, sendo, assim, diferente das demais disciplinas, como a matemática, a biologia, as ciências (física, química) e as línguas (português, inglês), que são consideradas “sérias”. Desse modo, os professores precisam, dia-a-dia, justificar seu real valor e sua importância para a formação das crianças. Entretanto, sabe-se, também, que hoje,

Os signos e os símbolos são veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade, que é a que de fato lhes dá vida. O significado é utilizado, ou emerge, a partir de seu uso. (...) não é necessário fazer um catálogo para confrontar os signos em abstrato, mas sim, pela sua pesquisa em seu meio natural, para conhecer o mundo no qual os seres humanos olham, dão nomes, escutam e agem (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53).

Nesse sentido, se no passado, na Idade Média, a igreja se utilizou de imagens para disseminar sua doutrina e consolidar o pensamento cristão no mundo ocidental, hoje, os que detêm o poder buscam, nas imagens, as configurações e representações simbólicas para “fixar sua visão da realidade”, impondo, com sua capacidade de persuasão, “sua representação da realidade” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

Por outro lado, não se pode perder de vista o surgimento de um “mercado cultural internacional”, que se propaga no ocidente com a intenção de universalizar a cultura através de “uma nova e hegemônica



cultura do povo”, produzida pelo *marketing* de massa e pelas tecnologias de comunicação (EFLAND, 1999), tais como o cinema, a música popular, os esportes de maneira geral, a televisão com sua programação e as informações eletrônicas veiculadas pela *internet*. Esses são os veículos (ideológicos) da “nova cultura” e que integram este comércio internacional, em um condomínio de grandes corporações que manipulam interesses ideológicos e financeiros, com mais poder que os próprios Estados (Nações), pois afetam, diretamente, a subjetividade social, assim, “as pessoas podem perder aspectos de sua identidade cultural tradicional” (EFLAND, 1999). A pedagogia imagética desses mecanismos para o consumo de produtos bombardeia a consciência humana, por isto, não se pode perder de vista o poder de sua força.

Contudo, e ao que tudo indica, não há interesse de que se reserve um espaço, na estrutura curricular da educação escolar, para a decodificação desses produtos culturais, embora se tenha consciência de que as crianças, hoje, consomem esses produtos em seu cotidiano, muitas vezes, indefesos diante do “bombardeio” da indústria cultural.

Por isso, é fundamental lembrar, também, que a Educação Artística, instituída no currículo escolar, na acepção do pensamento liberal, por meio da Lei Nº 5692/71, com caráter de atividades, não é fruto das qualidades proporcionadas pela arte – como o lidar com o afetivo, as emoções e sentimentos e o uso da imaginação –, muito menos dos anseios dos educadores, mas para atender a ordem estabelecida pelo sistema daquele momento, ou seja, preparar indivíduos com competências e habilidades para o emergente mercado de trabalho, pois a arte poderia auxiliar, com suas peculiaridades, o indivíduo a operar com o manuseio de materiais concretos e obter produtos cognitivos em vários campos profissionais.

Entretanto, hoje, a LDB Nº 9394/96 legitima a importância da arte e sua inserção no espaço escolar, ressaltando o quanto esta pode contribuir para o ensino e a educação, mesmo assim, os professores, dia-

a-dia, têm que justificar que a arte não é apenas o ensino de técnicas ou habilidades, mas o oposto: a arte possui conteúdos e conhecimentos específicos.

A inserção da Arte e o seu ensino na organização curricular das escolas da educação básica se deu a partir da Lei 5692 de 1971, com a denominação Educação Artística, e apresentou-se como uma atividade dentro dos espaços formais de ensino, objetivando uma ação educativa para o ser humano total, característica humanista, ou seja, que valoriza o processo individual criativo e expressivo dos alunos. Assim, visava a reencontrar, na natureza espontânea do homem, a criança fundada na alegria do aprender e sua inserção mais crítica e criativa no meio social, buscando diferenciar-se de condicionantes estereotipados vigentes; então, desta forma, privilegiava os aspectos da individualidade de cada ser humano e a formação de personalidades livres. Entretanto, paradoxalmente, a Lei se expressa como tecnicista, pois preconiza a profissionalização e o desenvolvimento de habilidades e técnicas, negando, assim, o legado humanista e científico, até então predominante na educação escolar. (FUSARI; FERRAZ, 1992, pp. 15-16).

Contudo, no início da década de 1980, a Arte-Educação surge como um movimento organizado, fundamentado em princípios, a partir das ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte<sup>4</sup>. Este movimento foi articulado pelas organizações associativas dos professores de arte de todas as regiões do Brasil, mobilizados em congressos, seminários e conferências, em busca de metodologias e fundamentos teóricos para o ensino de arte nas escolas, o que acabou por trazer uma nova orientação para o ensino da arte no Brasil, com base em uma educação voltada para a liberdade e originalidade individuais e direcionada para a inserção do homem no contexto social (FUSARI; FERRAZ, 1992).

---

<sup>4</sup> Proposta de ensino e de currículo de autoria do filósofo e crítico de arte inglês, Herbert Read, que colocou a efeito a tese de Platão: "a arte deve ser a base da educação." (READ, 1982). Pensamento difundido no Brasil a partir de 1948, por Augusto Rodrigues, com a Escolinha de Arte do Brasil.

Apesar de a arte-educação ter nascido como movimento, se utilizando dos pressupostos da Escola Nova e da Educação Através da Arte, hoje, no entanto, a contemporaneidade traz, como exigência central, a dinamização do ensino e aprendizagem da arte nas escolas, pois entende-se que há necessidade de acesso ao saber erudito, como forma de “desenvolvimento pessoal e social por meio de vivências e posse do conhecimento artístico e estético” (FUSARI; FERRAZ, 1992 p.17).

Posto que se pensar a arte, por sua natureza, lhe é intrínseco a expressão, prevalente no período Romântico, no século XIX, quando a beleza da expressão ditava as normas da arte. Do mesmo modo, em determinados momentos da história, o conhecimento – conhecimento como visão da realidade ou da realidade sensível ou da realidade metafísica ou da realidade espiritual – foi enfatizado em detrimento do fazer, do aspecto executivo, artesanal, característico da antiguidade, mas que ainda esteve presente na realização da obra de arte. Nesse sentido, estas três definições, isto é, arte como “conhecer”, como “fazer” e como “expressar”, permanecem na conceituação da arte (PAREYSON, 1989). Por sua vez, a concepção de arte, ora esboçada, pode ser parâmetro para fundamentar uma aceção de ensino e de aprendizagem em arte na educação, ou melhor, a mobilização dos conceitos “conhecer-fazer-expressar” (PAREYSON, 1989, p. 29) podem muito bem articular o fazer, o conhecer e o expressar para o ensino artístico nas escolas (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 18).

Assim, a Arte, como ancoradouro para o conhecimento artístico e estético, não deve se fundamentar, apenas, como mero jogo de atividades desfocadas do contexto social e cultural em que se inserem os sujeitos humanos, mas deve ser vista como área de estudos. E, como disciplina,

[...] deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais [...] incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, expressar, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura,

analisando-os, refletindo, formando, transformando-os (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 20).

Essa proposição esboçada acima é mais uma, entre outras, de pensadores que tentam apontar caminhos, paradoxalmente, para a humanização do homem e para abrir canais por meio dos quais os valores e as emoções possam ser expressos e se desenvolver, pois o que se observa, na moderna sociedade industrial, é a valorização de um aspecto da personalidade humana, a razão. Parece contraditório, mas tal fato gera um profundo irracionalismo ao não proporcionar meios para o desenvolvimento e a expressão de valores e emoções (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 64). Deste modo, “[...] a dança, a festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante. A forma de expressão das emoções torna-se a violência, o ódio, a ira”.

Nestes termos, é incontestável o quanto são necessárias propostas capazes de “iluminar a vida criativa, a imaginação, a beleza”, pois Duarte Junior (1994, p. 64) entende que a “revalorização da beleza e da imaginação encontrou, na arte e no brinquedo, dois aliados poderosos”.

Acredita-se que a arte é um caminho eficaz para a formação do homem pleno, pois é capaz de proporcionar canais para que ele encontre as particularidades de suas próprias experiências e sentimentos, “sobre o qual se elaboram todos os outros processos racionais”. As formas artísticas constituem a exteriorização simbólica de sentimentos, emoções, valores e experiências de mundo, por meio dos quais “os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir” (DUARTE JÚNIOR, 1994 p. 66). Dessa forma, pela arte, dá-se a educação e o desenvolvimento dos sentimentos, do mesmo modo que a educação formal, por meio das disciplinas factuais, constitui a educação do pensamento.

A arte, entretanto, evoca não somente a expressão dos sentimentos do indivíduo, com o fazer artístico, mas também o conhecimento, quando o homem entra em contato com outras culturas

(do passado e do presente), com seu cotidiano e com experiências cognitivas estético-artísticas.

Hoje, porém, a sociedade se vê imersa em um mundo saturado de imagens, símbolos e ícones da modernidade e pós-modernidade. A escola, por sua vez, não consegue se contrapor aos apelos sedutores das mídias eletrônicas audiovisuais, assim, os recursos instrucionais presentes nas instituições de ensino, como "audiovisuais, a comunicação corporal do professor e sua retórica não" convencem (MEIRA, 1999, p. 133), pois utilizam essas imagens como se fossem neutras e inocentes. Enfim,

Vivemos a cultura do espetáculo que nos assombra ou encanta sem que muitas vezes saibamos como reagir, nas instituições educativas, diante da força de sedução ou de impacto que ela produz. A emergência da cultura imagística está exigindo uma nova forma de reflexão sobre a teoria e a prática pedagógicas, uma verdadeira transformação da Pedagogia e dos cursos de licenciatura, uma vez que essa nova linguagem não é mais tributária do domínio conceitual simplesmente, mas o determina muitas vezes. Como consequência, são abolidos os cânones tradicionalmente aceitos: nas disciplinas passa a imperar uma crise dos referentes válidos, pois os antigos fundamentos da ação pedagógica se esvanecem frente a uma realidade oscilante, mutável e errática (TREVISAN, 2002, p. 22-23).

Diante dessas condições, deve-se considerar a arte e todos os produtos culturais como "formas de pensamentos, como um idioma que deve ser interpretado". E, esta consideração perpassa pela compreensão da cultura visual, ou seja,

Se a construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade! (EFLAND, 1999, não paginado).

Arthur Efland chama a atenção para a emergência de uma alfabetização estética e visual, e a arte pode ser o vetor para se ensinar a decodificar e compreender as imagens produzidas pelos veículos culturais

fascinantes e sedutores da pós-modernidade, que ensejam, muitas vezes, que a sociedade, passivamente, os aceite. Mas somente decodificar, não basta como nos sugere Kelnner (1995) é necessário aprender a ler essas imagens. E, ler de forma crítica, o requisito necessário é aprender a apreciar, decodificar e interpretar imagens, de modo a aprofundar o olhar tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, ou seja, analisar a forma em sua estrutura como constituída e no modo como estas impactam na vida dos indivíduos, e, no que diz respeito ao conteúdo, naquilo que este comunica, pois o que importa é a sua compreensão.

O que na verdade, esse é o *modus operandi* da arte, portanto, a educação deve se voltar à "nova cultura", em busca de encontrar uma pedagogia crítica, capaz de promover competências e habilidades para a leitura de imagens, sem negar, evidentemente, os saberes clássicos acumulados pelo homem, mas no intuito de assentar a educação escolar *pari passu* com a contemporaneidade e, assim, contribuir, efetivamente, à sociedade e para o desenvolvimento intelectual do homem e, particularmente, da criança.

Diante do exposto, interessa a este estudo identificar as ressonâncias do currículo no âmbito da Arte Visual, prescrito tanto no contexto do ensino universitário como no da educação básica. A partir da historicidade transformadora do ensino de Arte, foram ouvidos os egressos dos diferentes currículos reformulados (currículo inativo) do Curso de Artes Visuais da UEL, dos anos de 1982, 1992, 1998, 2005 e 2010, e, evidentemente, não se perdeu de vista o de 1974, em sua implantação, e o de 1976, que incorporou adequações à legislação vigente na época, e aquele desenvolvido na concretude da ação instrucional, em sala de aula (currículo operativo)<sup>5</sup>, pelos professores egressos, para depois confrontá-los e, por sua vez, levantar como estes incidiram na

---

<sup>5</sup> ZAIS, Robert. (1976), acaba com a dicotomia entre currículo e instrução ao definir o currículo como sendo o **currículo inativo**, aquele que está circunscrito ao plano escrito, o documento elaborado pelas secretarias de educação e o **currículo operativo**, aquele em ação na sala de aula pelo professor.

formação dos professores. Assim, a questão nos preocupou em saber ou detectar e se tornou nosso campo de investigação é: ***Que relações podem ser constituídas entre o currículo prescrito pelo Curso de Artes Visuais da UEL, e o currículo desenvolvido pelo professor de arte em sala de aula?***

## **1.2 PROBLEMA, OBJETO, OBJETIVO E METODOLOGIA DA PESQUISA**

A partir das vivências com algumas das reformulações curriculares do Curso de Artes Visuais e as experiências com o ensino de arte no ambiente escolar, pôde-se observar, como um dos maiores problemas neste contexto, está no modo como são construídos esses currículos e como são colocados em ação, pois, observa-se que as ementas das disciplinas atendem as necessidades e os interesses de mudança em um dado momento, no entanto, o que não muda é o modo como o professor operacionaliza e como realiza a transposição dos conhecimentos gerados, nos currículos do curso de formação, para as salas de aula na escola.

O que se quer dizer é que o currículo e sua operacionalização são prerrogativas do professor e estão intrinsecamente ligados. Embora, na maioria das vezes, o professor não seja o agente do esboço inicial de um currículo, com certeza, o é em sua concretização. Nesse sentido, Sacristan (2000) e Ayala (1998) ressaltam o quanto o currículo é determinante ao professor, porém, em última instância, este o determina, o que evidencia que o currículo não é um objeto estático e vai sendo modelado processualmente. Entretanto, há que se considerar que determinadas práticas pedagógicas, ou melhor, se a postura pedagógica do professor não incidir para a transformação/construção do currículo, o que foi prescrito, em sua configuração inicial, será inócuo e o encadeamento processual será desfeito em um de seus elos, ou seja, o da expressão pedagógica.

Dessa forma, o objeto do presente estudo é o currículo em arte, mas sob outro aspecto, com o olhar sobre o professor egresso do Curso de Artes Visuais da UEL dentro de seu território de ação, a escola, na

perspectiva de suas construções/reconstruções e representações deste currículo, e de que maneira se correlaciona com o de sua formação.

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Identificar as influências dos currículos do Curso de Artes Visuais da UEL sobre a formação docente dos egressos.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- a) Verificar o impacto que os currículos formativos tiveram na construção dos projetos pedagógicos ao ensino de Arte pelos professores.
- b) Analisar as percepções referidas por alunos egressos que atuam em sala de aula, em escolas da educação básica, acerca do currículo de Artes Visuais;
- c) Verificar como referem as relações que estabelecem entre o currículo de formação e sua atuação docente e como se constituíram enquanto professores de arte;
- d) Analisar os currículos do Curso de Artes Visuais da UEL, identificados em cinco reformas curriculares (1982, 1992, 1998, 2005 e 2010);
- e) Verificar como os currículos do Curso de Artes Visuais da UEL se incorporam na formação dos professores e se os mesmos contribuíram para o desempenho docente destes.

### **1.2.3 Metodologia**

O presente estudo é uma reflexão crítico analítica, desenvolvida em distintos momentos. Ao percurso que se perseguiu, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo e se orienta no sentido de conhecer relatos de experiências de professores, egressos da UEL, atuantes no ensino de arte, e em uma revisão da literatura, que embasou, teoricamente, a essência do objeto pesquisado: apreender a natureza da



teoria educacional e a concepção de currículo pertinente às experiências de aprendizagem em Arte nas Escolas.

Onde se vislumbrou a necessidade de se abordar os aspectos observáveis, como dados contidos em documentos, desta maneira, se fez necessário investigar, em primeira ordem, através de um apurado estudo exploratório, os diferentes currículos implantados pelo Curso de Artes Visuais da UEL (circunscrita aos currículos implantados em 1982, 1992, 1998, 2005 e 2010) e, subjacentes a estes, a legislação normativa a cada um deles, para que assim pudesse ser confrontada com as concepções teóricas expressas na literatura especializada e as construções curriculares elaboradas pelos professores.

Nesta direção, tomamos como material de análise as vozes dos egressos, valendo-se dos seus depoimentos, bem como as manifestações colhidas dos professores elaboradores dos currículos em questão, o que nos propicia traçar o perfil, as singularidades e desvelar a objetivação do objeto de estudo. Desta maneira a realização de entrevistas, se fez necessária no esforço de nos ajudar a compreender as representações que os professores fazem sobre o currículo e o ensino da Arte. É pertinente esclarecer que trabalhamos com um universo de doze (12) professores de arte, egressos do Curso de Artes Visuais da UEL e que atuam com regência de classe em Escolas Públicas da região metropolitana de Londrina - PR e graduados em um dos cinco (5) projetos curriculares delimitados por este plano de estudo, bem como com três (3) professores do Curso de Artes Visuais que lidaram com a reforma desses currículos. Estes foram selecionados por suas vivências e atuação ativa nas construções dos currículos pesquisados e aqueles pela ação significativa como docentes com o ensino de arte nas escolas em que trabalham.

Esta tese a que nos propusemos investigar e que a apresentamos se encaminhou em duas direções convergentes, uma a partir dos documentos curriculares e, para tal, utilizamos o estudo exploratório, no intuito de obter quantidade razoável de informações que explicitem

características e melhor compreensão de como estes currículos foram se constituindo em suas reformulações; e a outra está situada no retrato das percepções que os professores egressos do Curso de Artes Visuais fazem do currículo de sua formação; para este intento optamos pelo estudo de caso, através da técnica da entrevista. Contudo, as duas condições foram confrontadas com as experiências vivenciadas pelo autor e pelo aporte teórico da literatura especializada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1992; MILAYO, 1993, 2016).

Cumprida essas etapas como a busca exploratória nos documentos e, a partir dessa fase, a elaboração dos instrumentos para a coleta sistemática de dados, partiu-se para a construção de campos temáticos guias, em certa medida, iniciais, formuladas tomando por base, além das experiências do autor, a análise preliminar dos documentos, os referenciais teóricos, e as perguntas das entrevistas ordenadas em campos de sentidos como fios condutores e, deste modo, útil à análise e interpretação dos relatos dos professores; as quais são: (1) Caracterização (identidade) dos professores egressos; (2) Trabalho docente e a formação inicial; (3) Currículos: da formação à ação docente; (4) O currículo através de sua práxis e; (5) Retrovisão: um olhar crítico ao currículo de formação.

Em seguida, avançou-se para a análise dos depoimentos, o que exigiu leituras intensas e sucessivas, que possibilitaram a apreensão dos conteúdos manifestos e ocultos, ao ponto de propiciarem “tendências e padrões relevantes”, que foram “codificados” em uma espécie de classificação, para subsequente análise e reavaliação das tendências e padrões classificados. Assim, buscou-se ir além da descrição para um nível mais profundo de abstração. Este foi o momento mais complexo desta investigação, ou seja, a interpretação para a teorização. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1992).

Para tal, procurou-se estabelecer conexões e relações entre o conjunto de conhecimentos obtidos, porém, neste sentido, o expediente

da interpretação inferencial permitiu que se aprofundasse a análise para além dos conteúdos manifestos nas fontes investigáveis. Assim, foi possível extrair a latência ou aquilo que o autor deixou de expressar e que, muitas vezes, passa despercebido em uma leitura simplista. E, tal recurso foi adequado para melhor compreensão das “motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” (TRIVIÑOS,1992) e para evidenciar os significados ocultos no discurso das entrevistas, não aclarados em uma leitura superficial. O que se depreende daí, é que com essa estratégia, o “investigador tenta ir além ou saber mais acerca do conteúdo manifesto” (SANT’ANNA, 1979, p. 91).

De tal modo que, “inferir é tirar uma proposição como conclusão de uma ou várias outras proposições que antecedem e são sua explicação ou sua causa” (CHAUÍ, 1995, p. 187). Portanto, o recurso inferencial possibilitou que se colocasse em evidência, através das devidas conexões, a natureza das práticas pedagógicas, e se elaborasse um elenco de sugestões para a indicação de alguns princípios para uma concepção transformadora da estrutura curricular para o ensinar a arte, de modo a suscitar uma reflexão em torno das construções das matrizes curriculares, na condição de assentá-la *pari passu* na estruturação revisional de valores da contemporaneidade.

**2**

**AS TENDÊNCIAS CURRICULARES E SUA  
CONSTITUIÇÃO PARA A HISTÓRIA  
EDUCACIONAL**

## **2.1 CURRÍCULO: O que é, por que existe, tendências e sua constituição da tradição à contemporaneidade.**

### **2.1.1 Currículo: Delimitação de territórios, definição e conceito**

No que foi esboçado na seção anterior, onde foram configuradas as “indagações, inquietações e caminhos na construção de uma tese”, coloca-se em perspectiva as reformulações dos currículos do Curso de Artes Visuais da UEL, situados historicamente, e sua concretização no ambiente escolar. Para essa investigação, se faz necessário considerar, nesta seção, aspectos ou categorias que subjazem o objeto de pesquisa, como definição e conceito de currículo, teoria, teoria curricular e como estes se compuseram ao longo do tempo; e, ao mesmo tempo, evidenciar se são compatíveis com o ensino de arte nos dois ambientes formativos: escola e universidade.

Para ter clareza da compreensão desses aspectos, subjacentes ao objeto de estudo, é pré-requisito fundamental para que se possa propiciar uma percepção adequada dos modos como os currículos investigados foram reformulados e, mais do que isto, direcionar o olhar às escolas, para visualizar como os egressos foram constituindo seus currículos e se constituindo como professores.

É oportuno, na instância da discussão conceitual sobre currículo, realizar outras reflexões complementares. Por exemplo, quando se consulta livros sobre currículo, encontra-se neles muitas definições sobre o significado desse termo. Comumente, o autor faz menção ao desenvolvimento histórico que o currículo, como conceito, sofreu nos trabalhos de destacados especialistas da área. E a seguir, tendo como suporte esse referencial todo, ele opta pela escolha daquela definição que condiz com o seu critério ou, então, tenta construir um conceito mais abrangente, utilizando um pouco de cada uma dessas concepções de currículo. Neste estudo, porém, esta prática habitual será omitida, visto que existem obras relativamente atuais que podem, perfeitamente,

cumprir com essa exigência. Assim, este estudo apresenta uma amostragem da constituição do currículo até o ponto de sua compreensão como componente estruturador da relação ensino e aprendizagem.

A definição de currículo formulada por McCutcheon (1982, p.19), embora seja, literalmente breve, consegue ter um significado abrangente quando diz:

Entendo por currículo o que os estudantes têm a oportunidade de aprender na escola através do currículo oculto e manifesto e o que eles não têm a oportunidade de aprender devido a que certas matérias não foram incluídas no programa (currículo nulo).

A definição mais limitada de currículo é a que o considera como o "conjunto de disciplinas a serem aprendidas pelo aluno", e a mais ampla, a que o caracteriza como "todas as experiências que os estudantes têm sob a responsabilidade da escola." Entre esses dois polos têm oscilado, historicamente, a conceituação do termo em questão. A definição de McCutcheon (1982), embora demonstre certa preocupação com a natureza disciplinária do currículo, e, por este motivo, aparente ser algo limitada, bem poderia ser utilizada de maneira abrangente, de tal forma que se aproxime da definição mais ampla. Quando ele se refere ao currículo manifesto, ou seja, o que é aprendido pelos estudantes, fala acerca do que é explícito no cotidiano da escola.

Se, por um lado, o currículo manifesto inclui as matérias lecionadas em sala de aula, as modalidades formais e informais do relacionamento entre professores e alunos, os hábitos impostos pela instituição escolar aos estudantes, entre outros fatores; por outro, o currículo oculto é o que leva implícito o currículo manifesto, e que geralmente escapa à percepção de pais, professores e alunos. Os objetivos ou os conteúdos que são selecionados para a educação de um indivíduo, por exemplo, jamais são neutros, pois obedecem às intenções daqueles que o determinam e estabelecem o tipo de cidadão que se pretende formar.

As lições que são transmitidas em sala de aula possuem um propósito, cuidadosamente, previsto por aqueles que, em qualquer lugar do mundo, ostentam o controle político de uma nação. Dessa maneira, quando uma criança ou um adolescente aprende, conscientemente, certos hábitos, como a regularidade no trabalho, o respeito pela autoridade ou a aceitação da competição e a recompensa, está acontecendo é que elas estão assimilando, gradualmente, valores culturais e ideológicos do grupo dominante de uma sociedade, seja esta de qualquer índole política ou doutrinária.

É interessante na definição de McCutcheon (1982), considerar dentro do conceito de currículo, aquilo que, de fato, não está incluído nele. O "currículo nulo", ou o que os estudantes não puderam aprender por que não foi considerado dentro das atividades da escola, é também parte do currículo, segundo o mencionado autor. Essa afirmativa é facilmente compreensível por todos os que tiveram e têm oportunidade de vivenciar a prática escolar. Por exemplo, quando um estudante entra em contato, fora do ensino formal, com elementos culturais que considera de enorme valia, a primeira coisa que diz a si mesmo é: "Isto não me foi ensinado na escola.", ou então, "Por que não ensinam isto na escola?". Esta preocupação é produto da descoberta da ausência desses conhecimentos, tendo como ponto de referência o que a escola institucionaliza como conhecimento oficial. Deste modo é o currículo nulo em operação.

Por essa razão, quando o estudante se impregna dessas ausências culturais, o que acontece é que o currículo nulo passa a exercer uma ação contraditória sobre o currículo manifesto, motivado pela própria dúvida que o aluno tem sobre o que é ou não é válido ou útil no currículo escolar. Em resumo, não pode existir currículo nulo sem o currículo manifesto, devido a que o primeiro é uma decorrência do que o segundo deixa de considerar no conteúdo do programa, assim, todo currículo nulo existe em relação dialética ao currículo oficial e, portanto, é um constitutivo dele.

Contudo, ainda encontram-se aqueles que entendem que a organização de um currículo, como sendo de responsabilidade de técnicos e, desse modo, fazem distinção entre “currículo” e “instrução”. Realmente, segundo alguns autores, o currículo sugere o que deve ser feito na escola, enquanto que a instrução se ocupa com o que é feito dentro da sala de aula; no entanto, para outros, ainda, há os que entendem que o currículo inclui ambas as acepções: o que é feito e o que deve ser feito na escola.

Isso criou uma controvérsia dicotomizante entre “currículo e instrução”, no âmbito do currículo, que, entretanto, a este respeito Robert Zais escreve uma definição de currículo que faz sentido: “Referimo-nos ao plano escrito como sendo o documento curricular ou currículo inativo e o currículo em ação dentro da sala de aula como ao currículo operativo.” (ZAIS, 1976, p.11). Dessa maneira, pode-se entender que o currículo conduz à instrução na escola, ou seja, orienta a relação ensino-aprendizagem em sala de aula, o que não deve ser entendido como uma série de planos de ensino. Assim, pode-se inferir que é responsabilidade do professor ler, interpretar e traduzir o documento curricular de acordo com sua própria experiência e a de seus alunos (ZAIS, p. 13, 1976).

Constata-se, assim, que o currículo se concretiza em duas dimensões: uma que se configura no documento elaborado pelas instituições educacionais como recomendações gerais, e outra que se efetiva no cotidiano das escolas, à medida que o professor leva a efeito essas recomendações, ao elaborar os projetos pedagógicos e implementar a ação pedagógica em sala de aula. Portanto, a intenção do currículo se manifesta no documento e sua efetividade se constata na ação, de maneira que desencadeará todo o processo educacional.

Para explicitar as tendências curriculares existentes hoje, no contexto escolar, antes se faz necessário evidenciar a compreensão de seu percurso de constituição, assim como das categorias fundantes, como teoria e teoria educacional/Curricular, que, em última instância, o determinam.



Nesse sentido, é pertinente destacar que as teorias, em suas mais variadas vertentes, explicitam o que é que uma teoria pensa sobre o currículo, a educação, o homem e o mundo (SILVA, 1999). Desta forma, uma teoria do currículo, irá orientar para as ênfases conceituais de suas percepções, o modo de elaborar e conduzir os mais diversos tipos de currículos para determinadas práticas no âmbito da educação, como sistema, como relação de ensino e aprendizagem e como profissão (AYALA, 1988).

### **2.1.2 Currículo: Sua relação com a teoria**

É controverso referir-se ao significado direto e substancial de teoria, pois esta é causa e consequência da prática. Nesse sentido, Pedro Goergen apresenta uma definição bastante explícita, quando afirma:

Em nosso entender 'teoria' deveria significar um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la (GOERGEN, 1979, p.25).

Desta forma, a tentativa dicotomizante da unidade teoria e prática lançaram, para o desenvolvimento da ciência moderna, seus princípios basilares, orientados por duas concepções que se opõem e estão presentes, ainda hoje, no imaginário educacional brasileiro e, fundamentalmente, na relação teoria e prática: o pensamento positivista e o marxista. O primeiro separa, radicalmente, teoria e prática como dois universos distintos, e o segundo não consegue conceber essa separação tácita, pois entende a teoria e a prática como uma unidade, porém, desde que oriunda da prática. (GOERGEN, 1979).

Feitas essas considerações sobre a reciprocidade da teoria e da prática, é oportuno acrescentar, que há teorias com caráter prescritivas e outras descritivas. Estas, as descritivas, são objetivas e dizem o que é e aquelas, as prescritivas, são subjetivas e trazem consigo a preocupação com o que deveria ser. As prescritivas são resultado da reflexão, porém, isto não quer dizer que prescindam, como norma, do fenômeno empírico,

característico das descritivas, que, por sua vez, são produto da constatação empírica e, do mesmo modo, não podem abdicar da imaginação em suas elaborações conceituais. (AYALA, 1984)

Constata-se, então, por um lado, que as teorias descritivas, praticamente, não sugerem uma política para a ação, mas se limitam a traduzir apenas uma situação factual, e as teorias prescritivas, por outro lado, levam consigo, de forma implícita, uma proposta para a mudança e para a transformação, tanto geral quanto restrita.

Cherryholmes (1993, p. 160), no debate contemporâneo entre modernismo e pós-modernismo, e, no que se refere a oposição teoria e prática, traz uma definição de Ryan que tem muito sentido no atual contexto:

Toda teoria é ou uma teoria de uma prática passada a qual ela descreve ou então de uma prática futura, à qual ela está dirigida, além de ser ela própria uma prática. A prática pura é sempre, ela própria, uma certa teoria da prática

Essa definição condensa a lógica da natureza descritiva e prescritiva de uma teoria e confirma o fundamento essencial da unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, não é mais possível negar a relação entre teoria e prática no mundo contemporâneo. Para tanto, é prudente concordar com Paulo Freire ao dirigir nosso olhar para além da modernidade:

O que não é possível é negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo, ou negar a teoria em nome da prática que, assim, se arrisca a se perder em torno de si mesma. Nem elitismo teorista nem basismo praticista, mas a unidade ou a relação teoria e prática. (FREIRE, 1991, p. 28)

No que se refere, particularmente, às teorias prescritivas, convém salientar a transitoriedade das mesmas. No campo das ciências sociais, todo princípio científico é superável em curto prazo, o que não acontece com frequência dentro do campo das ciências naturais. Assim, partindo do pressuposto de que esta pesquisa pretende gerar uma teoria prescritiva, convém ressaltar a afirmação de Cléo H. Cherryholmes quando diz que:

Teorias e princípios organizadores formulados como significados transcendentais são produtos da atividade humana e, portanto, são necessariamente marcados pelas incertezas e transitoriedade dos esforços humanos (CHERRYHOLMES, 1993, p.162).

Além disso, na perspectiva das duas realidades, como vimos anteriormente, trazem a lembrança a acepção do “mito da caverna” de Platão, pois um olhar mais atento evidencia que tanto as teorias conservadoras quanto as transformadoras têm por objetivo desvelar o real, como se uma teoria tivesse o dever de descobrir uma realidade exterior. Assim, a teoria, nessas concepções será “sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 1999, p. 11). Diferentemente da perspectiva pós-estruturalista ou pós-moderna, presente nos debates atuais de análise educacional, cultural e social, não aceita essa concepção de teoria, pois entende que:

É impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus ‘efeitos de realidade’. A ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos. (SILVA, 1999, p. 11).

Então, sendo as teorias representações simbólicas da realidade, por isso, elaborações humanas, feitas para ordenar reflexões e observações explicativas de uma maneira particular em lidar com a natureza, o mundo e o homem nesse mundo, das quais emanam conceitos e princípios normativos para os diferentes modos de ver a realidade. Assim, pode-se dizer que são três as correntes teóricas presentes, envolvidas no contexto

educacional: teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas<sup>6</sup> que, por sua vez, cada qual emana uma acepção particular de ver o mundo, a realidade, de explicar, de observar e resolver problemas. Sendo assim, cada uma delas irá enfatizar conceitos, também particulares, da realidade social e cultural.

Neste sentido, face a essas considerações sobre as teorias e, sendo, o currículo um dos componentes fundamentais da educação, então, infere-se que para toda e qualquer proposta, no âmbito educacional, ela estará dimensionada por uma teoria educacional e, do mesmo modo, pode-se dizer que existe uma teoria específica sobre o currículo, capaz de interpretar e transmitir as ênfases conceituais e valores que inclui uma supraconcepção denominada teoria educacional. Como consequência, nessa lógica, não existe uma teoria de currículo, mas várias, tantas quantas teorias educacionais existirem. Contudo, Ayala (1988) destaca uma afirmação de Beauchamp, de que a teoria curricular é uma subteoria da teoria educacional.

Por isso, não faremos referência às teorias curriculares que compõem o leque de teorias educacionais, mas, sim, abordar na seção subsequente a sua constituição ao longo da história. Para tal, é importante destacar que, do mesmo modo como qualquer proposta educacional, a teoria curricular é, por conseguinte, prescritiva, pois também se ocupa com o que o currículo deveria vir a ser na prática e, assim, sugere um caminho para ação, orientando os valores que se deseja transmitir ao aluno através do currículo.

---

<sup>6</sup> Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.17) elabora um resumo dos conceitos enfatizados pelas teorias educacionais dos quais subjazem todos os constructos curriculares, que são os seguintes: **Teorias Tradicionais**: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; **Teorias Críticas**: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; **Teorias pós-críticas**: identidade, alteridade e diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade, multiculturalismo.

### **2.1.3 Currículo: Sua constituição na história**

O currículo surge, pela primeira vez, como objeto de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos dos anos de 1920, articulado ao processo de industrialização, urbanização e massificação da educação, decorrente do colapso do modelo social do século XIX, em cujo centro estava a comunidade e, conseqüentemente, o indivíduo como unidade elementar da vida social. A partir de então, o indivíduo é deslocado à condição de um simples elemento na engrenagem do "sistema" de produção, tendo por modelo a indústria. Dessa forma, já nas primeiras décadas do século XX, o avanço corporativo e a expansão urbanística promovem um movimento migratório intenso e, diante dessas novas condições conjunturais, houve a necessidade da racionalização dos currículos, mas estes não foram pautados na filosofia de Dewey ou no modelo procedimental das experiências instrucionais de Herbart, mas sim nos princípios da administração corporativa dominante à época (AYALA, 1988; KLIEBARD, 2011; SILVA, 1999).

No entanto, não é possível afirmar que Herbart, Dewey e outros pensadores da educação não tiveram alguma ideia e uma concepção sobre currículo. Os irmãos McMurry, por exemplo, ambos americanos e professores da escola elementar nos Estados Unidos, decidiram, nos anos de 1890, acompanhar a experiência de Herbart na Universidade de Jena, na Alemanha, considerada, na época, a "Meca" dos educadores. Basicamente as cinco etapas (preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação) do procedimento instrucional de Herbart tiveram vital importância na proposta curricular dos irmãos McMurry, ainda no período que se poderia chamar de pré-científico. Para os McMurry, como decorrência das ideias de Herbart, o currículo deveria responder as cinco questões básicas: "Quais são os fins da educação? Que disciplinas têm maior valor pedagógico? De que forma essas disciplinas estão relacionadas aos métodos instrucionais? Qual é a melhor sequência

de estudos? e Como pode ser melhor organizado o currículo da escola?” (McNEIL, 1985, p.329-331).

John Dewey, em sua escola-laboratório, na Universidade de Chicago, entre uma e outra formulação filosófica, enunciou algumas ideias de valor significativo para a área do currículo. Concretamente, Dewey tinha posição divergente à de concepção de currículo como um conjunto de disciplinas a serem dominadas pelos alunos. Ao contrário, ele propunha uma nova organização do currículo escolar, onde os objetivos eram ordenados a partir de instrumentos de ensino compreensíveis e inteligentes para as experiências de aprendizagem (McNEIL, 1985, p. 333).

Do mesmo modo, Dewey também sugeriu alguns questionamentos que deveriam nortear o pensar e o fazer currículo:

Qual é a melhor forma para relacionar a visão natural da criança com a visão científica daqueles que possuem o conhecimento especializado? De que forma o conhecimento pode tornar-se num método para enriquecer a vida social? Como podemos ajudar aos alunos a agir moralmente em vez de inculcar-lhes apenas ideias sobre moralidade? De que maneira o currículo pode oferecer a melhor forma de conduzir a ordem, poder, iniciativa e inteligência dentro da experiência dos alunos? Como o professor poderia ser formado para ter uma autoridade interna individual e verdadeira sobre o crescimento dos alunos, quando as decisões sobre currículo são tomadas por autoridades externas, situados acima dele (McNEIL, 1985, p. 334).

Foi em 1918, com a publicação do livro ***The curriculum***,<sup>7</sup> que se inicia, com certo critério de formalidade, o estudo do currículo como componente significativo do campo educacional. John Franklin Bobbitt, é quem, influenciado pelos princípios da administração científica de Frederick W. Taylor, elabora uma concepção de currículo que se fundamenta nos seguintes princípios:

Preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida; basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual

---

<sup>7</sup> BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

devem ser desempenhadas (apud DOMINGUES, 1986, p.354).

Kliebard (2011), por sua vez, ressalta a metáfora da “eficiência” como central na administração científica, o que, por muitas razões, reverbera no campo da administração escolar; contudo, essa onda acaba por afetar, profundamente, a teoria curricular. Nesse sentido, ultrapassou-se a simples otimização do uso do espaço escolar e a melhor operacionalização dos custos, todavia, atingindo o professor, transformando o educador em um dos elementos do sistema e a criança, em objeto de trabalho.

E a proeminente figura do processo renovador do currículo, porém, foi John Franklin Bobbitt, homem atuante na reforma curricular das escolas públicas dos EUA nos primeiros trinta a quarenta anos do século XX. Bobbitt esboçou, configurou e deu sentido e orientação ao currículo como área de estudo e pesquisa, influenciando, fortemente, nações do mundo ocidental, e suas ideias, de certo modo, estão presentes no cotidiano da educação escolar em pleno século XXI.

Para John I. Goodlad, a proposta taylorista de Bobbitt, por ser de natureza comportamentalista, acompanha um modelo tradicional, onde, primeiro são estabelecidos os propósitos do trabalho e de responsabilidade, que, para a partir daí, a eles, serem relacionados às atividades (apud DOLL, 1979).

De fato, a separação entre fins e meios é uma característica desse modelo comportamentalista industrial. Essa cisão ainda terá prosseguimento no famoso raciocínio de Ralph Tyler, no modelo instrumental de James Popham, nos tratados sobre objetivos comportamentalistas de Mager e na taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom e seus colaboradores. Assim, os fins, praticamente, pouco têm a ver com o ensino e outras atividades de sala de aula.

Para Zais (1976, p. 297-300), é um absurdo pensar, contemporaneamente, a separação entre fins e meios. Nenhum fim é um

"ponto terminal", mas um "ponto de deliberação". Em outras palavras, quando se atinge um fim, cria-se um meio para atingir outro fim e, assim, sucessivamente.

Nesse sentido, por exemplo, se o fim é a alfabetização de adultos, é óbvio que se recorrerá, como meio, a um determinado método. Uma vez conseguido o domínio da leitura e da escrita, por parte do alfabetizando, tal objetivo passa, automaticamente, da situação de fim para a condição de meio, pois o ato de ler e escrever proporcionará ao alfabetizado a procura de novos horizontes para a superação de sua condição de marginalizado cultural.

Além da contribuição de Bobbitt, Chartes tem a convicção de que todo objetivo de um currículo deve traduzir o significado de elevados ideais humanos, como honestidade, lealdade, generosidade, entre outros. Pensava, também, que após a seleção desses ideais, estes devem servir de padrão para as ações no âmbito das experiências de aprendizagem do aluno.

Hollis Caswell, em seu *Syllabus*, intitulado ***The Study Course for the Virginia State Curriculum Program***, recomendava sete tópicos sobre a natureza do currículo e, ainda, sobre as tarefas que envolvem o ato de elaborá-lo. Esses tópicos são apresentados em forma de perguntas:

- 1) O que é currículo? 2) Que passos determinam a necessidade para a revisão do currículo? 3) Qual é a função das disciplinas? 4) Como determinamos os objetivos educacionais? 5) Qual é a melhor forma de organizar a instrução? 6) Como deveriam ser selecionados os conteúdos? 7) Como poderíamos avaliar o produto da instrução? (McNEIL, 1985, p.342).

Em 1949, Ralph Winfred Tyler publica, na Universidade de Chicago, seu conhecido trabalho, ***Basic Principles of Curriculum and Instruction***<sup>8</sup>, nele assumia que qualquer um que estiver interessado em

---

<sup>8</sup> Primeira edição brasileira: "Princípios básicos de currículo e ensino". Porto Alegre: Editora Globo, 1974.



inquirir sobre assuntos curriculares, no âmbito da educação, deveria, necessariamente, responder a quatro questões básicas:

1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1973, pp.7-8; 1983, p.1)

A obra supracitada, ao longo de todo seu conteúdo, responde a essas questões com argumentos concretos, o que levou a considerar tal estudo em um efetivo manual para a elaboração de um plano curricular, que em sua essência se tornou o modelo mais difundido no mundo todo na área do currículo e ainda presente nos dias atuais, para a elaboração de projetos educacionais, seja na escola básica ou nas universidades.

Em síntese, essas perguntas podem ser ordenadas como um processo composto por quatro fases para a consecução de qualquer proposta curricular: descrever objetivos; discriminar "experiências"; ordenar "experiências"; e avaliar, em suma, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação. O programa a que Tyler se refere nada mais é do que uma explicação dessas fases, à medida em que responde as quatro perguntas e destaca, em ordem de importância, o enunciado dos objetivos a serem atingidos, pois são estes objetivos, em primeira grandeza, de onde se desencadeará ou decorrerá as demais fases (TYLER, 1983, p. 3-5).

Hilda Taba, em sua obra ***Curriculum Development: Theory and Practice***, dá prosseguimento às ideias de Tyler e propõe sete passos para a construção de uma proposta de currículo:

a) diagnóstico das necessidades; b) formulação de objetivos; c) seleção de conteúdos; d) organização de conteúdo; e) seleção de atividades de aprendizagem; f) organização de atividades de aprendizagem; g) determinação do que se vai avaliar e das maneiras e meios de fazê-lo (DOMINGUES, 1986, p.356).

Os autores, até aqui apresentados são, por vezes, designados como 'tradicionais', 'tecnicistas', 'lineares', 'empíricos' e até 'consensualistas'. Não faltando especulações sobre a total ausência de afinidade desses estudiosos com a transformação social, com a superação da marginalização e com a ruptura da ordem social que submete grande contingente da sociedade à condição subalterna. A esse respeito, Domingues (1986) é bastante enfático ao criticar o movimento curricular iniciado por Bobbit, que continua a ser utilizado nos dias de hoje, sem sofrer alteração alguma, ou seja, o currículo ainda é considerado como responsabilidade, unicamente, de técnicos e especialistas que elaboram ou implementam programas curriculares para demonstrar que ele é livre de valor.

Cardoso; Santana e Barros (1984, p.7-25), em um artigo bastante original, sob o título **Os livros tradicionais de currículo**, analisam trabalhos de alguns desses autores americanos e de duas autoras brasileiras, Dalila Sperb e Lady Lina Traldi, que foram, notadamente, influenciadas por Tyler e Taba. A crítica que Elizabete Cardoso e colaboradores fazem às ideias publicadas dessas especialistas é bastante contundente, pelo fato de as escolas estarem à margem, como mediadoras, na construção dos currículos. Desse modo, Cardoso; Santana e Barros (1984) entendem que as referidas autoras, Sperb e Traldi, desconsideram, também, as contradições da sociedade como parte necessária dentro do currículo.

E, trazem para o conteúdo de suas publicações termos como "adaptação"; "integração" e "ordem social existente", o que sugere a noção de harmonia social. Esta noção se coloca como um dos fundamentos mais desejáveis do capitalismo, por isso, eliminar todo e qualquer conflito gerado pelo sistema econômico é dever da educação, para essas autoras.

Sperb e Traldi falam de uma escola idealizada, por isso, descontextualizada da realidade cultural e social concreta. Os eternos

problemas da educação brasileira, como evasão, repetência, qualidade de ensino, formação do professor e recursos para a educação, são questões omitidas do debate nesses livros, como se a resolução destes problemas educacionais estivesse circunscrita aos muros da escola, utilizando-se do recurso da “técnica pela técnica”.

O histórico da pesquisa curricular, no contexto americano, tem prosseguimento bastante fértil até os dias atuais (McNEIL, 1985, p. 354-380). Durante os anos de 1960 e 1970, nomes de relevo internacional, como Goodlad, Macia e Beauchamp, por exemplo, mantiveram a tradição de liderança entre os educadores americanos envolvidos com assuntos pertinentes ao currículo. Dos anos oitenta para cá, Walker, Bloom, Ong, McCutcheon, Unruh, Kliebard, Mac Donald, Pinar, Apple e Giroux, entre outros, continuam indagando, com propriedade, embora com sustentação teórica e metodológica diferentes, sobre questões inerentes à área.

Entre as classificações das diversas tendências da pesquisa em currículo, William Pinar especifica três grupos bastante conhecidos de especialistas na área, nos Estados Unidos: Os **tradicionalistas**, que incluem autores como Tyler, McNeil, Tanner & Tanner e Zais; os **empiristas conceituais**, representados por Walker, Posner, Schutz e Bruner; e os **reconceitualistas**, liderados por James B. MacDonald e outros, como Michael Apple, Herbert M. Kliebard e Dwayne Huebner.

A presente pesquisa procura, sem o ânimo de fragmentar, capciosamente, o desenvolvimento do estudo da teoria do currículo, focalizar, com especial atenção, a contribuição da linha reconceitualista, com as novas alternativas que hoje existem em termos de pesquisa e teorização curricular.

Para McNEIL (1985), os reconceitualistas estão centrados em promover um afastamento das práticas curriculares vigentes, tanto do ponto de vista intelectual como cultural, por estarem, atualmente, envolvidos em críticas aos modelos técnicos de compreensão e ação

dessas práticas, para, assim, formularem críticas abrangentes e proporem projetos concretos ao atual contexto.

Diante da carência, significativa em nosso meio, de traduções e de obras em português que abordem a reconceituação do currículo a partir da ótica norte-americana, este estudo se limita a expor alguns comentários feitos, no Brasil, a respeito do referido tema.

A partir dos anos de 1970, reforçam-se as críticas ao modelo racional tecnológico, advindas dos debates em torno do papel da educação na sociedade moderna, principalmente, por parte de movimentos marxistas e neomarxistas. Esses movimentos configuram-se no âmbito da tendência reconceitualista, também conhecida como humanista, que promoveram uma forte reação às correntes dominantes, no campo do currículo, até o final dos anos de 1960, trazendo para o centro desse campo uma visão histórico-teleológica e uma perspectiva de libertação das classes oprimidas (BORDAS, 1992).

Em 1971, já era evidente a simpatia de MacDonald pela comunidade acadêmica que inquiria sobre a problemática do currículo em termos críticos. Em um artigo publicado no *The journal of educacional research*, MacDonald não poupa comentários eloquentes aos trabalhos de Huebner e Kliebard, que, mais tarde, junto com Apple e Giroux, vieram a constituir o grupo dos **reconceitualistas**, cujo início está demarcado pelos trabalhos de MacDonald.

No entanto, para Bordas (1992), essa teoria curricular nasceu nos anos de 1970, a partir da denúncia de Huebner e Schwab sobre as condições do currículo daquele período, a que nominaram de "moribundo". E, também da Nova Sociologia, ao abordar as análises sobre currículo com um enfoque relacional e abrangente à multiplicidade de aspectos envolvidos no currículo.

O termo reconceitualista é atribuído a MacDonald, em sua fase científica posterior, como intérprete do currículo tradicional e porta-voz de

ideias críticas condizentes à área (McNEIL, 1985), entretanto, as inquietações transformadoras parecem ter sido permanentes em sua trajetória como pesquisador e teórico do currículo, pois, quando insiste em defender que o especialista em currículo atue sobre o esquema "conceitual clássico", seu intuito era constituir novas formas de abordagem ao campo, que se sobrepujassem à ordem clássica conceitual (MACDONALD, 1971).

Seis anos depois, 1977, o próprio MacDonald, ao se referir a valores e questões do currículo, já tem um discurso mais definido, fundamentado em princípios, indiscutivelmente, socialistas, ao destacar a que, no plano curricular, deveria ser destacada a natureza dos objetivos, "*directions*", e que, no ensino tradicional, são evidentes três categorias: socialização, desenvolvimento e liberação. De tal modo que socialização é entendida como a aceitação do *status quo*; desenvolvimento, admitido como a procura por um modelo que se afine com os países do capitalismo avançado; liberação, como uma possibilidade permanente de preservação da individualidade. Tudo isso com a anuência de um currículo oculto, comprometido com os interesses de poucos (MACDONALD, 1977)

Assim, as categorias gramscianas passam a ser vistas com maior cuidado na literatura educacional norte-americana e as análises de MacDonald têm prosseguimento nos trabalhos de dois estudiosos neomarxistas de reconhecida repercussão no Brasil, Michael Apple e Henry Giroux. Apple (1979), em sua obra, **Ideologia e currículo**, consagra, como constitutivo incontestável as intenções ocultas incluídas nos programas escolares. Em uma observação inicial, ele intenciona trazer uma abordagem concreta sobre o quanto os "programas estruturais" dominantes são alienantes, a partir de sua estrutura e organização, o que acaba por afetar as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo, para controlar a vida, tanto cultural como social, e este controle é legitimado pelas práticas escolares do currículo e da instrução.

Diante disso, entende-se que o currículo deve lidar com o “conflito”, para, assim, desvelar a centralidade da visão positivista, que trata o conhecimento como algo pronto, dado e separado dos sujeitos humanos que o criaram; a naturalidade da aceitação e a indiferença ao poder presente na vida cultural e social. Essas são suposições hegemônicas que o currículo deveria colocar em relevo (APPLE, 1979).

Henry Giroux complementa a tendência neomarxista de Michael Apple. A contribuição de Giroux parte de um estudo sobre o significado da **Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**, que aponta para uma reflexão sobre a inconcomitância entre os princípios do método positivista, baseado nas ciências naturais, e as formas de análise de investigação social, o que é notório quando afirma que:

[...] de acordo com a Escola de Frankfurt, a compreensão da natureza da teoria tem de começar com a apreensão das relações que existem na sociedade entre o particular e o todo, o específico e o universal (...) se deve mover além do legado da neutralidade positivista, a teoria deve desenvolver a capacidade de uma metateoria. Isto é, deve explicitar os interesses normativos que representa e deve ser capaz de refletir criticamente sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese de tais interesses e as limitações que podem apresentar dentro de certos contextos históricos e sociais (GIROUX. 1983, p.15).

A nova teoria americana do currículo, por motivos históricos óbvios, é uma constante negação e permanente reconceituação de "velhas" noções que antecedem os postulados macdonaldianos. Para Giroux, em termos de currículo, a separação entre poder e conhecimento ou cultura e política é insustentável numa sociedade onde existem marcados conflitos sociais oriundos da disparidade da concentração de riqueza. Sua crítica ao currículo tradicional resume-se nos seguintes três pontos:

1) a ideologia é dissolvida no conceito de conhecimento objetivo; 2) as relações entre currículo oculto e controle social são descartadas, prevalecendo uma preocupação com objetivos planejados; 3) as relações entre socialização e reprodução de classe e as discriminações raciais e sexuais são ignoradas para dar lugar a um mais alto interesse em encontrar meios para ensinar um conhecimento que é largamente predefinido. (GIROUX. 1983, p.33)

Estudos pós-estruturalistas (contemporâneos ou pós-modernos) acrescentam novos ingredientes conceituais que estão acima da mera reconceitualização e da análise crítica. A ótica estruturalista acredita no conhecimento sistemático, a pós-estruturalista, exige apenas a aceitação da impossibilidade da existência deste conhecimento. São tantas as categorias envolvidas no ato de se organizar e transmitir conhecimento, que, muitas vezes, na velha polêmica do período modernista, elementos de enorme relevância foram omitidos dos fundamentos que antecedem qualquer argumento sobre currículo. Como afirma Cherryholmes, quando se refere ao problema da Alteridade, ressalta que:

Os curriculistas não estavam no controle de seus discursos; ao invés disso, as práticas discursivas dominantes ditavam quem era um curriculista. A prática discursiva tinha mudado e aqueles que antes tinham falado com autoridade sobre o currículo estavam do lado de fora e aqueles que anteriormente estavam do lado de fora do currículo, por exemplo, especialistas acadêmicos, estavam agora do lado de dentro. E não havia ninguém perguntando por que o racismo, o sexismo, a história dos trabalhadores, a história das minorias, a desigualdade ou a injustiça social não eram ensinados. (1993, p.159)

No Brasil, os textos **Problemas gerais do currículo** (1966), de Dalila Sperb, e **Estudos do currículo** (1977), de Lady Lina Traldy, sobressaem-se como duas obras representativas do período tradicional da pesquisa na área. Como já foi referido anteriormente, tanto Ralph Tyler quanto Hilda Taba irradiaram, não só no Brasil como em outros países da América Latina, os princípios do raciocínio tecnicista e operacional.

Para o autor dessa investigação, o encontro efetuado no **Seminário Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira**, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1984 (EDUC. 1984, pp.5-105), marca o início de uma reflexão mais crítica e transformadora, no sentido de evidenciar o desenvolvimento da teoria do currículo no meio educacional brasileiro. Sem dúvida, que as considerações reconceitualistas, de certa forma, marcaram presença nesse evento. Do mesmo modo, é conhecida a repercussão que teve, a

partir de 1984, a coletânea de artigos publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES, n.13, 1984). Entre os trabalhos nela incluídos, alguns são taxativos quanto à função do currículo como agente de mudança na postura do professor, do aluno, da escola, dos materiais escolares e da própria atividade instrucional como um todo.

No entanto, o delineamento transformador do raciocínio básico da teorização sobre o que deve ser ensinado nas escolas surge, com notória formalidade, a partir de 1986, quando José Luiz Domingues publica seu polêmico artigo **Interesses humanos e paradigmas curriculares** (pp. 351-366). Neste artigo, traça o perfil teórico das pesquisas sobre currículo a partir da visão norte-americana e expõe a transferência dessas modalidades metodológicas para o âmbito brasileiro.

Com base nas ideias de MacDonald, apresentadas no artigo **Curriculum and human interests** de 1975, Domingues (1986) adota a noção de 'paradigma' para desenvolver um estudo sobre três tendências que demarcam as indagações sobre o pensamento curricular: a técnico-linear, a circular-consensual e a dinâmico-dialógica.

Por razões inerentes ao propósito desta investigação, enfatiza-se o "paradigma" dinâmico-dialógico, uma vez que este se enquadra em uma concepção política e emancipatória, crítica e praxiológica, segundo os critérios do próprio autor:

O terceiro paradigma de currículo inspira-se no enfoque praxiológico. Assenta-se sobre três premissas básicas, oriundas do pensamento neomarxista, que são: a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado; b) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares; c) a crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural (DOMINGUES, 1986, p.360).

Para Thomas Kuhn, toda epistemologia histórica deve levar em consideração a sucessão de paradigmas, tendo em vista que todo paradigma atual supera e substitui o anterior. Essa afirmação é



confirmada por Moreira (1990), que, ao realizar um debate sobre as teses de Domingues (1986), acrescenta os paradigmas propostos por Khun (1984) às análises de uma “ciência madura”. Entretanto, Moreira (1990) considera essa tese inaplicável às ciências emergentes e para áreas do conhecimento como as artes e as ciências sociais, pois a ciência madura se conforma à sucessão de paradigmas, onde o novo sucede o anterior, tornando-o ultrapassado e, desta forma, não existe, portanto, simultaneidade ou competição ou divergência entre paradigmas e, muito menos, é possível uma função de equivalência à do “museu de arte” ou da “biblioteca de clássicos”. Ou seja, os paradigmas determinam esquemas ao campo da ciência madura, que, por sua vez, não se configura a outros campos do conhecimento. Moreira assenta o debate ao indagar:

A evolução do pensamento curricular pode ser comparada ao desenvolvimento científico? O campo do currículo americano tem se desenvolvido de paradigma em paradigma? E o campo brasileiro? Não tem havido, em ambos os casos, concorrência de paradigmas? Não tem havido, em ambos os casos, utilização simultânea e/ou integração de diferentes modelos? Julgamos que essas questões precisariam ser discutidas antes da aplicação do termo paradigma ao campo do currículo (MOREIRA, 1990, p.26-27).

Ao expor esse debate, porém necessário, cabe apenas colocar em relevo que as divergências existentes entre Domingues e Moreira ficam resumidas ao plano metodológico ou, talvez, puramente semântico, o que em nada altera a opinião transformadora de ambos os autores.

Moreira (1990), em **Currículos e programas no Brasil**, salienta a relevância de Saviani, Cury, Libâneo e Mello, quando aborda a tendência curricular crítica. De igual modo, não omite a influência de Antônio Gramsci, Mário Manacorda, Karl Marx, Adam Schaff, George Snyders, Bogdan Suchodolski e Adolfo Vasques nos trabalhos dos autores brasileiros supra citados. Esses educadores brasileiros, configurados pelo autor como interlocutores da pedagogia crítico-social dos conteúdos, postulam interesse pela emancipação. Política e socialmente, almejam

uma sociedade sem classes, sem repressão e sem injustiças; para tal a escola, então, deveria contribuir para o alcance dessas metas. O veículo eficiente para a consecução desses ideais parece ser o resgate do saber sistematizado, ainda circunscrito nas mãos de uns poucos, com o objetivo de que este possa ser repassado ao grande contingente de despossuídos desses saberes.

Para que isso se efetive na prática, os conteudistas aliam os componentes curriculares, como objetivos, metodologias e avaliação, aos conteúdos, de modo a valorizar os saberes sistematizados pela escola. Apesar de não explicitarem a articulação entre esses componentes curriculares, os autores colocam o conhecimento como fator primordial a ser ensinado e socializado pela escola.

Antônio Flávio Moreira, na obra referida acima, admite a penetração explícita do pensamento curricular norte-americano no ambiente educacional brasileiro, porém, esclarece, com propriedade, que, quando se transpõe teorias ou práticas pedagógicas à realidade educacional, não se está fazendo cópia pura e simples, pois estão implicadas, nesse processo, especificidades muito peculiares da cultura e da realidade social de cada país, ou seja, a percepção de mundo e as especificidades contextuais determinam alterações na maneira como as teorias ou pedagogias são recepcionadas, disseminadas e incorporadas ao contexto escolar.

A diversidade cultural dos povos apresenta formas peculiares de observação e entendimento de situações e elementos alheios a seu contexto. Quando tendências tecnicistas de currículo foram repassadas para o Brasil, não há dúvida de que estas estavam impregnadas de características forâneas. Essas diferenças desencadearam um impacto de contradições até o ponto de se consolidar uma concepção autóctone de teoria educacional e, como decorrência, de teoria curricular.

Nessa direção, entende-se que o processo de construção de um currículo transformador passa do plano puramente reflexivo para um

outro, de caráter mais operativo. Nesse sentido, o artigo de Veiga (1991), intitulado **Escola currículo e ensino**, pode ser um exemplo veemente dessa afirmação.

A monotemática controvérsia entre conservadorismo e progressivismo foi, proveitosamente, utilizada pela autora, em uma das pouquíssimas propostas, que existem na literatura, pertinentes à configuração de um projeto de plano curricular.

Com efeito, depois de efetuar uma comparação entre as particularidades da escola conservadora e da escola progressista, Ilma Passos Veiga sugere uma proposição transformadora para a elaboração e organização do currículo escolar. Inicialmente, esclarece essa dupla dimensão antagônica das instituições de ensino: por um lado, caracteriza a dimensão conservadora da escola atrelada aos pressupostos teóricos da doutrina liberal e, por princípio, preocupa-se com a valorização do aspecto individual do homem, que desempenha papéis sociais previamente definidos, aprofundando ainda mais as desigualdades, e do “processo de divisão técnica e social do trabalho”; e, por outro lado, a face progressista da escola traz consigo que à educação é inerente ao corpo social, onde se expõem as contradições da sociedade, propondo uma nova perspectiva de mundo, mais igualitária, com vistas “à preparação do indivíduo para a vida sociopolítica e cultural” e seu ideal é a emancipação do homem (VEIGA, 1991, p. 77-78).

Portanto, quando se retira do texto o significado da face progressista da escola, para colocá-lo em perspectiva, observa-se que torna extensivo esses fundamentos educacionais para a esfera curricular, pois, nesse sentido:

[O] currículo é concebido, de uma perspectiva mais abrangente, como o conjunto das atividades da escola que afetam, direta e indiretamente, o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de

sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (Op. cit., 1991, p.82)

Pode-se inferir que Veiga (1991) trata a relação ensino e aprendizagem como um processo de "transmissão-assimilação" do saber sistematizado, sem descuidar da "produção do conhecimento" alicerçado no saber popular e na cotidianidade social. Contemporaneamente, nenhuma academia educacional seria presunçosa a ponto de ignorar, conscientemente, o valor do "saber de classe" (do senso comum). Entretanto, deve-se ter cuidado ao sobrepor, axiologicamente, o saber de classe sobre o saber sistematizado, mesmo que este último seja, historicamente, produto do anterior.

Em artigo intitulado **Análise do currículo e os sistemas de ensino no Brasil**, Chizzotti e Ponce (2012) reforçam a ideia da convivência entre duas realidades presentes nos sistemas escolares, decorrente da "formação/reforma" dos Estados Nacionais e determinante para a constituição dos currículos escolares: a da "tradição republicana" e a de "extração liberal". A realidade de extração liberal compreende os princípios do pensamento liberal/neoliberal, por isto, tem a organização do ensino descentralizado e organizado pelo setor privado, porém, supervisionado pelo Estado; seu oposto, de tradição republicana, fundada na democracia e universalidade e influenciada pela escola francesa, entende a educação de forma centralizada, regulada, gratuita e financiada pelo Estado, com o objetivo de formar cidadãos livres, iguais e autônomos. A realidade liberal surgiu com a modernidade, particularmente, com a emergência dos Estados Nacionais e da nova organização econômica consolidada pelo capitalismo, cujos referenciais de primeira grandeza são a Inglaterra e os EUA, que reverberaram seus sistemas de ensino por todo o ocidente. A republicana, que tem origem em meados do século XIX, na Alemanha, França, Holanda e Suíça, influenciou os sistemas educacionais da Europa e da região latino-americana.

Os últimos vinte anos mostram a agudeza da globalização e o avanço vertiginoso do ideário neoliberal, que traz consigo impactos às políticas curriculares, promovendo a aceleração das reformas educacionais com abrangência nacional e, em sentido estrito, o estímulo a um pacto para a internacionalização do currículo (para o ensino escolar). Nesse sentido, o Brasil adere em maior densidade aos modelos nominados por Chizzotti e Ponce (2012) como de “extração liberal”, curiosamente, sobrepondo as duas tradições, pois “temos hoje um modelo híbrido”, apesar dos propósitos e “práticas contraditórias”.

E, essa adesão se torna evidente no final do século XX e início deste século, quando foram promovidas reformas estruturais para o currículo escolar, como a formalização da padronização e o controle da educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), do Sistema de Avaliação do Ensino Médio e, posteriormente, com a Prova Brasil (ensino fundamental) e o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), além das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB 9394/1996 e Diretrizes Curriculares Nacional.

A “hibridização”, identificada por Antônio Chizzotti e Branca Ponce, é visível nos currículos brasileiros, de modo geral, ao explicitarem as duas vertentes teóricas opostas presentes nos projetos pedagógicos: uma de caráter humanista, que almeja “formar cidadãos para o convívio e coesão social”, de tradição republicana, inspirada no modelo francês; e a outra “voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas” (2012, p.32), de tradição liberal. Contudo, na relação pendular da polarização entre as tendências pedagógicas, a de tradição liberal, nos últimos anos, tem sofrido um afastamento maior em relação à de tradição republicana, mas ela não está de todo esgotada e “coexiste com a tradição liberal”.

Neste sentido, os autores assinalam a existência de propostas curriculares híbridas nos ambientes educativos brasileiros, ora em

aceitação mútua, ora evidenciando as diferenças, no entanto, o mais importante, ressaltam, é não perder de vista as conquistas históricas relativas à escolarização. Para tal, é preciso, segundo Chizzotti e Ponce:

[...] ter dois princípios como norteadores de lutas e ações: valorizar a escola como espaço de convívio democrático e solidário e os sujeitos envolvidos no processo curricular, especialmente os professores, cuja voz tem sido calada. Os educadores são interlocutores importantes na definição das políticas públicas de educação e na elaboração das propostas curriculares. Se o currículo ganha vida na prática pedagógica, ele será tão mais vivo quanto mais valorizados e qualificados forem os que lhe dão vida (2012, p, 35).

Antônio Chizzotti e Branca Ponce expõem nessa citação aquilo que dissemos no início desta seção, sobre o papel e a importância dos professores na realização e efetividade do currículo em seus espaços educativos, tanto no que diz respeito ao apontar às lacunas e necessidades para a formação como à sua concretização nos ambientes educativos. Deste modo, nos propusemos, neste estudo, enfatizar o valor dos professores iluminando sua voz para os currículos que o formaram, sob a perspectiva de alterar as práticas futuras na construção desses currículos.

**3**

**O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL**

### **3.1 A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM ARTES NO BRASIL**

É prudente lembrar que este estudo trata de investigar o currículo e que seu *lócus* situa-se no currículo de Artes Visuais e na especificidade da formação docente, no Curso de Artes Visuais da UEL. Contudo, esse tema tem sua gênese na pesquisa de mestrado realizada pelo autor desta tese de doutoramento. Naquela ocasião, constatou-se a fragilidade da fundamentação teórica para o currículo praticado no contexto do estudo, ou seja, os professores da Escolinha de Artes da UFSM – RS diziam que não trabalhavam sob a perspectiva de um currículo, e as atividades criativas praticadas eram espontaneístas e enfatizavam apenas a expressão das crianças.

Porém, hoje, ao observar o contexto educativo das escolas como da universidade, verifica-se que a acepção da função do currículo para a relação ensino e aprendizagem não dista muito daquela identificada na pesquisa de mestrado, pois os professores, de modo geral, ainda têm dificuldade para compreender o que é currículo. Nesse sentido, apresenta-se uma amostragem do currículo em arte no Brasil e como este foi sendo modelado ao longo da história da educação.

O período desenvolvimentista do qual desfrutava o Brasil, entre o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, denominado “milagre econômico, desencadeou a emergência de recursos humanos para as frentes de trabalho nos diferentes setores da produção material brasileira. Nesse sentido, o Regime de Exceção encontrou, na reforma da educação, uma das alternativas para consolidar parte das mudanças estruturais que pretendia, então, para o país.

E, através de acordos – MEC/USAID –, implementa-se a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei Nº 5692/1971, que institui a disciplina Educação Artística, a ser ministrada com o caráter de atividades, dentro da área de comunicação e expressão, nas séries finais do 1º grau (ensino fundamental) e no 2º grau (ensino médio).



É bastante conhecida a dimensão tecnicista dessa lei e quanto a mesma foi radical e definitiva para a cultura escolar da época, a ponto de, ainda hoje, existirem resquícios desse modelo nas escolas. A concepção em que se pauta a teoria tradicional tecnicista é oriunda do liberalismo econômico, donde, por sua vez, a metáfora central é a “eficiência”, a partir da qual a escola irá formar os indivíduos, fundamentada em princípios orientados para funções definidas e em conteúdos curriculares, também orientados para funções definidas a serem desempenhadas na sociedade. Referenciada nos princípios da Administração Científica de Frederick W. Taylor, que acabou por reverberar no campo da administração escolar; contudo, essa onda afetou, profundamente, a teoria curricular e avançou para além da otimização do espaço escolar e da operacionalização dos custos, atingindo e transformando, também, o professor, um dos elementos do sistema, e o aluno, como objeto do trabalho (DOMINGUES, 1986; KLIEBARD, 2011).

É nesse contexto, ao se observar a inserção da disciplina Educação Artística no currículo escolar sob a acepção do pensamento liberal, percebe-se que este gesto não foi motivado pelas qualidades proporcionadas pela arte, ou seja, lidar com o afetivo, as emoções, os sentimentos e o uso da imaginação, tampouco pelos anseios dos educadores, mas para atender à ordem estabelecida pelo sistema daquele momento, ou seja, preparar indivíduos com competências e habilidades para o emergente mercado de trabalho, ao qual a arte poderia auxiliar, com suas peculiaridades em operar com o manuseio de materiais concretos e obtenção de produtos cognitivos para vários campos profissionais.

Assim, quem poderia ministrar essa disciplina? A princípio, qualquer um, desde que demonstrasse “dom”, ou então artistas plásticos ou algum professor efetivo da escola, oriundo das escolinhas de arte, ou mesmo algum professor da área à qual a educação artística fazia parte, isto é, “Comunicação e Expressão”, para complementar sua carga horária. Desse modo, com a estrutura tradicional das escolas e uma legislação

eminentemente tecnicista, o modelo de ensino para a Educação Artística não poderia ser outro que o de um espontaneísmo exacerbado, pautado pelo exercício de atividades livres, sem conteúdo e direção, com propostas pedagógicas reducionistas, de caráter utilitário, ou então, pela reprodução de modelos anacrônicos, copiados do começo do século passado.

As escolinhas de Arte do Brasil tiveram um papel muito importante nesse contexto. A Escolinha de Arte inaugurada por Augusto Rodrigues (1980), no Rio de Janeiro, em 1948, promoveu o surgimento de um movimento nacional que propiciou a criação de escolinhas de arte em todo o país, principalmente, nas universidades onde existiam os cursos de Belas Artes (Bacharelados em Artes Visuais - denominação atual) e em municípios com Secretarias de Cultura ativos, assessorados pela Escolinha do Rio de Janeiro, dirigida, então, por seu fundador. Essas escolas, que vieram a se revelar como uma referência histórica no ensino de arte no país, atuaram de forma significativa para a renovação da atividade em arte na educação.

Diante dessas condições, além de outras, como a vigência do regime de exceção vivido pelo Brasil, à época, quando houve um alinhamento, dependente economicamente, com os americanos, o que acabou por suscitar acordos MEC/USAID, por exemplo. Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística – conforme o Parecer n.º 1294 de 09/08/1973 e a Resolução n.º 23 de 23/10/1973 do CFE – para atender à demanda recente da nova disciplina do currículo escolar. Inicialmente, foram cursos de licenciatura curta, na modalidade polivalente (conteúdos específicos em artes plásticas, música e teatro, integrados em um mesmo núcleo), com dois anos de duração, para a formação de professores para atuarem no Ensino Fundamental, ou seja, de 1º grau e, na sequência ou posteriormente, os alunos poderiam obter formação em licenciatura plena – Professores para atuarem no 2º grau (Ensino Médio) – computada com esses dois anos mínimos de base comum, mais dois anos de especialização, no formato de habilitações (Artes Plásticas, Cênicas, Desenho ou Música) – Convém lembrar que o

2º grau era preparatório para o trabalho. Neste caso, o estudante teria computado os dois anos da licenciatura de curta duração, acrescida as matérias específicas da habilitação a que tenha optado, bem como as disciplinas em práticas pedagógicas; como poderia preferir realizar somente o bacharelado e a posteriori a conclusão, realizar somente a parte pedagógica e obter os dois diplomas: licenciado em Educação Artística e Bacharel em uma das habilitações.

Embora, apesar da lei tecnicista, contraditoriamente, o modelo pedagógico de ensino é influência da Escolinha de Arte do Brasil, a livre auto expressão. No entanto, a importância dessa influência das escolinhas diminuiu na medida em que sua matriz fundadora e revolucionária, evidenciada a partir dos anos 1980 em diante proporcionados pelo desenvolvimento de pesquisas e ações na área do ensino de arte criou expectativas, promovendo projetos pedagógicos para o ensino de arte condizente com a contemporaneidade, ou seja, advindos de pesquisas para o ensino de arte no ambiente escolar, acompanhando a produção da arte contemporânea, além do aporte de metodologias, para esse ensino, provindos da América do Norte e Europa, capitaneados por Ana Mae Barbosa.

Desse modo, após situar no espaço/tempo a criação e consolidação do ensino da arte na educação básica e da formação docente, se faz necessário resgatar a história do momento anterior, ou seja, remontar o contexto originário do ensino de arte formal no Brasil e seus desdobramentos. Para tal, é suficiente demarcar duas realidades: a primeira, no século XIX, com a vinda da Missão Artística Francesa ao Brasil, em 1816 e, por consequência, a criação e a implantação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826; a segunda, no século XX, com o advento da Semana de Arte Moderna em 1922. Esses dois momentos consolidaram modelos de ensino em Arte que ainda perduram no cotidiano do ensino atual, ou seja: a Academia traz o espírito neoclássico e, com ele, o modelo tradicional/acadêmico do ensino da Arte; e os modernistas, com seu o ímpeto de renovação para a cultura, propiciaram uma ruptura

com as desgastadas formas de representação arraigadas no imaginário da sociedade da época, o que suscitou, em decorrência, a criação das Escolas de Artes Plásticas no final da década 1950 e início dos anos de 1960.

A institucionalização do ensino da Arte tem origem no Renascimento italiano (século XV), com a fundação das Academias, como forma de sistematizar esse ensino e, de certo modo, se afastar, definitivamente, dos dogmas da Igreja e livrar o artista do calvário de milênios em desprestígio ao seu trabalho, cuja formação era árdua, atrelada a um mestre, e, posteriormente, às corporações – *guildas* – onde o artista/artesão era treinado, por imitação ao mestre, com base em critérios técnicos e no apuro de habilidades, em um processo sucessório de geração em geração. Os valores naturalistas anteriores tomam caráter científico e metodológico, e a expressão artística passa a se configurar como estudo da natureza e sua representação a mais fiel possível.

Assim, os Ateliês dão lugar às Oficinas e ao domínio de instrumentos e técnicas artísticas são acrescentados estudos de anatomia, geometria, perspectiva, desenho de modelo vivo e de bonecos, além de estudos da filosofia clássica e das ciências da natureza, bem como em conferências e debates sobre teorias artísticas. São essas as condições concretas, onde o processo pedagógico aliada a prática artística com o conhecimento teórico, favoreceram a mudança de *status* do artesão para o de artista, como produtor de uma atividade intelectual. Essa configuração para o ensino da arte vai perdurar, na Europa, por pouco mais de três séculos (CAMARGO, 1997, 2015; OSINSKI, 2001).

Curiosamente, é somente em 1826 que esse modelo de ensino de Arte se instala no Brasil, no entanto, pode-se considerá-lo como atual naquele contexto, embora, na época, o Neoclassicismo estivesse no auge no continente europeu. A peculiaridade desse momento histórico se dá pela confluência simultânea com o movimento artístico europeu, o que não mais irá ocorrer no ambiente cultural brasileiro, tanto nas décadas posteriores, como no século XX. Tal modelo permanece como referência, na realidade brasileira, por, aproximadamente, um século, sendo

contestado somente em 1922, por intelectuais e artistas na Semana de Arte Moderna em São Paulo, o que mudou, significativamente, à visualidade e à produção cultural brasileira e, a partir de então, repercutiu no ensino de arte. Nesse sentido, conforme Camargo:

As manifestações artísticas decorrentes da Modernidade, identificadas pelos inúmeros "ismos" com os quais passamos a conviver, ampliaram o universo expressivo e discursivo da arte possibilitando a expansão de novas abordagens estéticas e, conseqüentemente, pedagógicas (CAMARGO, 2015, não paginado)

Apesar do vigor e da força revolucionária dos modernistas, somente pouco mais de trinta anos depois, ou seja, no final de 1950 e começo de 1960, serão instituídas, em universidades, Escolas de Artes Plásticas/Desenho e Plástica e cursos de Belas Artes, com propostas pedagógicas condizentes com a modernidade, sem, contudo, abdicar de aspectos da tradição acadêmica: uso do recurso do desenho, desenho de observação, modelo vivo, entre outros, como base para a apreensão de imagens, mas com outro caráter, valorizando a capacidade sensorial e expressiva, rompendo, desse modo, com a acepção do desenho como acessório para a representação do mundo natural.

O deslocamento temporal, cronológico, entre os movimentos transformadores dos modos de produção das artes e do ensino de arte visual é um fenômeno característico do meio cultural brasileiro, denominado, por Isaac Camargo, como "distensão e anacronismo" (2015): distensão é entendida como afastamento e distorção de um modelo, como a tradição, anterior ao modelo de ensino das Academias, por exemplo; e anacronismo diz respeito à falta de um norte ou à adoção de vários nortes, com informações retiradas do passado, como, a título de ilustração, referências da Academia ou do modernismo para serem aplicados no presente. Ou seja, o que se ensina em arte (Sistema de Ensino) não tem correspondência com o que se produz em arte (Sistema da Arte).

Nesse sentido, a Europa do século XIX passava pela efervescência de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas,

mas, no ambiente cultural, era atravessada pelo apogeu do pensamento romântico, ferrenho combatente da racionalidade absoluta, consolidada naquele período, pois este professava, isto sim, a valorização dos sentimentos e da vontade individual na criação da obra de arte, combatendo o modelo artificial de ensino das Academias, bem como, o distanciamento destas em relação à sociedade (OSINSKI, 2001).

Enquanto, no início do século XX, a arte-educação se debatia entre o ensino tradicional do desenho e as correntes da livre expressão, a formação dos profissionais da arte caminhava no sentido da união entre arte e técnica, lutando contra a pedagogia reinante nas academias. Essas ideias, que tinham seu germe nos movimentos do século XIX, visavam a criação de uma escola de arte unificada, que capacitasse o artista para o trabalho utilitário com qualidade estética e integrasse o artesanato com as *artes puras* (OSINSKI, 2001, p. 71. Grifos da autora).

Os movimentos ocorridos nas décadas finais do século XIX e os intensos debates sobre esse tema, no início do século XX, na Europa ocidental e na Alemanha, foram cruciais para as novas concepções curriculares e para a constituição de uma pedagogia moderna para o ensino da arte, além de propiciarem a criação, em 1919, em Weimar, por Walter Gropius, da Bauhaus, que foi uma referência das mais importantes para o Ensino de Arte no século passado e, guardadas as devidas proporções, está presente, ainda hoje, no contexto da formação.

A Bauhaus, em sua proposta pedagógica inicial, resgata o fazer artístico da artesanaria aplicada à concepção da oficina aliada à indústria. O que Gropius propõe pode ser sintetizado na união entre arte, artesanato e indústria – arte e técnica.

A partir da metade do século XIX, condições transformadoras se sucedem, coordenadas ou isoladas, estas irão ressoar, significativamente, em mudanças, tanto na produção como no ensino de arte. Em 1874, na França, a exposição dos impressionistas marca, definitivamente, a transformação da arte visual, movimento artístico que vai instituir a arte moderna, e, nesse momento, também na França, são criadas as Academias de Belas Artes, influenciadas pelo modelo italiano da

renascença. Na Inglaterra, no mesmo período, Willian Morris, em meados dos anos 1880, lidera o movimento *Arts and Crafts*, cujo ideal era resgatar o trabalho manual do artesão à indústria, posicionando-se, politicamente, que arte tenha compromissos com o social. E, em 1888, Charles Ashbee fundou a *Guild and School of handicraft*, espaço de formação artística que demarca a passagem dos ateliês para as oficinas de aprendizagem. A Alemanha, nesse mesmo final de século, irá constituir Escolas de Artes Plásticas, que, de algum modo, antecipam a criação da Bauhaus (CAMARGO, 2015, OSINSKI, 2001)

Por fim, deve-se destacar as primeiras discussões sobre arte infantil, por John Ruskin, em 1857, atento à espontaneidade do desenho infantil. Pouco mais tarde, Ebenezer Cook, ao rever o ensino da arte nas escolas, escreve artigos fundamentais, sobre esse tema, para o *Journal of Education* (1885 – 1886), assim como Thomas Ablett, em 1888, fundador da Sociedade do Desenho, defende o desenvolvimento do imaginário e a liberdade de expressão do desenho infantil. Essas são, em boa parte, as primeiras manifestações pela livre expressão infantil. Esses eventos, em alguma medida, foram componentes que orientaram mudanças fundamentais no ensino de arte, na virada ao século XX (CAMARGO, 2015; OSINSKI, 2001).

Camargo (2015, não paginado) esboça uma série de contrastes entre o modo de ensinar arte na tradição Acadêmica, as concepções modernas das Escolas de Artes e, particularmente, os conceitos pedagógicos renovadores da Bauhaus, que se opunha à Academia Classicista e, por sua vez, influenciou a constituição de novas escolas de arte.

O ensinar e aprender arte, em oficinas, expande as possibilidades de pesquisa e exploração de instrumentos, materiais e suportes e de instrução teórico e científica, através de conferências e seminários, o que é diferente nas academias, que se concentram na didática do Atelier ou Estúdio.

De outra parte, a produção em arte, resgata o modo do fazer do artesão, “enquanto manipulador das qualidades plásticas dos materiais, suas propriedades e significados.” Oposto ao modelo de ensino acadêmico, que valorizava apenas a habilidade técnica, desprezando o valor expressivo dos materiais, usados apenas como suporte.

A exploração das “qualidades sensoriais dos materiais” como valor estético, bem como, o estímulo à criatividade e à liberdade de expressão – fatores da modernidade – operadas a partir do movimento Expressionista, quando o artista se afastou, definitivamente, da representação do mundo natural, própria da tradição acadêmica, e explora a expressão individual (originalidade), são inversos ao “treinamento intensivo e extensivo” de habilidades técnicas para o “uso e aplicação de instrumentos e materiais artísticos comuns no passado”, exclusivamente, para a representação do mundo natural.

Nesse sentido, no contexto contemporâneo, há duas concepções estéticas: uma de ordem Material e outra de caráter Conceitual. A primeira valoriza aspectos cognitivos, psicomotores, técnicos e matéricos, na consecução da obra de arte, e tem sua matriz na tradição estética; e a segunda, Conceitual, fundada na contemporaneidade, enfatiza o cognitivo e o conceitual na configuração da obra de arte.

Pode-se dizer, com isto, que o ensino da arte no atual contexto, está impregnado por aspectos da tradição, tanto do “fazer da artesanaria”, sustentáculo da arte visual da pré-história as Academias Renascentistas, como dos procedimentos de observação e metodologias, no que diz respeito as técnicas para o domínio psicomotor, indispensável, tanto para a realização como à compreensão da Obra de Arte, presentes nos processos criativos dos homens, desde os primeiros sinais simbólicos até a contemporaneidade. Portanto, não se deve descartar, simplesmente, os valores da tradição.

É recorrente o fato de se atribuir à Arte Acadêmica um sentido pejorativo, entretanto, devemos considerar que se condena o investimento exacerbado em técnicas e habilidades motoras em detrimento da expressão como se a



concepção das imagens de Arte residisse apenas no aspecto formal e na aparência do mundo natural e não no contexto expressivo e conceitual (CAMARGO, 2015, não paginado).

O argumento de Isaac Camargo, se dá no sentido de não se perder de vista as conquistas realizadas, historicamente, na operacionalização da Obra de Arte, pois o homem se faz na acumulação de experiências e vivências, assim, não se pode abdicar das construções históricas do passado em nome do Novo que se apresenta, como se superasse o que ficou para trás e este não existisse mais.

Seguir esta lógica, ao se transpor essa acepção para o campo da formação em arte e se considerar a trajetória histórica, desde sua origem, observa-se que o aspecto artesanal (cognitivo-psicomotor), que orientou sua constituição, foi, aos poucos, se transformando e configurando o campo cognitivo-conceitual. Entretanto, ao se projetar o contexto do ensino, não se pode negar esse percurso, pois, sem essas construções, boa parte das concepções, mesmo as atuais e conceituais, não existiriam.

É suficiente observar o advento da Modernidade e, especialmente, da Pós-modernidade, quando o aspecto material, objetual, que orientava o fazer plástico da arte foi sobreposto pelo aspecto conceitual e, logo, fazer arte se tornou uma atividade sob a prevalência do aspecto intelectual sobre o braçal. Neste sentido, o formalismo acadêmico é condenado sumariamente. Entretanto, é necessário, em favor do ensino, que se relativize tanto o exagero em relação à materialidade quanto à conceitualidade, tendo em vista que o ato artístico-expressivo não se orienta apenas pelo aspecto da materialidade, tampouco apenas pela conceitualidade, mas sim pelo investimento em ambos aspectos. Em alguns momentos da história, há uma relação pendular, ora há predominância de um, ora de outro.

Após essas considerações, é importante retomar a constituição dos cursos de licenciatura em Educação Artística, com o intuito de explicitar suas intenções e contexto, bem como, os desdobramentos até os dias atuais.

É curioso que a disciplina Educação Artística tenha passado a existir, nas escolas, por força de lei, antes da formação dos recursos humanos necessários para tal, além disso, o Parecer explicativo dos conteúdos mínimos das matérias é anterior ao documento que normatizou esses conteúdos mínimos. Fora isto, no currículo expresso pelo Parecer n.º 1284/1973 e pela Resolução n.º 23/1973, Valnir Chagas conduz uma atualização junto ao contexto da modernidade. Neste caso, a Educação Artística se propõe a trabalhar sob a égide da contemporaneidade, e a tradição, sob a égide da academia.

Para tanto, no Parecer n.º 1284/1973, Valnir Chagas (1973) faz as devidas explicações e justificativas que serão postas na Resolução que determina o Currículo Mínimo e traz à luz conceitos e nomenclaturas que distam muito dos currículos anteriores, mas apontam o contexto poético do fazer artístico e do discurso estético do fazer expressivo daquele momento da arte visual (CAMARGO, 2015).

A denominação das matérias e dos conteúdos explicitava os processos e os procedimentos do pensar e do fazer artístico contemporâneo: *Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Formas de Expressão e Comunicação Artísticas, na parte comum*<sup>9</sup> (Licenciatura Curta – 1º grau, Artes Plásticas/Arte Visual; Cênicas e Música). *Fundamentos da Linguagem Visual; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos; Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais, na parte diversificada*<sup>10</sup> (Licenciatura Plena – 2º grau ou Bacharelado, ambos com habilitação específicas “para o campo mais amplo da ‘comunicação e expressão’”: em Artes Plásticas/Arte Visual; Cênicas; Música ou Desenho). Linguagem Instrumental das Técnicas de

---

<sup>9</sup> Inclui-se, na **parte comum**, também, as matérias “Estética e História da Arte” e “Folclore Brasileiro”, já praticadas nos currículos dos Cursos de Artes Plásticas/Desenho e Plástica/Belas Artes; sendo que, na **parte diversificada**, as matéria Estética e História da Arte têm prosseguimento na matéria “Evolução das Artes Visuais”.

<sup>10</sup> Na parte específica, a Resolução permitia ao aluno optar em ampliar a formação pela licenciatura plena ou bacharelado, em mais dois anos, sendo que este não contempla as disciplinas pedagógicas, pois é apenas um complemento de carga horária em disciplinas da habilitação preferencial, porém, neste caso, o aluno pode, posteriormente, realizar as matérias pedagógicas e obter, também, o título de licenciatura plena. É prudente destacar que o ensino de 2º Grau era profissionalizante ou de preparação ao trabalho,

Representação Gráfica - desenho geométrico, geometria descritiva, perspectiva e sombra na parte do Desenho. Percebe-se que os conteúdos são diferentes dos do processo tradicional, caracterizado no ensino acadêmico pelos conteúdos como: Desenho Artístico, Anatomia, Modelo Vivo, Desenho de Observação, Natureza Morta (BRASIL, 1973; CAMARGO, 2015, 1997).

Ao se fazer uma analogia à constituição do ensino da arte no contexto formal brasileiro, é possível observar similaridades, tanto no que se refere a Educação Artística na educação básica como nas universidades, que tiveram seu início na década de 1970, da seguinte forma: em 1971, a reforma da LDB cria a disciplina Educação Artística, sem existirem profissionais preparados para lidar com conhecimentos tão específicos no ambiente escolar; do mesmo modo, em 1973, nas universidades, são criados os cursos de licenciatura de curta duração, para suprir a necessidade das escolas de nível fundamental, e licenciatura plena para a profissionalização no ensino de segundo grau, sem, no entanto, na época, haver pessoal em condições para pensar e estruturar projetos pedagógicos condizentes ao que propunha a legislação. Nessas condições, as leituras feitas pelos elaboradores dos currículos, nas universidades, não expressavam a compreensão necessária às inovações pedagógicas ao ensino da arte, tampouco o entendimento da arte e seus significados, algo que aconteceu em restritos momentos da história, como na constituição das Academias de modelo tradicional para ensino da arte e, depois, na criação da Bauhaus, com um modelo industrial.

Além dessas questões estruturais, as discussões sobre o ensino e o que ensinar em arte foram contaminadas pelas leituras apressadas ou equivocadas sobre a "polivalência" (integração, na parte comum do currículo, do ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho). É certo que esse processo foi problemático para a inserção da Arte na educação escolar, porém, a proposta inovadora de ensino de Valnir Chagas, que o reorganiza em um novo patamar pedagógico, não menciona, em seu Parecer e, posteriormente, na Resolução, a

necessidade de o professor promover teatro, dança, música e artes plásticas, ou seja, ensinar cada uma das modalidades, mas, ao contrário, afirma “constituir-se o mínimo indispensável ao professor-orientador”, sobretudo, “no campo mais amplo de comunicação e expressão” da educação para as artes, “não num nível de generalidades sobre as formas de expressão e comunicação. No mínimo, necessário que o aluno tenha experiência das quatro áreas [...]. Não, decerto, a um nível de especificidade que a desmembre funcionalmente do conjunto artístico” (BRASIL, 1973).

Entretanto, quando se considera a autonomia pedagógica do professor, pode-se compreender a dificuldade para a transposição de propostas inovadoras ao ensino, devido à cultura de formação por especialidades, como as artísticas, historicamente, restritas às diferentes modalidades de expressão, como pintura, escultura, desenho, teatro, música, entre outras, ao invés de assumir a integração das mesmas, em polivalência, para o contexto mais amplo da educação. No entanto, por outro lado, quando se lança um olhar mais atento à produção de arte contemporânea, observa-se uma aproximação à “polivalência”, em manifestações como a *performance* ou o *happening*, por exemplo.

Desse modo, outro problema que se verifica, na elaboração de currículos e projetos pedagógicos em arte, diz respeito às diferentes experiências, vivências e compreensões do universo cultural, pois as idiosincrasias dos elaboradores de currículos é fator que intervêm na consecução da estrutura curricular dos cursos que orientam o ensino, através da maneira como cada professor lê, interpreta e compreende essas inovações conforme suas concepções, o que acaba por se refletir na transposição didática em sala de aula. Portanto, é recorrente encontrar organizações curriculares, em arte, estruturadas por uma variedade de tendências estético-artísticas, oriundas da modernidade ao passado. Então, pode-se inferir que, se o professor é determinado por normas, leis e diretrizes que orientam a configuração do currículo, por sua vez, orienta o ensino, esse professor, por conseguinte, é determinante para a sua

realização em sala de aula na escola (CAMARGO, 2015, 1997; SACRISTAN, 2000).

Além disso, apesar do espírito contemporâneo da Licenciatura em Educação Artística, no que tange ao pensar e fazer dos processos poéticos e dos discursos estéticos, e o que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos e a estruturação dos currículos ou programas dos emergentes cursos de licenciatura em Educação Artística, em 1973, seguiam a mesma instrução dos demais cursos de formação de professores, ou seja, atendiam à concepção do pensamento liberal conservador vigente na época, que organizava os currículos separando as disciplinas teóricas específicas (acadêmicas) das disciplinas pedagógicas (práticas de ensino), estas, concentradas nos dois últimos anos. Portanto, fica evidente, desde a gênese dos cursos de graduação em Artes Visuais (Educação Artística), a dicotomização entre teoria e prática.

No entanto, mesmo nessas condições, a concretização do ensino de arte, no ambiente escolar, se conduz de outra maneira e, talvez, pela estranheza da linguagem e dos conteúdos formadores, a Educação Artística segue por desvios de percurso, transgredindo a norma ou o *habitus* das demais disciplinas. Assim, embora inserida em uma estrutura tradicional da arquitetura escolar e determinada por diretrizes tecnicistas, o ensino de arte, nas “atividades” em sala de aula, segue o modelo “escolanovista”, que preconiza a experiência/experimentação da expressão individual dos alunos.

Esse é um procedimento oriundo das práticas das Escolinhas de Arte do Brasil, que consolidaram o fazer pedagógico orientado pela livre expressão, com raízes profundas no pensamento de John Dewey, Herbert Read e Victor Lowenfeld. Entretanto, é importante enfatizar que a orientação estrutural dos currículos das Licenciaturas em Educação Artística é originária dos Bacharelados em Belas Artes (também denominados Artes Plásticas ou Desenho e Plástica etc.), impregnados pelo pensamento acadêmico/modernista, que, em certa medida,

conduziram o professor egresso a determinadas práticas didático-pedagógicas em sala de aula.

Os aspectos elencados, no que se refere ao fazer e ensinar arte, permaneceram os mesmos ao longo de, pelo menos, três décadas, apesar das lutas travadas pelos arte-educadores, a partir dos movimentos decorrentes da abertura política, no Regime de Exceção nos anos finais da década de 1980, quando os professores se mobilizaram em Associações de Classe e organizaram congressos, seminários e mobilizações pelo reconhecimento da Arte como área de conhecimento. Nesse período, foram criadas Associações Estaduais de Arte Educadores, que ensejaram a fundação da Federação de Arte Educadores do Brasil, que, articuladas, promoveram intensos debates, criando expectativas de reconhecimento e renovação nos modos de ensinar.

No entanto, os resultados desses embates foram lentos, considerando-se que a criação da disciplina Educação Artística se deu em 1971 e dos cursos de Licenciatura, em 1973, a promulgação da nova Constituição da República, em 1988, e, somente, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20/12/1996 – nesse espaço de tempo foram vinte e cinco anos. Contudo, foi necessária uma mobilização nacional dos professores para garantir a manutenção da arte como componente obrigatório no currículo escolar; de tal maneira que a pressão exercida sobre os congressistas contou com a conjugação de esforços envolvendo não apenas professores, mas artistas e entidades representativas, como a FAEB e as Associações de Arte-educadores Estaduais e simpatizantes. Essa mobilização surtiu efeito e, no último momento, o Relator do Projeto de Lei acrescentou emenda ao Art. 26, no Parágrafo 2º, que estabelece: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Guardadas as devidas proporções, esse evento apresenta similaridades com o da Lei de criação da disciplina Educação Artística, em 1971, e com o da criação dos cursos de formação docente em 1973, pois,

aprovada a LDB 5692/71, que incluiu arte no currículo escolar, dois anos depois, foram criados os cursos de formação para quem iria ensinar, ou seja, a lei é anterior à existência de profissionais; assim como, para o currículo mínimo, primeiro promulgou-se o Parecer explicativo, para, depois, aprovar os currículos mínimos. Em relação à LDB vigente, Lei 9394/96, aprovou-se a Lei garantidora do ensino de arte em todos os níveis da educação básica, no entanto, os cursos de formação de professores atuavam no universo restrito da legislação anterior (ensino de arte voltado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio); desta forma, subsequente ao estabelecimento da nova LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, e o primeiro volume foi entregue aos professores de Arte (Educação Artística), e, na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o ensino de Arte na educação básica.

É interessante observar que tanto a LDB quanto os PCN tratam a Educação Artística como "Ensino de Arte" e "Arte", o que evidencia uma mudança conceitual significativa e, em grande medida, atende aos anseios dos professores. Todavia, essa mudança não se efetiva na prática, pois, nas escolas e cursos de formação docente, a operacionalização do currículo não se alterou, tanto é que a nomenclatura "Educação Artística" foi modificada para "Ensino de Arte", em 2005, por meio do Parecer nº 22 de 04/10/2005.

A garantia legal e legítima da permanência da Arte no currículo escolar, fruto da mobilização e conscientização dos profissionais da arte-educação, trouxe um novo ânimo e criou expectativas para a renovação de seu ensino, por meio de um trabalho consistente e duradouro, nutrido por novas concepções e metodologias. Nesse sentido, os PCN - Arte trazem, em alguma medida: um afastamento do modelo de ensino da Educação Artística nas escolas, que desembocou em um lugar comum, pois se preocupou apenas com a expressividade individual, resultando num esvaziamento de fundamentação teórica (FUSARI; FERRAZ, 1992). E, se propõem a alicerçar, como uma referência e não uma norma, uma

concepção epistemológica condizente com a contemporaneidade, ao esboçar uma proposição metodológica, não declarada, mas evidente, que se trata da abordagem “triangular” de Ana Mae Barbosa, que mobiliza o “fazer” artístico, o “fruir” e o “refletir”. Esta é uma proposição metodológica inovadora, pois mobiliza não apenas aspectos cognitivo-expressivos, mas também conceituais da arte, e, nos indica, também, a perspectiva da arte ser tratada como área de conhecimento, como expressam os elaboradores do PCN – Artes (BRASIL, 1996, p. 8, **versão preliminar**):

Com este cenário chegamos à década de noventa, mobilizando novas tendências curriculares em Artes, já pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações no sentido de nortear a área como Ensino de Artes e não mais de Educação Artística, bem como no sentido de incluí-la com disciplina e não mais como atividade curricular.

Todavia, como dito, o caminhar é lento, e, por isso, somente na década de 2000 há um despertar para a formação docente. Em 2002, é promulgada a Resolução n.º 1 do CNE/CP, de 18/02/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução n.º 2, CNE/CP, de 19/02/2002, que define a carga horária do estágio obrigatório e da prática pedagógica como componente curricular, em 800 horas de vivência e prática, articuladas com a escola. Em 2009, é aprovada a Resolução n.º1 do CNE/CES, de 16/01/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Esta Resolução normatiza procedimentos, princípios e fundamentos para a graduação em Artes Visuais, tanto em nível de bacharelado como de licenciatura, porém, no que tange à organização dos Projetos Políticos Pedagógicos e Curriculares das Artes Visuais, limita-se ao bacharelado, remetendo à licenciatura o acréscimo das competências e habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.



O que se depreende dessas Diretrizes para as Artes Visuais, quando normatizam princípios, procedimentos e fundamentos para a especificidade da Arte, mas, que, ao tratarem da especificidade da formação docente, a remetem às Diretrizes Gerais das Licenciaturas. Desse modo, o específico está apenas no objeto, e o ensinar sobre esse objeto recai no geral, comum a todas as demais licenciaturas, o que possibilita indagar: Para ensinar um aluno a ler, interpretar e compreender uma obra de arte e, mais do que isso, ensiná-lo a produzir/criar objetos/artefatos visuais pode se utilizar a mesma metodologia usada para as demais licenciaturas? Por certo que não. Desta forma, o que foi conquistado com a LDB 9394/96 e com as expectativas configuradas nos PCN – Arte evidencia que ainda há muitas dificuldades e um longo caminho para ser trilhado em busca de se constituir a identidade do professor de arte, rompendo, definitivamente, com a dicotomização entre saberes específicos e saberes pedagógicos.

**4**

**O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS NA  
UEL: DE UMA INTENÇÃO CURRICULAR À  
CONSOLIDAÇÃO NAS VOZES DAQUELES  
QUE O FAZEM**

Esta seção é central a esta tese, pois dedica-se à análise das entrevistas que correspondem aquilo que nos propomos investigar. As entrevistas são compostas por dois grupos: doze professores, estudantes, egressos do curso de artes visuais da Universidade Estadual de Londrina e três professores elaboradores de determinadas versões do currículo deste mesmo curso, totalizando quinze sujeitos. E, é lugar onde os depoimentos desses agentes, tomam valor e importância definidora para um novo olhar ao currículo do Curso de Artes Visuais da UEL, na perspectiva de constituirmos outro modelo de fazermos currículo, articulado tanto com a Escola como com aqueles que transformam uma intenção curricular em sua consolidação na ação instrucional em sala de aula, o Professor. Ora, pois é este sujeito que tem a responsabilidade de ler, interpretar e traduzir o documento curricular de acordo com suas experiências e a de seus alunos (ZAIS, 1976).

Desse modo, fica evidente que o currículo se concretiza em duas dimensões: a que se configura no documento com recomendações gerais; e a outra, que se efetiva em sala de aula, à medida que o professor leva a efeito essas recomendações, ao elaborar os projetos pedagógicos e os implementar na escola. Portanto, a vivência com o currículo formativo da UEL é uma experiência significativa para o egresso e, assim, a intenção do currículo se manifesta no documento, e a sua efetividade se concretiza na ação (AYALA, 1988).

Por essa razão, as vozes dos Professores da UEL e dos Professores das Escolas foram postas em discussão e em confronto com o referencial teórico, com o intuito de se promover o entrelaçamento destes com os propósitos do presente estudo. Neste sentido, a seguir, esta seção é dividida em duas partes: uma que explicita a dimensão curricular do Curso, desde sua implantação até os dias atuais, ancorada nas manifestações de seus elaboradores, incluindo-se a este elenco o autor desta pesquisa, definidos, ao longo do texto, como Professor Elaborador I, Professor Elaborador II e Professor Elaborador III; e a outra parte, que se

dedica a evidenciar a percepção dos professores egressos sobre seu currículo de formação e como este se constituiu na vida profissional.

#### **4.1 A DIMENSÃO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM ARTE DA UEL: da educação artística às artes visuais.**

A organização curricular para o primeiro curso de Licenciatura em Educação Artística, no interior do Paraná, acontece em 1974, na UEL, um ano após a lei que estabeleceu a criação das Licenciaturas em Arte pelo MEC. Esse primeiro currículo de Arte, da UEL, segundo um dos colaboradores:

*[...] instaurava uma dicotomia entre a nomenclatura das disciplinas e os conteúdos apontado pelas ementas. A meu ver, havia uma mescla entre a visão tradicionalista, de base acadêmica e as proposições indicadas pelo currículo mínimo proposto pelo MEC com base na terminologia Modernista (PROFESSOR ELABORADOR II).<sup>11</sup>*

Essa fala evidencia que esse primeiro currículo não era diferente dos desenvolvidos nos demais cursos de Educação Artística das universidades brasileiras: obedeciam ao modelo tradicional acadêmico das Escolas de Belas Artes, e não se restringe apenas em relação à abordagem metodológica, mas, estende-se também no que diz respeito à estrutura de sua matriz; neste sentido, ainda, conforme relato do Professor Elaborador II:

*Mais tarde, um dos professores responsáveis pela primeira proposta curricular do Curso de Educação Artística, me confessou que havia tomado o currículo da Escola de Belas Artes do Paraná, como base de referência para a elaboração do currículo da UEL, mantendo os conteúdos, mas nomeando segundo as diretrizes do Currículo Mínimo editado pelo MEC naquela época, comprovando minhas suspeitas originais.*

Dois anos após, em 1976, ocorre a edição da primeira reformulação desse currículo, então adaptada à instrução normativa dos Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, que atendia as recém-criadas Licenciaturas em Educação Artística, confrontando-as com a tradição

---

<sup>11</sup> Todos os colaboradores desta Tese estão nominados com nomes fictícios para preservar suas identidades e o sigilo de suas manifestações nas entrevistas.

acadêmica da Arte, por meio da inovação modernista, das vanguardas históricas da arte e da polivalência das linguagens artísticas (música, teatro e plástica). Contudo, a prevalência do modelo de ensino das Belas Artes e a valorização das artes plásticas parecem ter se sobreposto na formatação dessa reforma, o que Camargo (1997) assim explicita:

Na proposta curricular do Ministério da Educação, em nenhum momento se fala em desenho de observação, ou na utilização de modelos como: objetos ou pessoas, cânones anatômicos, ossos e músculos, em pinturas de natureza morta, paisagens urbanas ou campestres, nu artístico, flora, fauna, etc. [...]. Esses conteúdos são retirados da tradição acadêmica e, embutidos nas disciplinas: Desenho II, Desenho III, Desenho, Pintura I, Pintura II, Modelagem etc. que aparecem indiscriminadamente no currículo de 1974/76, sob as **matérias** *Formas de Expressão e Comunicação Artística, Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais, Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica, Análise e Exercícios de Técnicas e Materiais Expressivos*, sem que visem à busca de uma habilidade técnica (CAMARGO, 1997, p. 138-139, **grifo nosso**).

Essa prática mostra que, em sua essência, as matérias, 'Formas de expressão e comunicação artística', 'Técnicas de expressão e comunicação visuais' e 'Análise e exercícios de técnicas e materiais expressivos', utilizadas, pelos elaboradores dos currículos da época, como '**áreas**', tinham como objetivo assentar modelos de ensino tradicionais, diversamente opostos aos propósitos pedagógicos inovadores pretendidos para o ensino de Educação Artística. Assim, por "Atrás da indumentária inovadora esconderam-se muitos comportamentos da tradição-clássica" (CAMARGO, 1997, p.139).

Entretanto, nessa reformulação curricular de 1976, apesar do anacronismo dos conteúdos subjacentes às disciplinas, foi possível engendrar certo equilíbrio entre o número de horas-aula destinado às disciplinas tradicionais e às inovadoras, sendo que estas últimas só obtiveram vantagem seis anos depois, no currículo reformulado em 1982, que estabeleceu 800 horas de disciplinas de caráter inovador e menos de 200 horas de perfil tradicional. Por esta razão, segundo o Professor Elaborador II, se pode considerar que:

*A reestruturação curricular, de fato, só foi acontecer seis anos depois, em 1982. Mesmo assim, não foi possível promover alterações mais profundas, já que alguns docentes ainda professavam os valores tradicionais e, neste caso, defendiam que algumas disciplinas, especialmente as de caráter prático, como as de Desenho, Modelo Vivo, Pintura, Escultura devam manter as bases tradicionais. No contexto das disciplinas teóricas era possível abordar questões mais inovadoras, embora surtisse pouco efeito nas práticas artísticas.*

Essa segunda reforma de 1982, que resultou de amplas discussões, atendia aos anseios da equipe de professores que corrigiu alguns aspectos do currículo de 1976, no entanto, o tempo decorrido entre a reforma e sua implementação tornou inócuos muitos dos ajustes incorporados ao programa do curso. “Ainda assim, dez anos depois, 1992, é novamente modificado e retoma algumas das características eliminadas em sua terceira versão” do currículo de 1982. (CAMARGO, 1997, p. 140).

A narrativa histórica esboçada sobre a construção do Curso de Artes Visuais da UEL retrata que todas as reformulações até 1992 – ocorridas antes da nova LDB 9394/96 – sempre apresentaram uma tendência pendular, pois ora enfatizavam a tradição, ora as inovações no campo da arte, ora a polivalência, embora todas tenham sido preservadas nesse período. Contudo, cabe a indagação: Qual foi a identidade formativa caracterizada por esses currículos?

A nosso ver os currículos que, ao longo destes anos, estruturaram o curso de Educação Artística da Universidade Estadual de Londrina, não investiram, de fato, na caracterização de nenhum tipo de profissional. Embora sempre se destinasse à **formação do Professor**, conforme o explícito no título de **Educação Artística**, nunca dispensou a crença de que estes currículos pudessem embasar também a formação do Produtor de Arte, do Comunicador Visual ou mesmo do Artista Plástico. Na verdade, eles estiveram sempre tangenciando todas essas possibilidades, sem, no entanto, assumir de corpo e alma nenhuma delas. Talvez tenha sido esse o seu principal problema (CAMARGO, 1997, p. 139, **grifos do Autor**).

Desse modo, duas décadas de implantação da Educação Artística no currículo escolar não foram garantia de sua consolidação enquanto disciplina do núcleo comum, ao contrário, pois perdeu espaço e *status*, ao regredir à parte diversificada do currículo e reforçando o caráter de atividade. No entanto, a ruptura do Regime Ditatorial, viabilizou debates nacionais em torno da educação e, nesse momento, os professores de Educação Artística conseguiram se organizar em Associações Estaduais de Arte-educadores e estruturar a Federação de Arte Educadores do Brasil e, assim, articular um movimento nacional em defesa do ensino de arte nas escolas, através de encontros, seminários e congressos em todos os Estados.

Essa mobilização, articulada em âmbito nacional, pressionou os Legisladores do Congresso Nacional a implantarem o ensino de arte em todos os níveis da educação básica – LDB Nº 9394/96 – o que, por consequência, viabilizou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, pautados em princípios contemporâneos para o ensino de arte (YAVELBERG, 2003).

De certa maneira, é possível fazer uma analogia, ainda que um tanto tardia, do caso brasileiro ao que havia sido empreendido pelos americanos, em meados dos anos 1970, pois, quando estes perceberam a perda de *status* da Educação Artística nas escolas dos Estados Unidos e, somados, o descompasso entre o que se fazia em arte e o que se ensinava sobre arte nas escolas, desencadearam um processo de pesquisas sobre novas abordagens e concepções metodológicas, nas universidades, articuladas aos professores atuantes em sala de aula, logrando alicerçarem a arte como disciplina, configurada no ideário do *Discipline Based Art Education* – DBAE, Arte-educação como disciplina, segundo Eisner (1997), foi o fator fundamental para a mudança do ensino de Arte nos Estados Unidos, na década de 1980.

A realidade educacional brasileira, que adotou como referência o modelo americano, somente receberá os efeitos dessas pesquisas na

década de 1990, através dos estudos de Ana Mae Barbosa, nos quais propõe o que, a princípio, denominou como "Metodologia Triangular": fazer, ler, e contextualizar (história da arte). Trata-se de uma adaptação, ao contexto do ensino no Brasil, do DBAE, este, constituído por quatro disciplinas que podem ser integradas ou individualizadas nas ações de ensino: a produção; a crítica; a história e a estética da arte. A inserção desta metodologia foi patrocinada pelo então Projeto Rede Arte na Escola, da Fundação Iochpe, em 1989. Tais ações combinadas vieram a oxigenar o ensino de arte e promoveram diálogos com o contexto contemporâneo.

Essa década foi bastante fértil para o ensino de arte no Brasil, devido, inicialmente, com as contribuições renovadoras de Ana Mae Barbosa e, seguido, da sua assessoria prestada à Fundação Iochpe para a criação do hoje Instituto Arte na Escola – IAE, e, este, IEA, por meio de projetos em rede, polarizados em todo o território nacional, viabiliza ações de formação continuada de professores, a partir das universidades formadoras, diretamente aos professores nas escolas, o que possibilita a infiltração de modelos pós-modernos para o ensino da arte no contexto escolar.

Entretanto, não só na década de 1990, mas também, nos dias atuais, em pleno século XXI, muitos docentes de arte ainda resistem às inovações e continuam a objetivar o ensino de arte apenas para desenvolver nos alunos a sensibilidade, assim, parece que tais docentes desconhecem que essa concepção deveria estar, estritamente, ligada ao desenvolvimento dos sentidos. Além disso, existem, ainda hoje, professores que não concordam com um ensino de arte contextualizado e preferem o apego ao espontaneísmo, e persistem em disseminar o *slogan* modernista: "Arte não se ensina, se expressa" (BARBOSA, 2005).

Tudo isso ocorre a despeito de contribuições renovadoras de pesquisadores como: Rudolf Arnheim (1986,1993), que defende a leitura da obra de arte em direção aos elementos que a compõem, em busca de equivalências configuracionais; Elliot Eisner, que propõe uma leitura



qualitativa, não descritiva, direcionada às sensações; Edmund Burk Feldman, que sistematiza a primeira abordagem para o ensino de arte nos moldes contemporâneos, denominada por Ana Mae Barbosa como “método comparativo”; Ernest Gombrich, que aposta na leitura sincrônica para o esclarecimento da diacronia; Vincent Lanier, que trabalha a arte-educação com ênfase na apreciação de obras de arte; Robert Ott, que desenvolve um sistema de crítica da obra de arte nos museus, através de exercícios, em um tempo verbal que indica como um tempo de ação, que ele denomina de descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando; Robert Saunders, que cria o método do “multipropósito” para o ensino de arte; Ralph Smith, que utiliza a educação estética com enfoque na diversidade cultural; David Thistlewood, que ensina história da arte por meio da leitura da obra de arte; e Brent e Marjorie Wilson, que empregam a arte-educação como expressão e cultura, integrando leitura da obra de arte com o fazer artístico sem hierarquização (BARBOSA, 1991, 1997, 1998, 2005).

Isso posto, vale dizer que a UEL, por sua vez, nas reformulações curriculares do Curso de Educação Artística, de 1992 e 1998, também ofereceu resistência às inovações apresentadas pelo movimento renovador da arte-educação do referido período. A considerar pelas mudanças efetivadas no currículo de 1992, quando reduzem, significativamente, o caráter polivalente do curso e mantêm aquelas disciplinas que apontam para as vanguardas históricas da arte, no entanto, preservam os conteúdos da tradição Acadêmica - Belas Artes, nas disciplinas de cunho para as práticas artísticas.

Ou seja, quando reduziram a polivalência, os currículos deixaram de observar a escola – lugar a que se destina o currículo profissional e no qual o ensino de arte acontece – que continua a exigir, desde sempre, esse caráter polivalente. Além disso, desconsideraram o avanço das pesquisas no ensino de arte, as propostas com abordagens contemporâneas disponibilizadas por Ana Mae Barbosa e pelo Instituto

Arte na Escola às escolas e, particularmente, aos professores de Arte. Propostas estas que trazem formas de contextualização e integração entre linguagens artísticas e culturais ao ensino. Como por exemplo, Feldman que insere o *design*, a arquitetura e a decoração de interiores junto com a obra de arte, com o intuito de estabelecer “a relação entre arte como conhecimento e arte como performance”; ou então, Monique Brière leva para a sala de aula objetos inusitados, como chapéus antigos, bonés, óculos escuros, brincos extravagantes etc., além de imagens de obras de arte para elaborar cenários e trabalhar o desenho, e máscaras como elementos do teatro (BARBOSA, 1991, p. 43-68).

A manutenção de disciplinas com conteúdo das Vanguardas Históricas da Arte, inseridas no currículo de dez anos atrás (1982), seja relevante e significativa, este currículo não contempla os movimentos pós-vanguardas, quer dizer, a manutenção das reformas ocorridas não têm sincronia com a produção artística contemporânea e, mesmo, o currículo de 1998 não contempla a expressão dos movimentos da década, apesar de ter havido participação ativa dos docentes em eventos de mobilização nacional para a valorização da arte no ambiente escolar.

As reformas que se sucederam em pleno curso do século XXI, 2005 e 2010, não fizeram uma representação convincente do que preconizam os PCN, desde 1996, para a formação do Professor de Arte. Acredita-se que tal fato decorre do enredamento em uma estrutura curricular, que vigora desde 1982, mas que remonta a 1976, que refere os conteúdos mínimos em forma de matérias ordenadas em “parte comum” e “parte diversificada”<sup>12</sup>: a primeira corresponde à licenciatura de curta duração (1º grau/ensino fundamental), como formação polivalente, entendida como habilitação geral, integrando as quatro habilitações específicas; e a segunda, à licenciatura plena (2º grau/ensino médio), como especialização em uma das habilitações (Artes plásticas, música, cênicas e

---

<sup>12</sup> Para os efeitos deste estudo, foram adotadas as duas modalidades de licenciaturas integradas, com o intuito de manter a equidade com a estrutura curricular posteriores a essa legislação originária da licenciatura em artes visuais.

desenho). **A parte comum** abrange as seguintes matérias: “Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e história da arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística”; e a **Parte diversificada**, que se configura na habilitação em **Artes Plásticas**, compreende: “Evolução das artes visuais; Fundamentos da linguagem visual; Análise e exercício de técnicas e materiais expressivos; Técnicas de expressão e comunicação visuais” (BRASIL, 1973).

Essas matérias, que se referem aos conteúdos mínimos estabelecidos para a licenciatura em Educação Artística e habilitação em Artes Plásticas, estruturaram a organização curricular desde sua gênese, para onde foram inseridas as disciplinas da matriz dos bacharelados em Belas Artes/Artes Plásticas. Em especial, na UEL, essas matérias foram melhor esboçadas na reformulação de 1976, reconfiguradas em 1982 e estabelecidas, definitivamente, na reforma de 1992, quando passaram a ser tratadas como áreas de conhecimento e promoveram, então, uma distorção dos princípios originário da Educação Artística, que trazia como pressuposto a inovação inerente ao espírito contemporâneo. Ao longo das décadas subsequentes, esse procedimento ensejou a concentração dos conteúdos em áreas fundamentais: os campos de conhecimento, em História e Teorias da Arte; Poéticas Visuais e, em certa medida, as disciplinas de caráter pedagógico, ao que tudo indica, por longo tempo consideradas periféricas nos currículos, hoje denominam-se Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais.

O curioso, ao se fazer um paralelo com o ensino de arte nas escolas, é que o mesmo ocorreu nesse ambiente, por ingenuidade ou desconhecimento, assim, o que se praticava era totalmente diverso do que propunham os documentos legais (LDB 5692/1971). Nesse contexto, na melhor das hipóteses, as atividades eram calcadas em práticas acadêmico-modernistas ou em um espontaneísmo exacerbado que, ainda hoje, perdura em boa parte das escolas.

Com isso, 1982, por certo, é o ano referência para o currículo que marca a estrutura curricular do Curso de Artes Visuais da UEL até hoje, lugar onde se enredou em uma trama da qual não consegue se desprender. Dez anos depois, em 1992, a reforma curricular identificada pela unificação do currículo em uma única licenciatura plena. No entanto, da estrutura da licenciatura de curta duração anterior, caracterizada pelo núcleo comum polivalente, são transpostas as disciplinas “expressão sonora” e “laboratório de espaço/corpo” (música e teatro respectivamente), e as disciplinas específicas das Artes Plásticas permanecem amarradas ao que dispõe o currículo de 1976: a “matéria” Técnicas de Expressão e Comunicação Visual, inclusive, com esta denominação à “cerâmica” e “escultura”; a área “História da Arte”, em sua linearidade, não avança, significativamente, até o contemporâneo/pós-moderno. E, desta mesma estrutura, traz duas disciplinas, “desenho de observação” e “desenho industrial”, esta com conteúdo técnico, próprio do campo industrial e aquela com ementa da tradição acadêmica, alocadas no primeiro ano do curso.

É importante destacar as inovações, como o estudo do “cinema” e do “vídeo”, que compuseram, com a fotografia, a área de “mídias tecnológicas e multimeios”, bem como, a criação de disciplinas dispostas no quarto ano, em forma de “oficinas”; estas, hoje opcionais para os estudantes em Bidimensional (desenho, pintura ou gravura); em Expressão Tridimensional (cerâmica ou escultura) e em Multimeios (fotografia ou vídeo). Essas “Oficinas”, em alguma medida, também motivaram a reformulação do currículo do Curso em 1998, conforme relata um entrevistado:

*Ah, e por outro motivo, o curso, essa primeira turma de seriado, tinha uma coisa que era uma loucura. No último ano eles tinham que fazer oficina, só que quando se escreveu [o projeto], colocaram [a expressão] 'e/ou', e aqui [a PROGRAD] entendeu que não. 'E/ou' é 'e', então eles (os alunos) tinham que fazer oficinas em todas as poéticas e mais o TCC.*

A lembrança do Professor Elaborador III, em sua fala, é pertinente, pois destaca a inserção do TCC e do regime seriado no curso, em 1992:

*Bom, a primeira reformulação a gente fez em função de que o seriado começou a vigorar em 92. E foi quando entrou o TCC, porque antes não tinha o TCC. Aí nós vimos que tinha uns problemas, porque tinha um desequilíbrio entre algumas disciplinas com carga horária muito pequena e outras com carga horária enorme. [Desta forma] o noturno só podia ter quatro aulas e o matutino tinha cinco aulas [e, por consequência] o noturno era quatro anos e meio e o matutino quatro anos.*

A reformulação a que refere o Professor Elaborador III é a que foi implantada em 1998, que consolida a estrutura do currículo em áreas: História da Arte; Poéticas Visuais e Pedagógica, e diminui, acentuadamente, as referências à polivalência, pois permanece apenas a disciplina 'Fundamentos do ensino em artes', com conteúdo vinculado às três linguagens: Artes Plásticas, Música e Cênicas. Além disso, essa reformulação: excluiu 'Desenho estrutural' e inseriu 'Plástica' (ementa em desenho); deslocou 'Didática' do primeiro ano para o segundo, 'Fundamentos do ensino de arte' do segundo ano para o terceiro ano e 'Fundamentos da pesquisa', do terceiro ano para o segundo ano; criou a disciplina 'Infografia', responsável pela inserção do computador como ferramenta de criação visual; e manteve as disciplinas, incluídas desde a primeira reforma, em 1976, 'Teoria da criatividade' e 'Teoria da percepção visual'.

Uma peculiaridade se destaca nesse período, ou seja, através do ensaio efetivado nessa reformulação ao quebrar a linearidade do ensino da História da Arte, pois foram transpostos para o quarto ano do curso os conteúdos que abarcam da Pré-história ao Gótico, enquanto o primeiro ano inicia os estudos da história a partir do Renascimento até o Rococó. Mas esse deslocamento retorna ao seu lugar em 2005. Cabe ressaltar, também, a peculiaridade da metodologia de ensino empreendida nessa reformulação: nas disciplinas que compõem as "oficinas em poéticas visuais", os alunos passaram a ter autonomia para desenvolver seus

próprios projetos; e houve a inclusão da disciplina 'Oficina de metodologia', com o mesmo caráter, ambas desenvolvidas no quarto ano, como relata o Professor Elaborador III:

*[...] e a área de ensino, olha, é um absurdo um curso de licenciatura, tinha menos de um quarto da carga horária. Então a gente fez essa reformulação por conta disso, que a Josie dizia que o estágio não estava servindo de nada, a Josie e a Judite<sup>13</sup>, que o estágio não fazia nada para os alunos, que estava muito ruim e que precisava reformular e que tinha que ter mais horas de ensino, foi quando a gente colocou essas oficinas ("Oficinas de Metodologia").*

Esse conceito metodológico inovador, ou seja, disciplinas em formato de oficinas que possibilitam ao estudante optar por uma linguagem poética e sobre a qual tem autonomia para pensar, projetar e desenvolver projeto pessoal conforme suas afinidades criativas, foi inserido no currículo de 1992, preservado e aprimorado em 1998 e mantido nos dias atuais, com o acréscimo da autonomia para que o aluno planeje e execute ações em projetos de oficinas em ensino. Contudo, nesse período, as disciplinas de caráter pedagógico ainda continuavam, em sua maioria, sob a responsabilidade do departamento de educação, com uma visão generalista da educação, sem, com isto, tocar na especificidade do ensino da arte. Nesse sentido, o Professor Elaborador I aponta que:

*[...] até o terceiro ano, quem falava mais da educação de escola eram aquelas disciplinas dadas pelos professores da pedagogia. Mas geralmente as disciplinas de... [ensino] as disciplinas dadas pelos professores da pedagogia não faziam relação com o ensino da arte. Então, realmente a escola e o ensino de arte eram assuntos estranhos para o aluno que aparecia no terceiro ano como uma surpresa, algumas vezes, desagradável [momento das práticas de ensino e de realizar os estágios].*

Porém, sem dúvida, é salutar o domínio dessa área do conhecimento pelo departamento de Arte Visual, que a incorporou para si em 2005 e,

---

<sup>13</sup> Todas as pessoas citadas nas entrevistas têm sua identidade preservada por nomes fictícios

assim, assumiu a responsabilidade de ensinar e pesquisar o ensino da arte visual, eliminando, definitivamente, qualquer resquício que restava da polivalência, ainda presentes, nos conteúdos de 'Fundamentos de ensino de arte'. Ao mesmo tempo em que se promoveu um equilíbrio na distribuição das disciplinas ao longo de todo o curso, contemplando as três áreas, História e Teorias da Arte, Poéticas Visuais e Fundamentos do Ensino de Artes Visuais, além de certo avanço na consideração das disciplinas pedagógicas e da inclusão de Práticas e Vivências de Ensino nos primeiros dois anos do curso, para adequar-se às determinações da Resolução 02/2002 (MEC/CNE/CEB).

É interessante a manutenção, nesse currículo, do estudo da História da Arte, permeado ao longo de todos os anos do curso, e a incorporação da arte dos anos de 1980, que possibilitou um avanço no que diz respeito às poéticas da contemporaneidade, assim como nas disciplinas de história da arte brasileira. Por sua vez, foram eliminadas as disciplinas 'Teorias da percepção visual' e 'Teoria da criatividade', presentes nos currículos desde 1976. Nesse mesmo período, se concretiza como área de estudo disciplinar, 'Expressão em mídias tecnológicas', que a compreende: Fotografia, Vídeo e Hipermídia, além do campo da tridimensionalidade, com a Escultura, que passa a ter experimentação e estudo sistemático, a partir da escultura moderna até a contemporânea.

A reforma ocorrida em 2010 foi marcada pela racionalização do currículo, onde subtraiu uma disciplina de 'escultura', antes ordenadas em quatro módulos, mas que passa para três, e 'Introdução às teorias da arte', ambas para dar espaço à inclusão de outras três novas disciplinas, a saber: 'Ensino da História da Arte Africana e Afro-brasileira', disposta no quarto ano; e 'Currículo, Cultura e Sociedade' e 'Metodologia e Prática de Ensino de Arte Visual I', alocadas no segundo ano. Assim, a área pedagógica fica distribuída nos quatro anos do curso e nela estão incluídos conteúdos de prática de ensino, sejam estas práticas em laboratório ou

em observação de campo, nos dois primeiros anos; estágios, no terceiro ano e projetos de ensino em espaços não formais, no quarto ano.

É necessário, neste momento, conter o fluxo cronológico do texto para considerar e refletir o quanto as alterações curriculares, em grande medida, ocorrem por instrumentos legais, mesmo a inserção de conteúdos como no caso da "arte e cultura africana e afro brasileira" e "ensino de libras". As quais podemos inferir sejam para suprir lacunas temporais, ou então, reparar sequelas de muitas décadas, quiçá séculos.

A despeito desta significativa reformulação curricular realizada em 2010, posteriormente, 2012, foram feitas adequações na grade curricular em atendimento às exigências da perícia técnica do Conselho Estadual de Educação do Paraná, para a renovação do reconhecimento do curso. E, esse ordenamento foi quebrado e desencadearam uma volta ao currículo tradicional no que se refere à disposição das práticas de ensino na grade de disciplinas, ou seja, as práticas de ensino passaram a se concentrar nos dois últimos anos e os conteúdos de ensino do segundo ano foram acrescentados aos conteúdos da disciplina de 'Metodologia e prática de ensino em arte visual II' do terceiro ano.

Esse período se caracteriza, também, por promover a revisão das ementas e a alteração na denominação de disciplinas para adequá-las às suas ementas, além de outras práticas comuns em todas as reformulações: o deslocamento de disciplinas de uma série para outra, a exclusão daquelas consideradas desnecessárias e a inclusão de novas, pertinentes à atualidade. Essas mudanças, na verdade, restringem-se à inclusão e exclusão de disciplinas, mas sem a articulação necessária para fins específicos e, por consequência, a promoção da dicotomização entre a área acadêmica (específica do campo de conhecimento profissional) e a área pedagógica (prática de ensino), ou seja, a oposição entre teoria e prática.



Nesse sentido, a falta de articulação entre as disciplinas e, mesmo, entre as áreas de conhecimento é evidenciada nas manifestações dos professores elaboradores dos currículos:

*Então isso foi uma coisa que me assustou muito, porque eles (alunos) ainda tinham aquelas disciplinas que eram técnicas de percepção dos discursos visuais. Era tudo bem separadinho, bem fragmentado. Foi uma das coisas que mais me incomodou quando eu comecei, porque daí eu percebi que ninguém falava, assim, de uma forma globalizadora. Era sempre muito fragmentado e eu... eu ficava incomodada porque eu nunca sabia com quem conversar para eu fazer um trabalho melhor [...] (Professor Elaborador III).*

*[...] Se a gente pudesse falar de perdas, não sei se é de perdas... eu não sei se a gente vê que perdeu alguma coisa, mas eu vejo mais no sentido de que ainda não se chegou em algumas... é ... alguns ideais nossos mesmos. Algumas proposições, por exemplo, eu acho que os três eixos ainda não se comunicam como a gente gostaria. São três eixos estruturantes. Eu considero que os três eixos são extremamente importantes, mas que, como um curso de licenciatura, o diálogo entre eles podia ser melhor, no sentido de haver mais diálogo mesmo. Desses eixos conseguirem pensar, por exemplo, propostas em que esse diálogo fosse mais evidente entre os professores (Professor Elaborador I).*

As vozes dos professores colaboradores desta pesquisa permitem a construção de uma ideia clara sobre quão complexas são as relações entre a formação docente e o ensino da arte na escola, pois, se observa que questões metodológicas em relação à arte na escola se arrastam há décadas, além disso, constata-se, sob outro aspecto, que a emergência proporcionada pela inclusão da Arte no currículo escolar, nos anos de 1970, trouxe sérios abalos à estrutura escolar: o que ensinar e como ensinar o que está exposto em galerias, museus e, eventualmente, nas paredes da sala de estar e de jantar de nossas casas? A centralidade desta questão tem sido muito cara para a determinação da importância da arte no contexto da cultura escolar, pois:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às

outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função, e a ausência de uma fundamentação consistente em Arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (BRASIL, 1996, p.9).

Como dito, anteriormente, há uma resistência enorme às inovações conceituais e metodológicas para o ensino de arte, entretanto, é possível encontrar, nas escolas, uma diversidade de ações por parte de professores conscientes da necessidade da arte para a formação dos alunos, embora ainda existam os que usam somente a “livre expressão” como recurso de ensino e outros tantos, pelos rincões distantes do Brasil, que, com o acesso a trocas de materiais e de informações, inventam um modo particular de performance em sala de aula. Contudo há, também, professores interessados e engajados, que pesquisam, preparam suas aulas e propõem ações significativas e contemporâneas para o ensino da Arte, mas não conseguem transpor as barreiras impostas à arte no ambiente escolar.

Diante dessas condições, fica evidente o descompasso entre a produção contemporânea de arte e o ensino sobre arte, pois existem muitos fatores que se interpõem à atuação do professor, tais como: o eficiente bombardeio da produção cultural de massa; a dificuldade de acesso à produção teórica, que poderia fundamentar melhor sua prática; a presença de conceitos arraigados na sociedade de que o ensino de arte é apenas um ensino de técnicas e habilidades sem qualquer utilidade para a vida prática. Além disso, temos de considerar a fragilidade da formação do professor de arte, oferecida nesses quarenta anos de existência.

A ocupação central, em período recente, no contexto educacional é a formação do professor, o que desencadeou a disseminação de linhas e grupos de pesquisa junto aos programas de pós-graduação em Universidades brasileiras. A nossa experiência, entretanto, nos mostra o

quanto é difícil, talvez, impossível, quebrar a rigidez estrutural da organização curricular dos cursos de formação de professores, fixados por procedimentos neoliberais e em conceitos meramente instrumentais, ou seja, aquilo que se ensina tem um fim utilitário, prático ou funcional. E, na perspectiva da educação neotecnicista, o profissional simplesmente deverá reproduzir ou transmitir o que apreendeu, sem qualquer consideração com a realidade ou o contexto social.

Nesse sentido, observa-se que o desenho dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores se organiza em dois eixos essenciais: a formação acadêmica (específica), que trata dos conteúdos curriculares formativos, específicos da área de conhecimento, e capacita os educadores a transmiti-los; e a formação pedagógica, que lida com a profissionalização do futuro docente, instrumentalizando-o para o desenvolvimento das práticas de ensino (SACRISTÁN, 2000). A síntese, desse modelo pode ser composta pelo agrupamento do “bloco teórico” e “bloco prático”, sendo que o primeiro grupo compreende o conjunto das disciplinas específicas, geralmente, organizadas nos dois primeiros anos, e o segundo grupo, as matérias pedagógicas de formação prática de preparação para a docência, restritas aos anos finais do curso (BARROS; MORAES, 2002).

O que fica evidente nos fundamentos desse modelo dominante na Universidade, é a separação tácita entre o específico e o pedagógico, ou seja, a distinção concreta, nos cursos de licenciatura, entre o teórico e o prático, em franca oposição ao pressuposto por Sacristán (2000), que considera vital, para a formação da competência profissional, a articulação entre a teoria e a prática, entre o campo específico e o pedagógico.

A experiência como docente em formação de professores, na UEL, nos mostra que as mudanças curriculares, das quais participamos, assentam-se na exclusão e inclusão de disciplinas; no reordenamento destas ao longo das séries e em mudanças de conteúdos, mas sem

alterações no *modus operandi* e na epistemologia dominante na Universidade. E, mais ainda, como relata o Professor Elaborador III:

*Nos momentos de organização da matriz curricular nossos pensamentos retrogradam e voltamos com os princípios tradicionais de ensino. Assim, por mais que a gente fale de transitar por vários territórios, isso não acontece, de fato, e aí é que reside um dos grandes problemas, pois vira um "faz de conta". Poderíamos tentar melhorar nosso curso se voltássemos a realizar reuniões de área, em pequenos núcleos e depois trabalharmos com integração entre elas [...]. É claro que isso não se faz de um dia para o outro, mas não vejo como algo impossível.*

Ou como nos fala o Professor Elaborador I:

*Eu vejo que nem sempre uma reformulação curricular, uma mudança curricular implica em uma mudança na metodologia e na abordagem do professor; eu muitas vezes vi uma disciplina que teve uma ementa bastante alterada, continuar sendo dada como ela era dada anteriormente pelo mesmo professor. Eu acho que essa é uma grande dificuldade nas reformulações curriculares. Que às vezes as pessoas aceitam determinadas mudanças porque foi obrigada, seja pelo grupo, porque foi minoria, por exemplo, na hora de decidir alguma coisa, ou porque uma lei [a] obrigou, mas as pessoas continuam na mesma opinião, resistindo a essa mudança.*

E, sobre esse tema, Sacristán ressalta que:

Os conteúdos podem mudar, mas se mantém a estrutura da prática dentro da qual eles são transmitidos e aprendidos. A prática do ensino mostrou uma continuidade histórica assombrosa, e a persistência do esqueleto que a articula – as tarefas – tem muito a ver com isso. Algo que poderia nos explicar a resistência à mudança das práticas escolares e o conservadorismo natural dos professores, aferrando-se a uma série de esquemas práticos de ação que lhes dão segurança profissional. Ao final de contas, a estrutura do trabalho é a mesma para todos os professores (SACRISTÁN, 2000, p. 216).

Desse modo, tanto a fala dos participantes das entrevistas, quanto nas reflexões de Sacristan e somadas a nossa experiência, enquanto professor formador em arte, mostram que se faz necessária uma transformação da postura docente. Não basta mudar, alterar a ementa, o plano, o currículo prescrito, é necessário que haja transformação em cada docente, o que implica: o desejo de trabalhar de maneira mais integrada,

interdependente uns aos outros, não somente em relação às disciplinas, mas também em um plano maior, que vise à formação do estudante de maneira global. Sabe-se que essa mudança de postura, possa representar uma das mudanças mais difíceis, pois mexe com o poder que o currículo representa, e exige que o docente abra mão de sua disciplina, de seus interesses, em detrimento de algo que favoreça o estudante e o contexto da academia.

No entanto, a dificuldade para a superação das amarras da aceção conservadora dos currículos de formação de professores rumo a programas vinculados a uma *práxis* transformadora advém da falta de uma teoria social. E muito desses problemas está, segundo Giroux e McLaren (1995), na carência de análise crítica da questão do poder e sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica.

Outro dos problemas que dificultam a formação de um futuro professor intelectual está na base dos currículos formadores, que enfatizam somente o conhecimento técnico. Nesse sentido, segundo Giroux:

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. [...] Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o 'como fazer', 'o que funciona' ou o domínio da melhor maneira de ensinar um 'dado' corpo de conhecimento (GIROUX, 1997, p. 159-162).

Assim, não se pode perder de vista que o documento curricular, em seu registro escrito, indica a direção da instrução em sala de aula, e não é apenas uma série de planos de ensino. Portanto, é prerrogativa do

professor interpretar e traduzir o documento curricular nos termos de sua própria experiência e da de seus alunos.

Sacristán (2000, p. 166) considera o professor como figura central para a consecução do currículo, ao reconhecê-lo “como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento.” É, portanto, agente ativo do processo: “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. Desse modo, o professor é, ao mesmo tempo, agente passivo e ativo.

Ou seja, a intenção do currículo se manifesta no documento, e sua efetividade se constata na ação, de maneira que desencadeia todo o processo educacional (AYALA, 1988). O que reforça a emergência de se rever os processos curriculares de formação inicial dos docentes, para que se possa propiciar práticas de ensino inovadoras, condizentes com a contemporaneidade e, devidamente, articuladas com a unidade da relação teoria e prática.

Ao perpassar os currículos e, também, as vozes dos entrevistados, é salutar colocar em relevo, que o nosso Curso nunca se rendeu em ter bacharelado e licenciatura, característica de muitas universidades brasileiras. E acirrar mais ainda uma disputa histórica, simplesmente, por *status*, por acreditar que o ser artista tem mais prestígio, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEL continua a ser um curso de licenciatura. Este é um aspecto louvável da história do Curso.

#### **4.2 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PELO PROFESSOR DE ARTE EM SALA DE AULA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Assim como Sacristán (2000) e Ayala (1988) Chizotti e Ponce (2012, p, 35) enfatizam o quanto os “(...) educadores são interlocutores importantes na definição das políticas públicas de educação e na elaboração das propostas curriculares.” De tal maneira que estabelece como um dos princípios norteadores de lutas e ações, não apenas a

valorização da “escola como espaço de convívio democrático e solidário”, mas também “os sujeitos envolvidos no processo curricular, especialmente os professores, cuja voz tem sido calada.” Neste sentido, “se o currículo ganha vida na prática pedagógica, ele será tão mais vivo quanto mais valorizados e qualificados forem os que lhe dão vida.”

Por estas razões, considerar a expressão dos professores egressos a este estudo é um exercício fundamental para relativizar as práticas efetivas de realização dos currículos em nossa realidade concreta do Curso de Artes Visuais da UEL, que, como regra, não olhar à Escola e ao Professor em seu território de ação, a sala de aula na escola.

Então, como apontamos nessa direção, o melhor caminho é começar por caracterizar os sujeitos, colaboradores desta pesquisa, e dimensionar suas trajetórias profissionais: Os doze professores, trazem consigo características comuns como iniciarem a atuação docente em arte logo após a conclusão do curso e em escolas públicas; destes, apenas uma professora atua, concomitantemente, em escola privada; e destes, quatro já lecionaram da educação infantil ao ensino médio, dois em educação infantil e no ensino fundamental e seis no ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, hoje dez atuam apenas com o ensino fundamental (Anos finais) e ensino médio e dois com o ensino fundamental (Anos iniciais). Dois professores foram estudantes e docentes (ensino fundamental I e II) em concomitância. É válido destacar que deste grupo três deles atuaram no ensino em espaços não formais e todos se autorrepresentam como estudantes medianos, porém, todos realizaram alguma complementação na formação com cursos de pós-graduação em especialização na sua maioria nas áreas da educação e quatro, também em Arte-educação e apenas dois não fizeram pós-graduação e um professor concluiu doutorado em história e um professor em nível de mestrado em história.

Isto posto colocamos em relevo o que são nossos fios condutores para a análise das entrevistas; (1) Identidade (caracterização) dos

professores egresso; (2) Trabalho docente e a formação inicial; (3) Currículos: da formação à ação docente; (4) O currículo através de sua práxis; (5) Retrovisão: um olhar crítico ao currículo de formação. Que entendemos serem campos de análise, facilitadores para a leitura das transcrições das falas dos Professores Egressos. Assim como feito em relação aos Professores Elaboradores, aqui nominaremos os entrevistados como Egresso I, Egresso II, Egresso III... e, assim, sucessivamente.

Quando indagados sobre como a formação inicial contribuiu para a atuação nos níveis em que trabalhou ou trabalha, as respostas de modo geral positivas, mas diversas na forma de expressá-las: “contribuiu na questão da reflexão [...]”; “Contribuiu bastante [...]” ; “Minha base para iniciar [...]”; “Contribuiu na questão prática [fazer arte]”; “Contribuiu muito porque eu já trabalhava na escola [...]”; “Ajudou a gente a ter um pensamento aberto para aceitar as manifestações artísticas [...]”; “Eu acho que me deu uma base [...]”; “Eu acho que sim [...]”; “A estrutura do Curso de Artes Visuais [...] é muito bom [...]”; “Nossa, demais! É o suporte [...] Eu acho que é o suporte pra qualquer formação e presencial [...]”. Em sentido amplo as manifestações expressam que o curso foi importante, pois mostrou o universo da arte, trouxe conhecimento sobre o processo de produção em arte, o que deu as bases para iniciar a profissão e trouxe outros modos de pensar o mundo. No entanto foram unânimes em apontar as dificuldades do início da docência, como nos ilustra o Egresso VI

*Pra falar a verdade, a graduação ela dá muito pouca ferramenta para o profissional da educação. Você sai muito perdido mesmo. Você se depara com um universo que não é o que você esperava. Na sala de aula é uma coisa bem diferente, mas tem lugar comum também. Assim, da graduação tem um monte de coisas [...] a principal coisa que você aprende [...] é relacionar aprendizagem com processo. Isso consegue. Se você pensa em associar a produção plástica, o tempo da produção plástica, fazer um paralelo com o tempo de aprendizagem, você consegue fazer alguma coisa. Só que o que você aprende dentro da graduação, você tem que rever tudo na prática. A pessoa sair de uma graduação, falar - 'olha, eu estou pronto para*



*dar aula', é mentira. Você sai de uma graduação com base que dá para você não se perder dentro do ensino. O que você pode fazer é tentar compreender a legislação que produz aquele currículo e pesquisar em cima e trabalhando constantemente, que a graduação por si só não dá conta.*

A manifestação do Professor é recorrente e a encontramos na dos demais colaboradores, quando expressam as dificuldades do início da carreira, que o curso deu apenas uma base, tiveram que complementar conhecimentos e práticas, enfim, mas Egresso VI faz uma ponderação que chama a atenção: *"Você se depara com um universo que não é o que você esperava. Na sala de aula é uma coisa bem diferente"*; esta fala delimita o distanciamento do nosso Curso da Escola, de tal modo que construímos um currículo idealizado, onde deixamos de instrumentalizar o professor em formação para os enfrentamentos didático pedagógicos das salas de aula nas escolas, responsabilizando a profissionalização à prática no exercício da docência e reforçamos ainda mais a dicotomização teoria e prática, conhecimento específico e pedagógico. A finalização dessa citação nos dá uma amostragem de maturidade do professor ao apontar a uma direção: *"O que você pode fazer é tentar compreender a legislação que produz aquele currículo e pesquisar em cima e trabalhando constantemente [...]"*. O Egresso I nos aponta que deveríamos ter o olhar mais atento à escola, ensinando nossos alunos a refletir sobre os princípios que organizam a vida prática em salas de aula e a analisar a natureza oculta dos problemas escolares (Giroux, 1997).

*"Se você pensa em associar a produção plástica, o tempo da produção plástica, fazer um paralelo com o tempo de aprendizagem, você consegue fazer alguma coisa. Só que o que você aprende dentro da graduação, você tem que rever tudo na prática"*. Este fragmento da citação acima traz um significado que faz bastante sentido a uma característica de nossos currículos (1982, 1992 e 1998 e, certo modo, restam resquícios nos currículos de 2005 e 2010), enfatizam sobremaneira o "fazer arte", justamente o que Egresso VI diz ao relacionar produção, tempo de produção e tempo de aprendizagem da

produção plástica. No entanto, este fazer artisticamente fica comprometido com o tempo do fazer na sala de aula em uma escola, ou seja a metodologia com que se aprende a fazer arte na graduação, não tem relação com uma abordagem para o professor em formação aprender a ensinar arte.

A condição posta pelo entrevistado tem outro viés no relato do Egresso IV, quando vincula a contribuição do curso à produção poética:

*Contribuiu na questão prática. Eu tenho feito muita coisa prática, isso colaborou. Por exemplo, eu ter mexido com argila, ter mexido com fotografia, ter mexido com gravura... essa prática, aliada a teoria, pra mim foi muito bom. O fato de eu ter abrangido várias linguagens, isso colabora muito até hoje; quando eu vou dar aula de gravura, quando eu vou falar de gravura, fotografia, tudo, o fato de eu ter passado pela experiência do processo criativo, isso foi muito bom para mim. E se eu fosse fazer depois, não sei se teria feito. E daí como que eu vou ensinar uma coisa que eu nunca fiz. Isso seria muito grave, não? Eu dar aula de violino sem nunca ter tocado um violino.*

O Professor nos mostra o quanto é necessário ao docente em arte construir ao longo do curso uma sensibilidade poética e cruzar em várias linguagens, ao ponto de se tornar um professor artista – apesar das dificuldades iniciais atravessadas no começo da carreira, pelo estranhamento do encontro com a sala de aula e a dinâmica e estrutura do universo escolar. Isto não quer dizer que temos de valorizar o fazer arte em detrimento do fazer pedagógico, ou enfatizar os saberes teóricos em detrimento dos saberes práticos, ou valorizar os conhecimentos específicos desmerecendo os pedagógicos. Para obter o efeito desejado o currículo da licenciatura em Arte Visual deve considerar as singularidades de cada um dos eixos fundamentais para a formação do professor: Teorias e História da Arte; Poéticas Visuais e Processos de Criação e Fundamentos e Processos de Ensino e Aprendizagem, resumidos no diagrama saber arte; fazer arte e ensinar arte.

Quando o Egresso IV reclama, "*quando a gente cai na rede, a gente não tem tempo de produzir muito, por conta de toda a carga horária.*

*Então o fato de eu ter produzido muito na faculdade... produzir na questão poética. Eu, artista, o fato de eu ter abrangido várias linguagens, isso colabora muito até hoje".* Egresso IV fala do professor que é artista, mas as contingências o traíram, no entanto a experiência com a produção intensa em arte lhe dá as condições de ensinar, falar, apreciar e fruir arte. É a evidência do quanto é necessário a articulação entre os saberes da docência em arte, pois como disse Isaac Camargo em uma palestra para professores: "o professor de arte é o responsável pela produção, preservação, manutenção e expansão da arte" (informação verbal).

Os dois relatos acima referem-se a percepção de dois professores colaboradores egressos do Curso de Artes Visuais da UEL, formados em dois currículos intermediários, 1992 e 1998, aos currículos estudados. Contudo é peculiar a observação feita nos demais depoimentos que trazem similaridades no significado do tema expresso pelos dois professores em destaque:

*"Contribuiu bastante, ela [formação inicial] ajuda bastante. E que... você percebe que o fato de você ter uma formação não é tudo. Você precisa buscar mais formação, mais informações, complementar a formação com cursos e outras coisas."* (EGRESSO II – currículo 1982)

*"Então a minha base, para iniciar o meu trabalho na escola, foi na universidade. Tanto que eu tive que correr atrás, porque tudo o que foi ensinado na universidade, não foi o suficiente para trabalhar na escola. Todo o conhecimento que eu adquiri, dentro da universidade, pra mim, não foi o suficiente. Tive que correr atrás, mesmo, para atender o ensino médio."* (EGRESSO III – currículo 1992)

*"Eu acho que deu uma base, mas não me deu um preparo total. No primeiro ano que eu fui [dar aula na escola] eu me senti meio que jogada aos leões. Então, base deu, não vou falar que não deu base não, mas tive que correr atrás de muita coisa. Senti-me bem despreparada."* (EGRESSO VII – currículo 1998)

É interessante notar nos depoimentos dos Professores Egressos a expressão recorrente: *"me deu uma base, mas não me deu preparo [...] suficiente para trabalhar na escola"*. Ora estas afirmações são produto da descoberta das lacunas de conhecimentos, necessários para a

performance docente em uma sala de aula na escola, que se avistou com preocupação quando se deparou com a dinâmica da realidade concreta da profissão, tendo como ponto de referência o que o curso institucionaliza como conhecimento oficial.

Ou seja o que se observa, então, é o “currículo nulo” operando. O currículo nulo, ou o que os estudantes não puderam aprender porque não foi considerado dentro das atividades da escola, é também parte do currículo, segundo McCutcheon (1982), compondo ao conceito de currículo aquilo que está manifesto e oculto.

Assim, o que acontece quando o Professor Egresso entra em contato com elementos culturais que considera essencial à sua ação pedagógica e sente-se impregnado dessas ausências culturais, é que o currículo nulo está exercendo uma ação contraditória sobre o currículo manifesto<sup>14</sup>, explicitado pelas ausências de conhecimentos válidos, desconsiderados por este currículo manifesto nos programas de disciplinas do Curso de Artes Visuais da UEL.

*“A grade que eu tive [...], ela teve um amadurecimento muito bom. A estrutura do curso de licenciatura em Artes Visuais atual, pelo menos dentro do meu parecer, é muito bom. O que faltou foi [colocar na grade] a vivência dos (sic, pelos) responsáveis dessa grade. Isso realmente foi uma falta, porque em muitos momentos havia diálogo, não no geral, mas na grande maioria de profissionais [professores de arte] que não tinha relação com a arte-educação de fato.” (EGRESSO XI – currículo 2005)*

*“Nossa, demais! É o suporte, acho que é o máximo, não adianta você ter internet, embasamento, livro e tal, porque essa experiência, principalmente, nas poéticas que vivenciei no curso, são de muita valia, quando pra depois, quando você vai pra sala de aula. Eu acho que é o suporte maior pra qualquer formação.” (EGRESSO XII – currículo 2010)*

---

<sup>14</sup> Currículo Manifesto, Oculto e Nulo são conceitos derivados de uma definição sobre currículo elaborada por McCutcheon (1982, p. 19), sob a qual define como **Currículo Manifesto** o que está explícito no documento curricular e no cotidiano escolar e o que é aprendido pelos estudantes, assim como o **Currículo Oculto**, por sua vez, está implícito ao currículo manifesto e escapa a nossa percepção. O **Currículo Nulo**, o que os estudantes não aprenderam por não ter sido considerado pelo programa escolar é parte constitutiva do currículo, segundo o referido autor.

Este depoimento e o anterior fazem um paralelo do que estamos tentando demonstrar, as diferentes percepções de um mesmo problema, o currículo e suas distinções no ensino da arte, ora se enfatiza o ensino, a didática para um bom docente; ora a prática criativa, o fazer arte faz um bom artista. Embora não se negue as duas coisas, esta e aquela juntas e articuladas fazem um bom programa curricular, pois os dois campos com suas singularidades, suas especificidades: saberes docentes e fazeres da arte, devidamente articuladas convergem para constituir os saberes para o ensino da arte.

Ainda discorrendo sobre os óbices nos currículos sob investigação e na tentativa de identificar o impacto na construção dos projetos pedagógicos dos egressos, é pertinente o relato do Professor Egresso III:

*O que eu percebo, é que a universidade vive em um mundo e a sala de aula em outro. É outra realidade. Então são coisas tão diferentes que você precisa encontrar um equilíbrio. E é esse equilíbrio o que eu tenho procurado trabalhar no meu cotidiano. Uma outra coisa, hoje o currículo é outro, mas na minha época, a arte contemporânea não era um assunto abordado, a gente não conseguia achar um canal. A forma como ela era abordado, nunca me alcançou particularmente. Eu fui entender de arte contemporânea na prática. [...] Mas arte contemporânea se você não tiver um caminho, um fio condutor, você não consegue trabalhar com ela. Eu acho que é a maior dificuldade. Os assuntos abordados na UEL, eles não foram direcionados para a sala de aula. Sabe? Não consegue.*

O entrevistado ilustra com a expressão: - “a universidade vive em um mundo e a sala de aula em outro. É outra realidade...” o que vimos a dizer reiteradas vezes do distanciamento do nosso Curso às necessidades das escolas e em particular ao professor, distanciamento esse que dificulta enormemente a consecução de um currículo realista, amparado pela concretude da realidade das salas de aula das escolas e não na idealização dos seus elaboradores.

O Professor vai além ao dizer que na sua “época, a arte contemporânea não era um assunto abordado”. A época referida é do currículo de 1992, no entanto, esse conteúdo da área de História e Teorias

da Arte não é considerado, também, nos currículos de 1974, 1976, 1982 e 1998. Somente será conteúdo incorporado às disciplinas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais após os anos 2000 e nas reformulações que se sucederam. Esse é outro aspecto que marca com evidência clara o descompasso entre a produção da arte e o ensino de arte. Bem como a dificuldade de inserção da arte contemporânea nas escolas; e a limitação à compreensão desse conteúdo para boa parte dos docentes.

Neste sentido o Professor Egresso I também relata as lacunas de sua formação:

*Olha minha dificuldade maior era trabalhar a arte, principalmente a prática [da arte] dentro de 50 minutos de aula, dentro de uma sala sem pia, sem nada, a questão do local, foi difícil um tempo e o conteúdo, também foi difícil; história da arte eu tive que estudar um monte (...) Olha, por exemplo, na parte de desenho, na época, quando eu estudei desenho eu desenhava de duas a três horas por dia e conseguia dar conta dos trabalhos. Assim, hoje eu sinto muita dificuldade disso, da parte do desenho e da parte de algum período da história da arte. E, por exemplo, na arte contemporânea, que a gente nem teve muita coisa naquele período, nem teve praticamente nada, então, eu sinto mais dificuldade, e uma outra coisa que é a análise de imagem, também, que eu tenho muita dificuldade, por isso que eu fui fazer mestrado de história da arte para entender as imagens historicamente, também. E aí eu senti falta em todo o meu percurso, essa questão da leitura de imagem. Eu observo que hoje as meninas entendem melhor, até elas conseguem, essa parte que eu vejo no PIBID<sup>15</sup>, fazer uma leitura assim, mais esclarecedora do que eu tenho.*

Estas condições da formação inicial postas pelo Egresso I, são condições que, em certa medida, permeiam todos os currículos, dificuldade de transposição didática dos conteúdos do ensino na área de poéticas visuais aprendidas na graduação para o espaço tempo da sala de aula nas escolas, apesar de todos exaltarem a importância das práticas nas múltiplas linguagens da arte visual experienciados no curso. Como reitera o Egresso IV: “Então, o que veio daquela época, realmente a

---

<sup>15</sup> **PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, onde o Professor Egresso I é supervisor; cofundador de um grupo de alunas, nominada pelo Egresso I de meninas, do Curso de Artes Visuais em sua Escola.

*experiência dos professores da questão das poéticas, foi ótimo. Gostei sim. Mas tudo distante em relação a prática [de ensino]. Porque quando a gente cai aqui [na escola] 'Puff'! Então depende muito... Não se relacionavam com a realidade."* Melhor dizendo, a experiência das práticas criativas nas suas diversas disciplinas está para formar o produtor de arte, talvez, o artista professor. Ele adquire os conhecimentos para fazer arte, conhecer os mecanismos da produção, mas não suficientemente articuladas as demais áreas de conhecimento para ser um professor de arte.

É evidente que não se negue sua importância, pelo contrário é essencial como os Professores Egressos, eles mesmos, relatam:

*Em pontos positivos foram as experiências com várias produções [poéticas] diferentes na universidade. [...] Todas as linguagens que eu pude experimentar, eu acho que quanto mais, mais segurança a gente tem para trabalhar em sala de aula, senão você não tem segurança. (EGRESSO III)*

*Produzir na questão poética. [...] O fato de eu ter passado pela experiência do processo criativo, isso foi muito bom pra mim. Essa abrangência de várias... de várias linguagens. Isso colabora muito até hoje, quando eu vou dar aula [...] (EGRESSO IV)*

Por outro lado, o Professor Egresso IV ressalta: *"Então eu gosto de trabalhar a arte contemporânea, só que eu tive que ir atrás, por conta [própria]"*. A ausência dos conteúdos da arte contemporânea perpassa alguns dos currículos, mas outro aspecto chama atenção na manifestação do Egresso I é a sua dificuldade em realizar "a análise de imagem", que é um dos objetivos da área de História e Teorias da Arte, por certo, marca e é acompanhada por igual período o lapso da arte contemporânea nos currículos, mas devidamente reparado pelo Egresso ao observar *"que hoje as meninas entendem melhor, até elas conseguem, essa parte que eu vejo no PIBID, fazer uma leitura assim, mais esclarecedora do que eu tenho."*

Este fragmento da fala do Egresso I coloca em evidência que ao estudarmos os nossos currículos constituídos sob a perspectiva dos

professores egressos, traz a luz as lacunas e ausências que impactam o desempenho dos docentes e à construção de seus projetos pedagógicos, como também proporciona mostrar a dinâmica construtiva desses currículos. E ao Egresso a percepção da ação concreta do currículo nulo em operação, ao estar em contato com Iniciantes Docentes, verifica-se que suas carências conceituais e metodológicas foram reparadas do seu currículo de formação. Ou seja, a arte contemporânea e a leitura da imagem foi incorporada aos currículos atuais.

Neste sentido, o Professor Egresso II faz observação semelhante ao se deparar com os currículos recentes:

*A minha formação foi a formação das múltiplas linguagens. Nós nos formamos tendo disciplinas de Dança, de Música, de Teatro, de Artes Plásticas, em todas as áreas. Atualmente a gente percebe que os discentes da universidade ou acadêmicos, eles só tem formação específica em uma área (...), essa formação eu acho que seria a mais adequada para essa grade multilinguagem. E o que a gente percebe? Que mesmo tendo uma formação de multilinguagem, a gente vai para a nossa área mais forte, por exemplo, se eu tenho facilidade em Artes Visuais a gente vai mais para o campo das Artes Visuais.*

Contudo o Egresso enfatiza que o formato polivalente do seu currículo de formação, lhe dá maior suporte para trabalhar dentro dos conceitos abordados na atualidade. Porém, *“quando eu entrei para realmente trabalhar com a docência, no ensino de base fundamental e médio, você vai percebendo que, uma coisa é a sua formação, outra coisa é seu domínio como profissional”*. E diz que o currículo, particularmente, no período dos estágio trouxe certo domínio à docência, mas que é necessário estar buscando mais informações, interagindo com os colegas pois,

*[...] a gente vai aprendendo com os profissionais que atuam conosco, mas a gente vai percebendo que, é ... do mesmo jeito que o currículo [de formação] nos auxilia, eu também tenho que continuar buscando informação, conhecimento e atualização sempre e, principalmente, com os colegas, porque isso nos ajuda muito a abrir nossos olhos.*



Para o Egresso III não foi diferente, foram muitos desafios no início da carreira, mas acredita que o aprendizado é diário. *“Todos os dias. Eu me sinto ainda... é.... crua no conteúdo. Eu me sinto sempre querendo buscar mais. Eu me sinto querendo buscar mais coisas para esse aluno: ‘poxa, não está ainda...’ as vezes o aluno traz coisas: ‘olha professora eu tive tal conteúdo’.”* Esta relação professor aluno acontece de tal intensidade que o Egresso tem como maior desejo:

*É conseguir trabalhar o contemporâneo e os outros conteúdos fazendo link. Fazendo sempre um link entre o passado e o presente dos alunos, para que eles não estejam tão alienados com o que acontece hoje. Eu acho que eles pensam que a arte é muito elitista, que não está no cotidiano e é isso que eu quero trazer. A arte está no cotidiano, está no nosso dia-a-dia e conseguir mostrar pra eles, porque só falar não adianta. Tem que mostrar.*

O docente Egresso IV quando, ainda inexperiente, começou a trabalhar no período noturno em uma escola da periferia e a um público diverso e complexo, somado a sua inexperiência, utilizou como recurso metodológico a prática da arte, o fazer artístico, para compensar as deficiências teóricas sobre arte, de tal modo que se voltou *“bastante para a prática, porque o que me salvou foi isso: a prática para salvar um pouco em relação a teoria. Então eu fui para a prática, fui conquistando meu espaço através das práticas, das linguagens e fui sobrevivendo assim, mas foi bem complexo. A questão burocrática me travou muito”*. Então,

*[...] Eu tive que me posicionar e a grande descoberta foi que realmente era isso que eu queria e o que eu vou defender. Ali fui criando um postura. Eu trabalhava [também] em uma escola particular nessa época. Foi excelente por ser uma escola construtivista e eu estudava muito Piaget, muito mesmo. Então eu construí um olhar para a arte dentro dessa construção de pensamento, onde tudo que eu aplicava de Piaget, de construção do pensar, da acomodação, da assimilação, eu fui jogando tudo isso na arte, tudo. Todas as atividades eu ia, eu recorria muito daí. Então a minha formação, a minha postura de arte como conhecimento foi depois. Na prática mesmo. Foi depois. Porque eu tinha que me aplicar. Não teve escapatória. Não tem escapatória. Então eu tive de desconstruir todo meu pensamento de uma arte como cópia, de representação fiel, como uma coisa bonita. Isso foi muito sofrido, mas foi excelente para mim*

*ter nos primeiros anos essa formação junto com Piaget com o construtivismo. Foi bom ter que pensar as minhas atividades nesse sentido.*

Assim, com base nos conhecimentos adquiridos e em suas peculiaridades, cada um dos colaboradores, a seu modo, foram constituindo o seu currículo, se constituindo como docente, apesar das adversidades iniciais da profissão e da baixa densidade da formação. Tomam, com suas singularidades, aspectos do contexto educativo a partir da prática docente, no exercício da profissão, para construir o seu espaço e se construir como professor de arte.

O Egresso IV pinça a produção intensa nas linguagens visuais, ofertadas em sua formação, como guia metodológico à ação pedagógica e encontro, também, no exercício profissional com Piaget e fez dele o condutor teórico para a sua didática e à compreensão do ensino e aprendizagem. Pela mesma razão, Egresso VI visualiza em Piaget e Vigotski, uma maneira para compreender os estágios de compreensão dos conhecimentos pelos alunos e um instrumento para conduzir o ensino da arte.

*Estágios. Esses estágios que são o diferenciador. Só que os primeiros anos foram terríveis, porque você tem a adaptação da família no seu trabalho, você, a criança ou o jovem. Você é espaço. Você é o que você propõe e a falta de experiência no trato com o ser humano. Olha, o estágio do desenvolvimento humano. Ali eu dei muito valor no Vigotski e no Piaget. Dei muito valor. Principalmente no Piaget, porque olha, a principal descoberta que você não tem, que você descobre ensinando, é que nas fases iniciais todo mundo é concreto. E você acha que todo mundo é concreto até 12, 13 anos. Não é. Tem um aluno do ensino médio que ele é concreto. Então você tem que trabalhar com elementos concretos com ele para ele poder abstrair uma coisa. E o aluno do ensino médio, você acredita que o aluno do ensino médio ele vai acompanhar as suas abstrações, e muitas vezes não. Vai dar aula na rede básica, se o aluno tiver a idade correta de 11 anos até 16 anos. Então é uma fase de construção muito dinâmica e os espaços são muito curtos. O processo de assimilação daquilo que você propõe é muito. Ele tem que ser reestudado constantemente. Se você não reestudar, você não consegue ensinar.*

As vozes de nossos Professores Egressos trazem, com certa clareza, o dimensionamento de como se constituíram enquanto docentes, no exercício da profissão e as relações possíveis com o currículo de formação, que em alguma medida pode ser fator balizador para repensarmos nossos currículos, principalmente, a partir de um olhar humilde para a escola e ao professor, para desta forma fazer emergir as reais necessidades desses sujeitos às suas práticas pedagógicas e as possíveis ausências que ainda possam existir. Nesse sentido, as manifestações são unânimes para os egressos de todos os currículos estudados, a maior lacuna está na área de ensino, no trato com a didática, as metodologias, as práticas de ensino que não preparam os sujeitos para o exercício da profissão. Neste sentido o Professor Egresso VI pondera:

*Então, as necessidades elas sempre vão aparecer. As lacunas também. Aí você tem que fazer a mea culpa daquilo que você procurava na graduação e daquilo que você deixou de fazer na graduação. Aquilo que você procurava na graduação e não encontra, vai fazer falta. Só que isto vai fazer falta até um certa altura, porque a partir do momento que você entra no campo educacional, você tem que criar suas ferramentas. Então você acaba suprindo isto.*

*[...] As maiores faltas, mesmo que eu percebi que vieram no exercício da docência, da graduação está diretamente relacionada a didática, a metodologia de ensino. Você vê que você sai cru demais. A metodologia de ensino ela é muito... ela tem que ser muito estudada. Porque não existe uma metodologia. A metodologia é um estudo cotidiano das ações. Por isto eu digo que só o estágio não dá conta mesmo. O estágio não dá conta da pessoa desenvolver, aprender que metodologia é cotidiana. Ela é uma ação de reflexão no cotidiano.*

Pode-se dizer que existem relações entre os currículos: aquele formativo e o constituído pelo egresso, que se concretiza na prática educacional quando os professores levam a efeito os conteúdos vistos na universidade, em particular, nas áreas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais. No entanto, os entrevistados relatam que a percepção dessa relação se dá depois de alguns anos de formação, mesmo assim necessitam fazer adaptações tanto no que se refere às limitações de espaço tempo, como em relação às metodologias, bem como às condições

materiais. Neste momento percebem que o Curso não os prepara para trabalhar sob as condições postas pelos sistemas de ensino da educação básica. O que se pode observar pelos relatos dos Professores Egressos:

*(...) quando a gente se forma, a gente não consegue fazer essa ligação entre o conhecimento que a gente vê para pôr isso em prática. É muito difícil. Hoje, com a experiência que tenho, eu consigo fazer, já consigo ver mais o conhecimento. Tudo que eu aprendi na aula do Jonas, sobre as linguagens, tudo que aprendi sobre a História da Arte nas aulas da Débora, da Luciana... hoje ... tudo o que eu aprendi na época eu consigo colocar mais nas aulas das crianças. [...] A gente não sai pronto da UEL. A gente vai se formando a cada ano, mesmo assim, depois de cinco anos, acho que eu não estava pronta. Hoje depois de oito anos... depois... quantos anos faz que eu me formei? Hoje eu já tenho muito mais conhecimento do que anos atrás. Então, hoje eu consigo ver que o conhecimento que eu adquiri na faculdade ele pode se transformado de uma outra forma. (EGRESSO IX)*

*É assim, eu acho que não há uma harmonia tão grande, porque muito do que você vê na graduação, você leva em prática a questão de História da Arte, só que lá você vê no nível de graduação e aí pra você sistematizar, tem que resumir ao nível do aluno do sexto ano, que é no que eu trabalho, então, há mais... o que você vê na graduação não é a mesma didática que usa depois no teu ano de atuação, então é um contraponto que existe [...]. Você tem que enxugar, tem que sistematizar muito aquilo, simplificar pra isto aqui, também, eu acho que é um campo de conflito, porque você não consegue cobrar o seu aluno que ele leve tão a sério o que a disciplina propõe. (EGRESSO XII)*

Nessa mesma direção o Egresso IV faz uma observação que faz muito sentido sobre a estruturação da grade curricular do Curso:

*Eu tive uma formação boa, mas como eu falei, compartimentada, não articulava muito, entendeu? Os professores, não sei, parece que assim, - eu vou dar a minha aula e pronto acabou - Lá na faculdade. É difícil a gente ter maturidade com a idade que a gente tem quando faz o curso, de relacionar na nossa cabeça. Porque quando a gente chegar aqui, a gente tem que relacionar. A gente tem que ver a totalidade do conhecimento que a gente adquiriu. E lá muitas vezes... na nossa imaturidade a gente não consegue porque a gente é imaturo mesmo. Então, esses conhecimentos História da Arte I, Folclore, Arte Indígena,*

*tudo separadinho, tudo separadinho... beleza. Mas separado, quando a gente chega aqui [na escola] com o aluno, a gente tem que articular tudo. [...] Como a gente vai exigir do nosso aluno se a gente não articula? (EGRESSO IV)*

De igual modo o Egresso XII faz consideração semelhante ao apontar para uma característica do Curso desde sua implantação:

*"[...] tinha que se aproximar mais as disciplinas, que se conversem no tempo de disposição dos anos, talvez uma disciplina que teve aqui no primeiro ano, seria melhor que fosse trabalhado lá no terceiro ou quarto ano. Então tem sempre uma amarração entre essas linguagens, pra facilitar nossa compreensão e depois assumirmos na área de atuação".*

O currículo em grade tem, por princípio, a compartimentalização dos conhecimentos, não permitindo o diálogo entre as disciplinas, muito menos entre as áreas que a compõem, deste modo, cabe ao aluno elaborar as sínteses e ao professor transmitir os conhecimentos. Neste contexto, as articulações que tanto reivindicamos para nossos currículos não avançam. (ANASTASIOU, 2012)

O Professor Egresso VI traz um olhar diferente para as relações entre currículos, ao mesmo tempo que entende as disciplinas de história da arte como essenciais, faz crítica à metodologia empregada na graduação em seu período de formação e explica o modelo que construiu a partir de seu fazer pedagógico:

*Então, o que eu vejo como grande problema foi isso: eu aprendi história da arte como a história da arte estática, sem vida. E o Currículo que eu tento montar é mostrar que esses caras [artistas], que eles estavam no contexto, que tinham confrontos dentro do grupo, no conjunto social que ele estava envolvido e consigo mesmo. Então eu sempre faço paralelos com a literatura, paralelo com a história cultural. [...] Eu trabalho, vamos supor o.... eu estou trabalhando as representações abstratas geométricas. Ao invés de ficar focado numa sequência cronológica, vamos trabalhar metaesquemas do Hélio Oiticica. A partir do Oiticica desdobram-se um conjunto de problematizações, você pode chegar no Malevich lá atrás e vou desdobrando dentro do contexto dele e mostrando a partir de que ponto do contexto ele chega aos metaesquemas. Então quem passa a ser o problematizador é a própria linguagem. O Artista passa a ser*

*uma referência, o período. Assume de vez a condição de contextualizador, ele não é mais o foco, mas uma contextualização*

Portanto, assim, chegamos ao momento de evidenciarmos o quanto os nossos currículos atuam desarticulados tanto em sua globalidade quanto em relação às suas partes, pois quando o egresso encontra, em sua experiência e vivência, modo singular de ensinar aos seus alunos a história da arte e da mesma maneira as poéticas visuais adequadas ao nível de compreensão de seus alunos, o que não acontece na graduação, como reclama Egresso IV, ao dizer de sua imaturidade em não fazer as relações com os conteúdos das disciplinas e entre as disciplinas, ao ponto de confessar que não lembra de nada da História da Arte I, disciplina realizada no primeiro ano do curso.

E na mesma direção Egresso XII, formação recente, ao sugerir que sejam desdobrados os conteúdos trabalhados no primeiro ano do curso, e que sejam vistos também no terceiro e quarto ano, assim como a História da Arte Afro e Africana alocada no quarto ano, passe para o primeiro ano para que possa dialogar com a história da arte que se inicia na pré-história. Então, isto nos mostra que é possível pensarmos um currículo globalizado, integrado ou articulado. Mostra, também, que nossos Egressos no exercício da profissão, à medida do seu amadurecimento profissional e ao constituírem seus currículos em sua práxis do dia a dia em sala de aula e nas conexões que estabelecem, demonstram ter condições de nos apresentar propostas inovadoras para o trato, não apenas do currículo, mas à sua essência: as disciplinas e as formas metodológicas adequadas às necessidades do Iniciante Docente. Nesse sentido, ficam evidentes ausências fundamentais, nos currículos estudados, em relação ao exercício da profissão; e, ao mesmo passo, percebemos as contribuições de base significativas à formação de nosso Egresso.

# **5**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegamos ao momento de consubstanciarmos essa tese à sua finalização e não a uma conclusão definitiva, mas, ao contrário, no sentido de campos que se abrem e se expandem para novas pesquisas e reflexões. Com este intuito tomamos como objetivo conhecer nossos currículos em ação nas salas de aula das escolas e a maneira como contribuíram na formação dos professores egressos. Para tanto, colocamos as suas vozes para o centro deste estudo.

As narrativas dos Professores Egressos possibilitaram um espaço para escuta de suas vozes, tornando-os protagonistas da construção de suas histórias profissionais no exercício da docência. E o diálogo estabelecido pelas entrevistas proporcionou profundas reflexões, tanto por parte do pesquisador quanto dos professores, pois fez emergir a memória às experiências e vivências do período acadêmico passado, articuladas ao presente na vida cotidiana da sala de aula nas escolas. Para além da coleta de dados, estava o interesse pela percepção de cada um dos entrevistados sobre os currículos de sua formação e sobre aquele construído na ação pedagógica.

No contexto dos currículos estudados, a partir da vivência de cada um dos professores egressos, observou-se, como em um espelho refletido as nuances em como os Egressos foram constituindo sua profissionalização e, por conseguinte, como a formação acadêmica foi se configurando no exercício da docência. E, ao se fazer a inversão desse cenário, ou seja, rebater a imagem refletida, vemos a nós mesmos, professores dos professores, sujeitos protagonistas dessas histórias contadas em depoimentos e, por sua vez, identificamos como operamos os currículos formativos desde sua concepção à sua efetividade na vida educativa das escolas.

O exercício da docência, ante todas as dificuldades iniciais, trouxe aos sujeitos dessa pesquisa uma busca incansável pelo domínio do saber ensinar arte, para se desvencilharem das adversidades, impostas nesse



campo árido ao ensino da arte, embora isso pareça paradoxal, a escola. Mesmo assim conquistaram seu espaço, ganharam autonomia para ensinar arte, fazer arte e mostrar à escola que arte é conhecimento; cumprindo assim os preceitos evocados por Isaac Camargo: o professor de arte é o responsável pela produção, preservação, manutenção e expansão da arte.

Ao pesquisador desse estudo, que se aventurou nessa empreitada ao investigar o campo do currículo, campo complexo, "território contestado" como diz Tomás Tadeu da Silva (1995), trouxe evidências que, com certeza, suscitarão novas pesquisas. As vozes dos egressos mostraram a premência do quanto temos que revisar nossas posturas diante do currículo em que atuamos, ao ponto de constituirmos uma identidade, objetivos claros e concisos, de modo a vencer o modelo tradicional de currículo ao qual assentamos, por um outro, condizente com a contemporaneidade.

Para o início dessa investigação nos pautamos em experiências e vivências da vida profissional em diferentes contextos educativos e formativos, que nos possibilitaram a identificação de alguns problemas para o efetivo ensino da arte, quando se observou uma dessincronia entre o ensino praticado nas escolas e as propostas pedagógicas para o ensino da arte que conduzem ao contexto pedagógico contemporâneo. Além disso, evidências claras de que a arte sempre gravitou à margem do currículo escolar, condicionada a juízo de valor prévio, que não é necessária no ambiente escolar, por acreditarem que seus conteúdos carecem de densidade e utilidade para a vida prática, para a profissão, por isto, a dificuldade de sua inserção nas escolas. Assim, partimos de duas hipóteses: (1) A cultura escolar impõe condicionantes aos procedimentos teóricos metodológicos, e conceituais e aos pressupostos vivenciados e experienciados no currículo da graduação pelos professores; e (2) As licenciaturas de modo geral e, particularmente, a Licenciatura em Artes Visuais da UEL estão distantes das reais necessidades da Escola.

As resistências para a inserção da arte no contexto educativo como campo de conhecimento são históricas e remontam desde sua implantação em 1971 aos dias atuais, “[...] *até hoje tem escolas que a arte é marginal. Você sabe muito bem. Até hoje a arte é marginal*”. E sabemos que os condicionantes apontados na primeira hipótese existem em sua própria natureza, tradicional da escola, embora a Arte seja necessária ao desenvolvimento educativo. Contudo, cabe ponderar que as Diretrizes e o Projeto Político Pedagógico, documentos balizadores das ações no ambiente escolar, não são impeditivos da autonomia teórica e didático-metodológica por parte do professor. Portanto, a resposta aos problemas e a hipótese referida não se confirmam para nessas condições.

O distanciamento da universidade em relação à escola, quando da consecução dos projetos curriculares, é real e é fato. Entretanto, temos de considerar que embora as reformulações estudadas, muitas vezes, se perderem em discussões teóricas, em idealizações, onde cada um dos professores elaboradores acabam por defender um campo, ainda assim o currículo de formação, em alguma medida, atendeu aos anseios do professor, pois os egressos manifestaram aspectos importantes, como as áreas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais considerados como fundamentais no início da docência. E mesmo que estes anseios sejam concretizados com cursos complementares e de formação continuada, e na experiência do exercício da docência, o professor egresso acaba por construir um currículo próprio.

Entretanto, ao ouvirmos os egressos afirmarem que a *“faculdade deu a base para iniciar, para não se perder no ensino, mas foi muito difícil”*, podemos inferir que existem lacunas e o Curso de Artes Visuais da UEL, por outro lado, não contemplou seus anseios de modo satisfatório para o exercício da docência em uma sala de aula, o que configura, assim, certo distanciamento das escolas.

E verificamos, também, que o nosso curso não alterou a sua estrutura, desde a sua implantação, quando a matriz do Bacharelado em

Belas Artes foi incorporado às matérias dos “conteúdos mínimos” da Resolução 023/1973, do MEC, para as Licenciaturas em Educação Artística.

O ato de, simplesmente, transferir o plano curricular do bacharelado para o de uma licenciatura, mesmo que seja a arte o objeto de ensino, constituiu-se em um problema, principalmente, por não ter havido uma reflexão para a forma como esse objeto poderia se tornar numa ferramenta de ensino, “ensinável”. Facilitadora do aprender a ensinar.

As mudanças foram tímidas e o currículo foi se constituindo no formato de áreas de conhecimento, consolidadas na reformulação de 1982, que se mantém até o presente. Assim, resta pouco a se discutir sobre esse ordenamento, pois ele se mantém sólido e as alterações que se deram foram deslocamentos e exclusão e inclusão de disciplinas, de acordo as transformações conjunturais.

Quando o nosso egresso manifesta a expressão “a grade que eu tive na graduação”, está falando do modelo organizacional do curso na época em que estudou, e a palavra “grade” foi incorporada à sua consciência como referência do curso. Este é o modelo de cursos universitários existentes há alguns séculos e seu esqueleto estrutural não se alterou, e tampouco em seu *modus operandi*.

Anastasiou (2012, pp 48-61) afirma que os currículos universitários foram constituídos há duzentos anos, seguindo a configuração em grade, orientados pelo modelo cartesiano da racionalidade científica, segundo a qual, a teoria e a prática (período básico e profissionalizante) estão separados no ordenamento do curso, e o conjunto das disciplinas disposto na “grade” configurado como coleção, por ano ou semestre, tendo como critério o conceito de especialização.

Nesta fragmentação por áreas de conhecimento e, por consequência, recortes em partes menores, as disciplinas, o professor é o responsável por uma dessas partes menores, a disciplina, e assim,

também por uma parte do currículo. Dessa forma, este professor, individualmente, elabora e executa o seu plano de ensino, sem a participação ou contribuição dos demais pares.

Tal fato ficou evidente ao ouvirmos dos egressos que o *“professor dá sua aula e pronto”*, ou então *“eu era muito imatura, era muito novinha quando eu entrei no curso, não conseguia fazer as relações”*, ou *“não via harmonia, diálogo entre as disciplinas [...]”* ou *“[...] tudo é compartimentado [...]”*. Ora esse é o retrato fiel do nosso currículo, tradicional, disposto em grade.

Com esse currículo em grade, nosso aluno vai obter os conhecimentos, todos em partes: as disciplinas de História e Teorias da Arte distribuídas nos semestre e anos, fatiadas em períodos; as disciplinas de Poéticas Visuais também dispostas ao longo do curso, separadas por suas linguagens, e, por último, as disciplinas de Práticas de Ensino, alocadas no terceiro e quarto anos, embora o estágio esteja restrita ao terceiro ano.

Por esta razão, o egresso apreendeu partes isoladas dos conhecimentos, pois cada disciplina ficou sob a responsabilidade de um professor, que transmite o conteúdo, assim ao aluno cabe a responsabilidade de estabelecer as relações entre as partes do todo e de elaborar as sínteses para a realização das generalizações. É por essa razão que quando se sentem despreparados para ensinar os conhecimentos específicos da arte; reclamam de dificuldades no início da carreira, ou quiçá copiam modelos de seus mestres acadêmicos, e transmitem conteúdos com extrema dificuldade em contextualizá-los à realidade.

Nesse sentido, os fundamentos das disciplinas da área de Poéticas Visuais (desenho, pintura, escultura, gravura, etc.), por exemplo, são isolados em cada linguagem, sob o pretexto das práticas criativas, assim como as disciplinas de História e Teorias da Arte, que são dispostas por partes, ao longo do desdobramento do curso, e as da área de

Fundamentos do Ensino de Arte, que do mesmo modo, são parcas e dispersas. Nesse contexto, o professor não se preocupa em contribuir para instrumentalizar o aluno para que este possa elaborar relações entre as disciplinas e realizar as sínteses necessárias a cada uma delas, disciplinas e áreas. Em resumo, queremos dizer com isso, que o currículo de formação inicial oferece uma preparação básica, mas não facilita as articulações necessárias entre as áreas constituídas pelo currículo, ou seja, não facilita a efetivação de relações entre os conhecimentos específicos das poéticas visuais e história da arte com os conhecimentos provindos da docência, e necessários à docência no ambiente escolar.

Estas condições ficaram evidentes, neste estudo, quando procuramos verificar o impacto que os nossos currículos tiveram na construção dos projetos pedagógicos dos professores egressos. A formação oferece uma base de conhecimentos, capazes de dar condições para o professor, em iniciação, enfrentar o contexto escolar como um todo e a sala de aula em particular, entretanto, no que diz respeito à formação para a docência, a estrutura do curso é fragmentada e desarticulada e muito precária.

Deste modo, podemos inferir que a Licenciatura em Artes Visuais da UEL coloca a instrumentalização para a docência, premissa de um curso de licenciatura, no próprio exercício da docência. Esta é uma afirmação que se observou nos depoimentos dos professores egressos, ao relatarem as suas limitações e dificuldades iniciais, impostas às condições práticas para a atuação em sala de aula: *"agora sou o professor dessa turma"*. O impacto dessa constatação provocou, nesses sujeitos, deslocamentos, no sentido de avaliar as condições postas pela prática e se deparar com as suas limitações pessoais, até a uma espécie de retrovisão, e revisitar os conhecimentos recebidos; e, ao mesmo tempo, se alimentar da própria prática e interagir com a cultura escolar instalada.

Desse modo, fica muito clara a resistência preservada, nos currículos de formação inicial da UEL, em olhar à escola básica e efetivar

uma formação para a docência. Os Egressos sabem fazer arte e não tanto o “como” ensinar arte. Os depoimentos nos apontam o quanto investimos na perspectiva da formação do artista do que na formação docente.

Como últimas palavras sugerimos a constituição de um currículo “globalizado, integrador ou articulado” para o Curso de Artes Visuais da UEL, capaz de promover relações internas ao currículo, de modo que as áreas se articulem e as disciplinas que o compõem integrem-se em um pensamento organizador. E este currículo seja capaz, também, de alcançar ao currículo e a cultura escolar, para então, sim, promover uma formação condizente com a contemporaneidade.

## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: \_\_\_\_\_; ALVES, Leonir Pessate (Org). **Processos de ensinagem na Universidade**. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILE, 2012.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Consideraciones sobre la educación artística**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- AYALA, Eduardo Zevalhos. Teoria e teorias da educação: considerações introdutórias. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM/CPGE, 9(2), p. 269-311, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Teoria educacional e teoria curricular**. Cadernos CPGE, n.03. Santa Maria, RS: UFSM/PPGE, 1988.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Iochpe, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais** São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROS, Marta Silene Ferreira; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, Lizete S. Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: EDUEM, 2002.
- BORDAS, Merion Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio políticas nos currículos escolares. **Revista Educação e Realidade. Currículo e conteúdos escolares**. Porto Alegre: UFRGS, v. 17, n. 1, p. 5-17, jan/jun. 1992.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Arte**. Brasília: SEF/MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei n. 5692**. Brasília: MEC/CFE, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394**. Brasília: MEC/CNE, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Indicação n. 36: Parecer n. 1284; Resolução n. 23**. Relator: Valnir Chagas. Brasília: MEC/CFE, 1973.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.



CAMARGO, Isaac Antônio. **Vertentes para o ensino em arte visual: em busca de caminhos possíveis**. Londrina: EDUEL, 1997.

\_\_\_\_\_. **Distensões e anacronismo entre Sistema de Arte e ensino de Arte Visual**. Campo Grande, MS, 2015. Não paginado. Disponível em: <[www.artevisuale ensino.com.br](http://www.artevisuale ensino.com.br)>. Acesso em 29/07/2015.

CARDOSO, Elizabeth Aparecida; SANTANA, Margarida Carvalho de, BARROS, Fernando Martins de, et. al. Os livros tradicionais de currículo. In: **Cadernos CEDES. Currículos e programas como vê-los hoje?** São Paulo: Cortez, n.13, 1984.

CENTRO de Estudos Educação e Sociedade – Currículos e programas como vê-los hoje? Cadernos CEDES 13. São Paulo: Cortez, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHERRYHOLMES, Cléo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. p. 143-172.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.3, p. 25-36, Set/Dez. 2012. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em novembro 2015.

DOLL, Willian E. Jr. A structural vien of curriculum. In: **Theory into practice**. Columbus, Ohio (EUA): The Ohio State University, v. 15, n.5, 1979.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: **A compreensão e o prazer da arte**. 1999, São Paulo. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. Não paginado. Disponível em: <[www.sescsp.org.br/sesc/hotsite/arte/index.html](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsite/arte/index.html)>.

EISNER, Elliot. Estruturas e magia no ensino de arte. In: Barbosa, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-92.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, Barbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: Tomaz Tadeu da Silva; Antônio Flávio Moreira (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOERGEM, Pedro. **Teoria e prática: Problemas básicos da educação.** In: Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis: Vozes, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KELNNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós moderna. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 104-131.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 5-22, jul/dez, 2011. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: novembro de 2015.

KUHN, Tomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno.** 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, James B. **Curriculum Theory.** In: The journal of educational research. Milwaukee: The University of Wisconsin, v. 65, n. 5, 1971.

MEIRA, Marly Ribeiro. A educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: Analice Dutra Pillar. **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 119-140.

McCUTCHEON, Gail. **What in the world is curriculum theory?** In: **Theory into practice.** Columbus, Ohio, EUA, v. XXI, n, 1, 1982.

\_\_\_\_\_. Curriculum and human interests. In: William F. Pinar. **Curriculum theorizing: The reconceptualists.** Berkeley, Cal., McCutchan Publishing, 1977.

McNEIL, John D. **Curriculum: a comprehensive introduction.** Boston: Little, Brown, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, **Currículos e programas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

- OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino – uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PONTIFÍCIA Universidade Católica – PUC. In: **Seminário Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira**. Anais... São Paulo: PUC/EDUC, 1984.
- RODRIGUES, Augusto. Escolinha de arte no Brasil. **Estudos e pesquisas**. Brasília: MEC/INEP, 1980.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SANT'ANNA, Flávia Maria. Aplicabilidade de análise de conteúdo à pesquisa. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 1979.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, 1999.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural a formação da opinião pública**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.
- TYLER, Ralph W. **Principios basicos del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1973
- TYLER, Ralph W. **Principios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 8. ed.,1983.
- YAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos. Escola, currículo e ensino. In: \_\_\_\_\_; CARDOSO, Maria Helena F. **Escola fundamental currículo e ensino**. Campinas, Papyrus, 1991. p. 77-95.
- ZAIS, Robert S. **Curriculum: Principles and foundations**. New York: Harper & Row, Publishers, 1976.

**ANEXOS**

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Trajetória profissional dos egressos do curso de Artes Visuais da UEL.

Entrevista semiestruturada com os egressos do Curso de Arte Visual da UEL.

- 1) Em qual ano você se formou?
- 2) Como se deu seus estudos após a formação inicial?
- 3) Você leciona em que rede escolar? Municipal, Estadual, Federal ou particular?
- 4) Quanto tempo leciona a disciplina arte?
- 5) Em que nível já lecionou? Educação infantil? Ensino fundamental? Médio? Superior? Como sua formação inicial contribuiu para a sua atuação nos níveis que você trabalhou ou trabalha?
- 6) Você teve ou tem experiência com o ensino de arte em espaços outros que não seja a escola? (Museu, galeria, espaços expositivos, centros culturais, ONGs) em caso afirmativo como tem sido a experiência?
- 7) Como foi seu trabalho em sala de aula nos primeiros anos de atuação? Discorra sobre seu início de carreira, sua atuação em sala de aula, se houve dificuldades a serem enfrentadas e quais foram às descobertas.
- 8) Discorra sobre como tem se dado atualmente a relação entre a sua formação inicial e sua atuação docente? Dilemas enfrentados? Faltas? Lacunas? Necessidades? De que maneira tem suprido as lacunas e dificuldades.
- 9) Exponha um pouco sobre a maneira como se deu a relação entre o currículo da sua graduação e aquele que você vem construindo na sua prática docente?

- 10) O que mais lhe chamou atenção entre o currículo que cursou e aquele que colocou em ação?
- 11) Fale-nos sobre seu trabalho com Artes Visuais em sala de aula hoje.
- 12) Você tem utilizado de materiais curriculares (cadernos do professor, apostilas) ou outros materiais para construir suas aulas? Em caso afirmativo como você vê a elaboração e o uso destes materiais?
- 13) Como foi sua participação enquanto aluno em formação?
- 14) Como você avalia o curso de formação em Artes Visuais que você fez na UEL?
- 15) Como você fez uso dos conhecimentos adquiridos no curso para a sua vida profissional?
- 16) Olhando para esta cópia/imagem do currículo que cursou qual (is) disciplina(s) mais se identificou, bem como aquelas que foram muito proveitosas e, por último, aquelas disciplinas que achava desnecessárias dentro do curso que fez? Por quê? [**Será apresentado o desenho do currículo cursado pelo entrevistado para visualização e responder esta e as próximas perguntas**].
- 17) Como se dava a relação, na sua aceção, entre as disciplinas do currículo que você cursou?
- 18) Se tivesse que fazer alguma (s) mudança (s) no curso que fez, qual seria(m) ela(s)?

## **ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES ELABORADORES DOS CURRÍCULOS EM ARTES VISUAIS DA UEL**

1. Discorra sobre sua formação: Graduação e a pós-graduação que se seguiu.
2. Quando se deu seu ingresso na Universidade Estadual de Londrina?
3. No momento do seu ingresso e início das atividades enquanto docente como você via o currículo do curso na UEL e aquele que você havia se formado?
4. De quantas reformulações você participou desde quando ingressou na UEL?
5. Qual (is) eram os indícios/indicadores de que o currículo estava na hora de mudar? De alterar?
6. Como se deu as reformulações curriculares do curso de artes visuais da UEL em que atuou? Quem coordenava as reformulações? De que maneira e com qual intensidade os docentes participavam ou participam das reformulações?
7. Os alunos participavam ou participam das reformulações? Em caso afirmativo de que modo?
8. De que maneira os alunos eram ou são ouvidos ou seus anseios são considerados nessas reformulações curriculares?
9. E os professores egressos do curso em algum momento foram ouvidos ou instigados a participar?
10. Como você vê nesse movimento de reformulação, os anseios/necessidades dos alunos e dos professores egressos prevalecendo sobre o rol de disciplinas e interesse nas áreas específicas?
11. Discorra sobre os maiores ganhos e as perdas advindas destas reformulações.

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA PLENA EM ARTES PLÁSTICAS – 1982 a 1991</b>							
<b>1º PERÍODO 1/1</b>	<b>2º PERÍODO 1/2</b>	<b>3º PERÍODO 2/1</b>	<b>4º PERÍODO 2/2</b>	<b>5º PERÍODO 3/1</b>	<b>6º PERÍODO 3/2</b>	<b>7º PERÍODO 4/1</b>	<b>8º PERÍODO 4/2</b>
1ART106 Forma e Espaço I	1ART301 Forma e Espaço II	1SOC072 Folclore Brasileiro	1ART203 Estética e História da Arte III	1ART101 Evolução da Arte Visual e das Técnicas da Representação Gráfica I	1ART102 Evolução da Arte Visual e das Técnicas da Representação Gráfica II	1ART103 Evolução da Arte Visual e das Técnicas da Representação Gráfica III	1ART140 Técnicas Artesanais
1ART118 Modelagem I	1ART302 Modelagem II	1EDF301 Dança I	1EDF302 Dança II	1ART120 Composição	1ART114 Pintura I	1ART115 Pintura II	1ART113 Gravura
1ART303 Desenho I	1ART134 Desenho II	1ART202 Estética e História da Arte II	1ART311 Integração Artística	1ART136 Cerâmica	1ART315 Desenho Artístico III	1ART316 Desenho Artístico IV	1ART138 Animação
1ART125 Música I	1ART305 Música II	1ART133 Música III	1ART306 Música IV	1ART126 Fotografia Básica	1ART137 História em Quadrinhos	1ART148 Cinema	1ART314 Escultura II
1ART124 Expressão Corporal	1ART108 Desenho Artístico I	1ART304 Desenho Artístico II	1ART312 Introdução às Artesanais	1ART136 Programação Visual I	1ART317 Programação Visual II	1ART119 Escultura I	1EST617 Metodologia e Prática do Ens. de Artes Plásticas II
1DED 106 Psicologia da Educação A	1ART201 Estética e História da Arte I	1ART307 Expressão Dramática I	1ART308 Expressão Dramática II	1ADE106 Ensino de 2º Grau	1DID 302 Didática V	1EST616 Metodologia e Prática do Ens. de Artes Plásticas I	
1SOC033 Estudos de Probl. Brasileiros I	1SOC071 Estudos de Probl. Brasileiros II	1DID301 Didática IV	1EST620 Metodologia e Prática da Educação Artística				
1FILA015 Iniciação Filosófico Científica	1BIB129 Técnica de Pesquisa Bibliográfica		1ADE104 Ensino de 1º Grau				
			1NIC310 Fundam da Expressão Humana				



<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 1992</b>			
<b>1 ANO</b>	<b>2 ANO</b>	<b>3 ANO</b>	<b>4 ANO</b>
<p><b>ART – Estética e história da arte</b> Panorama das artes plásticas na modernidade e pós-modernidade; Os referenciais do século XIX; O entre guerras; A contemporaneidade.</p>	<p><b>ART – História da arte e suas técnicas</b> Estudo da produção artística contemporânea através de textos no enfoque diacrônico. Arte, técnica e tecnologia no enfoque poético (Pareyson). Poética dos movimentos e seus manifestos.</p>	<p><b>ART – Pintura I</b> Abordagem histórica da pintura. Estudo das técnicas de pintura, da cor, dos diversos tipos de tinta e suas características.</p>	<p><b>NIC – Estética e comunicação de massa</b> Fenômenos estéticos relacionados com os produtos da indústria cultural e sua influência nos produtos da cultura de elite e da cultura popular.</p>
<p><b>ART – Teorias da criatividade</b> Criatividade segundo as teorias da psicologia humanista: Carl Rogers e outros; Análise fatorial de Guilford: O ato da criatividade; Condições de criatividade; A pessoa criativa; A educação para a criatividade. Poética: discursos teóricos dos artistas e poetas como referência para sua produção.</p>	<p><b>ART – Teoria da percepção nos discursos visuais</b> Estudo perceptivo da forma visual. Contribuições da Gestalt, teoria dos signos e teoria da informação.</p>	<p><b>ART – Gravura I</b> Abordagem histórica da gravura. Conhecimentos dos materiais e processos da gravura.</p>	<p><b>ART – História da arte (Historiografia da arte)</b> Exame da situação artística do cubismo à atualidade nos principais elementos de sua evolução. O fenômeno da desmaterialização da arte. Estudo dos vínculos da linguagem da arte com a sociedade tecnológica.</p>
<p><b>ART – História da arte I</b> História das artes visuais da antiguidade clássica ao gótico.</p>	<p><b>ART – História da arte II</b> História das artes visuais do humanismo renascentista ao rococó.</p>	<p><b>ART – Fundamentos da pesquisa em arte</b> Discussão do processo do conhecimento científico, a finalidade da ciência e a instrumentação teórico-prática da pesquisa científica em arte. Estudo do quadro teórico metodológico e técnico para elaboração de projetos. Discussão das perspectivas da pesquisa em arte na América Latina.</p>	<p><b>ART – História da arte brasileira III</b> Exame da situação artística no Brasil no século XX. O modernismo e os principais aspectos de sua evolução até a 1ª Bienal. O modernismo paulista e sua irradiação a outros Estados. O projeto construtivo brasileiro na arte. O novo realismo e a arte brasileira dos anos 60. Estudo dos vínculos da linguagem da arte com a sociedade tecnológica no Brasil.</p>
<p><b>ART – Desenho de observação</b> Estudo perceptivo do objeto tridimensional, sua estrutura, relações e proporções na representação bidimensional. Estudo da perspectiva e das leis que a regem: plano, ilusão, distorção e volume – luz e sombra. Esboço.</p>	<p><b>ART – História da arte brasileira I</b> Arte pré-colombiana: as manifestações do México, América Central e Andina. Brasil pré-cabraliano: arte rupestre, cerâmica do Amazonas, arte índia. Os colonizadores e a arquitetura do século XVII.</p>	<p><b>ART – História da arte III</b> História das artes visuais do neoclassicismo ao expressionismo.</p>	<p><b>ART – Patrimônio artístico cultural</b> Patrimônio artístico cultural. A finalidade de preservar e a escolha do que preservar. Leis e documentos sobre o patrimônio cultural. Inventários. Manutenção, reconstituição, conservação e restauro.</p>
<p><b>ART – Desenho estrutural</b> Pesquisa da forma no desenho e seus aspectos fundamentais. Estudo dos elementos visuais: ponto, linha, plano, luz, volume, linha e contorno, forma e fundo. Valores tonais no desenho. Raciocínio espacial, percepção visual, análise e síntese do objeto.</p>	<p><b>ART – Composição</b> Estudo dos elementos compositivos: ritmo, contraste, densidade, movimento, equilíbrio, concentração, direção, dinamismo, expansão. Estudos do espaço compositivo: em relação à forma, distanciamento, aproximação. Ocupação e organização da superfície bidimensional como elemento expressivo.</p>	<p><b>ART – História da arte brasileira II</b> Teorias do barroco e suas vinculações com o barroco brasileiro. Barroco mineiro, barroco literário. A pintura holandesa da Missão de Maurício de Nassau. Missão artística francesa. Academicismo e neoclassicismo no Brasil. Arte acadêmica no Paraná. A situação artística no Brasil na passagem do século XIX/XX.</p>	<p><b>ART – Técnicas de expressão bidimensional I (Desenho/Pintura/Gravura)</b> <b>OFICINA DE DESENHO:</b> Estudo do desenho enquanto linguagem autônoma. A dinâmica e a linguagem do desenho. Pesquisa em desenho com fundamentação crítica e conhecimento técnico expressivo. Vivência do fazer artístico no campo do desenho. <b>OFICINA DE PINTURA:</b> Estudo da pintura enquanto linguagem. Composição e o movimento na pintura. Vivência do fazer no</p>

			campo da pintura. OFICINA DE GRAVURA: Reprodução gráfica, características e linguagem: recursos técnicos expressivos; prática pertinente aos processos gráficos.
<b>ART – Introdução à expressão tridimensional</b> Dessensibilização do aluno. Experiência com o espaço real. Experimentação, análise, organização de diversos materiais.	<b>ART – Expressão tridimensional</b> Estruturação espacial: Módulos, submódulos e sistemas. Casos básicos de simetria: rotação, translação, dilatação, identidade, reflexo especular. Seção de sólidos. Estruturas em tensão. Formas estáticas e dinâmicas.	<b>ART – Técnicas de expressão e comunicação visual II (Escultura I)</b> Modelagem. Técnicas diversificadas de moldes e fundição a frio em diversos materiais.	<b>ART – Técnica de expressão e comunicação visual III (Cerâmica II/ Escultura II)</b> Técnicas de representação das formas tridimensionais, através da expressão plástica dos diversos materiais. OFICINA DE ESCULTURA: Uso e análise das potencialidades expressivas dos diversos materiais. Construção de formas tridimensionais fundamentadas em conceitos contemporâneos. OFICINA DE CERÂMICA: Uso e análise das potencialidades expressivas dos diversos materiais cerâmicos: estrutura e resistência. Secagem e queima. Pesquisa e experimentação de massas e vidro.
<b>ART – Laboratório corpo/espaço</b> Consciência corporal e descondicionamento. Relação entre corpo/espaço. Expansão de contração gestual: equilíbrio, ritmo, harmonia e expressividade do movimento. Canais de percepção: estímulo, emoção e a configuração do gesto. Voz e expressão. Improvisação teatral	<b>ART – Técnicas de expressão e comunicação visual I (cerâmica)</b> Estudos das técnicas diversificadas no trabalho com argila. Estrutura e resistência. Secagem e queima. Estudo compositivo e conformação.	<b>MAP – Fundamentos da computação gráfica e do vídeo</b> Histórico da imagem em movimento ao vídeo. Linguagem cinematográfica vs. linguagem videográfica. Operação de câmera de vídeo e videocassete: produção, iluminação, edição. Conceitos preliminares. Equipamentos. Software básico. Estruturas gráficas fundamentais. Pacotes gráficos interativa. Aspectos de implementação. Tópicos especiais.	<b>ART – Oficina experimental em multimeios (Vídeo/Computação gráfica/Fotografia)</b> Projeto em computação gráfica. Vídeo e fotografia.
<b>ART – Expressão sonora</b> Percepção, estruturação e execução sonora. Aplicação da música aos multimeios, música cena. Happening e performance. Construção de objetos e/ou esculturas sonoras. Audição e análise dos diversos gêneros e estilos musicais.	<b>ART – Fotografia</b> Aspectos gerais e evolutivos da fotografia: tipos, elementos, componentes e manejo de máquinas fotográficas. Técnicas e recursos de laboratório. Produtos e material fotográfico. Processos de revelação e cópia. Composição, teoria e estética fotográfica.	<b>EDU – Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio</b> Evolução histórica da educação brasileira. Constituição e educação. Sistema de ensino: Ensino fundamental e médio. Recursos humanos.	<b>ART – Trabalho de conclusão de curso</b> Projeto de conclusão de curso: Trabalho de graduação: Tema livre vinculado aos conteúdos desenvolvidos no curso.

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 1992</b>			
<b>1ANO</b>	<b>2 ANO</b>	<b>3 ANO</b>	<b>4 ANO</b>
<p><b>SOC – Folclore brasileiro</b> As culturas populares: O nacional e o popular. Produção cultural e classes sociais.</p>	<p><b>ART – Fundamentos do ensino da arte</b> Estudo das teorias que fundamentam o ensino de arte e o contexto sócio cultural. Aspectos da arte e da educação. Integração do conhecimento e a prática escolar no 1º e 2º graus.</p>	<p><b>EST – Metodologia e prática do ensino de educação artística e história da arte: Estágio supervisionado</b> (1º Semestre) Metodologia e prática do ensino de educação artística e história da arte em escolas de 1º e 2º graus. Estágios supervisionado.</p>	
<p><b>EDU – Psicologia da educação</b> Aspectos psicológicos da inter-relação professor aluno. Aprendizagem: conceitos, tipos, principais modelos teóricos. Variáveis da aprendizagem. A motivação do aluno. Aspectos centrais do desenvolvimento humano nos anos escolares e na adolescência.</p>		<p><b>EST – Metodologia e prática o ensino de educação artística e história da arte: Estágio supervisionado</b> (2º Semestre) Metodologia e prática do ensino de artes plásticas e estágios supervisionados em escolas de 1º e 2º graus</p>	
<p><b>EDU – Didática geral A</b> Fundamentos da didática: conceito, evolução, tendências. Diferentes abordagens educacionais no estudo de objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação. A práxis pedagógica: caracterização e problematização dos elementos didáticos (aluno, professor, conteúdo). Planejamento de ensino: tipos, níveis e etapas, segundo as várias tendências. Estruturação de planos de ensino.</p>		<p><b>SOC – Estudo de Problemas brasileiros – EPB</b> Axiologia. Problemas morfológicos: sociais, econômicos e políticos. Panorama geral da realidade brasileira.</p>	

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA PLENA EM ARTES PLÁSTICAS – CURRÍCULO DE 1998 - NOTURNO</b>				
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<p><b>Estética e História da Arte B</b> Introdução ao estudo da história da arte: abordagens metodológicas, conceitos, processos e funções da arte. Teoria das artes plásticas na modernidade. Referenciais método lógicos para a abordagem da arte contemporânea.</p>	<p><b>Teoria da Percepção dos Discursos Visuais A</b> Estudo perceptivo da forma visual. Contribuições da Gestalt. Teoria dos signos e da Informação.</p>	<p><b>Infografia Artística</b> Aprendizagem no domínio de softwares para criação, captação e tratamento de imagens e síntese em duas dimensões (2D). Articulação de textos e imagem. Editoração eletrônica.</p>	<p><b>Gravura B</b> Conceito de gravura. Evolução dos processos de reprodutibilidade da forma. Xilogravura. Linóleogravura. Serigrafia. Gravura em metal e procedimentos contemporâneos.</p>	<p><b>Oficinas de Artes Plásticas OF.A.P Fotografia</b> Elaboração e execução de projetos individuais em fotografia.</p>
<p><b>História da Arte IA</b> História das artes plásticas do Renascimento ao Rococó.</p>	<p><b>Cultura Brasileira C</b> Cultura popular, erudita e de massa. A questão da identidade nacional. Os movimentos Culturais brasileiros: características sócio –Político-econômicas.</p>	<p><b>Fotografia C</b> Aspectos gerais e evolutivos da fotografia. Tipos, elementos, componentes e manejo de máquinas fotográficas. Técnicas em Cursos de laboratórios. Produtos e material fotográfico. Processo de revelação e cópia. Composição, teoria e estética.</p>	<p><b>Infografia Artística II</b> Desenvolver a capacidade de raciocínio e análise visual. Prática projetual de imagens inter-relacionadas. Animação computadorizada. Fotografia digital. Interfaces computador vídeo softwares de apresentação de trabalhos.</p>	<p><b>OFAP – Infografia</b> Elaboração e execução de projetos individuais em infografia.</p>
<p><b>Teoria da Criatividade</b> Criatividade segundo as teorias da psicologia humanista: Carl Rogers. A educação para a criatividade. O ato de criação. O processo de criação. A pessoa criativa. Condições para a criatividade. Poética: discurso teórico dos artistas e poetas como referência para sua produção.</p>	<p><b>História da Arte IIA</b> História das artes do Neoclassicismo ao Expressionismo.</p>	<p><b>História da Arte IIIA</b> Exame da situação do Cubismo a atualidade nos principais elementos de sua evolução. A interdisciplinaridade das áreas culturais e o fenômeno da desmaterialização da arte. Estudo dos vínculos da linguagem da arte e a sociedade tecnológica.</p>	<p><b>Vídeo A</b> Introdução ao vídeo: histórico do vídeo, relações entre as poéticas cinematográficas e videográficas. Formatos, padrões e sistema de vídeo. Composição, teoria e estética videográfica. Roteiro. Operação de equipamentos de gravação e edição de vídeo: imagem e som. Relações entre videografia e a informática. Elaboração e desenvolvimento de –projetos em vídeo.</p>	<p><b>OFAP – Desenho</b> Elaboração e execução de projetos individuais em desenho.</p>
<p><b>Desenho de Observação C</b> O desenho como instrumento de representação. Os aspectos técnicos instrumentais, suportes em materiais e os elementos formais – morfologia, dimensão, composição e dinâmica – aplicados à representação (figuras humanas, naturezas mortas, paisagens).</p>	<p><b>Pintura I</b> Fundamentos do estudo da cor. Cor e composição. Formas de utilização da cor. Conceito de pintura. Introdução ao estudo dos processos históricos da pintura. Introdução ao estudo dos elementos formais: morfologia, dimensão, composição e dinâmica. Experimentação de instrumentos, suportes, técnicas e possibilidades: os meios úmidos.</p>	<p><b>História da Arte Brasileira IA</b> História da arte no Brasil. Teorias do Barroco e suas vinculações com a arte colonial brasileira. Barroco mineiro. A pintura holandesa da Missão de Maurício de Nassau. Missão Artística Fancesa: Academicismo e Neo-classicismo. Arte acadêmica no Paraná. Situação da arte no BR na passagem do século XIX ao século XX.</p>	<p><b>História da Arte Brasileira IIA</b> Exame da situação artística no Brasil no século XX. O Modernismo e os principais aspectos de sua evolução até a I Bienal. O Modernismo paulista e sua irradiação a outros Estados. O projeto construtivo brasileiro na arte. O Novo realismo e a arte brasileira nos anos 60. Estudo dos vínculos da linguagem da arte e a sociedade tecnológica.</p>	<p><b>OFAP – Vídeo</b> Elaboração e execução de projetos individuais em vídeo.</p>
<p><b>Plástica: Conceito de desenho.</b> Introdução ao estudo do desenvolvimento histórico do desenho. Experimentação de instrumentos. Suportes. Materiais e possibilidades de composição em desenho como apuração e reelaboração de conhecimento. Introdução ao estudo dos elementos formais: Morfologia – linha...</p>	<p><b>Desenho</b> Desenvolvimento histórico do desenho como auto referência. Os aspectos conceituais, formais e técnicos, aplicados ao desenho com auto referência e com intencionalidade artística. Elaboração e desenvolvimento de projetos individuais em desenho.</p>	<p><b>Pintura II</b> A pintura como elemento de representação os aspectos técnicos – instrumentos, suportes e materiais; e os elementos formais: morfologia, dimensão, composição e dinâmica, aplicados a representação.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ensino de Artes - Estágio Supervisionado</b> Prática da metodologia de ensino de arte: Estágio supervisionado.</p>	<p><b>OFAP – Pintura</b> Elaboração e execução de projetos individuais em pintura.</p>

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA PLENA EM ARTES PLÁSTICAS – CURRÍCULO DE 1998 - NOTURNO</b>				
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>	<b>5º ANO</b>
<p><b>Cerâmica I</b> Processo histórico da cerâmica. Estudo de Técnicas diversificadas. Aspectos formais: Morfologia, composição, dinâmica. Técnicas de composição de cerâmica.</p>	<p><b>Expressão Tridimensional IB</b> Conceito de expressão tridimensional: a malfeição da forma no espaço real. Evolução dos processos de expressão tridimensional. Introdução ao estudo dos elementos formais: morfologia, dimensão, composição e dinâmica. Experimentação de instrumentos, suportes, técnicas e possibilidades. As várias vertentes da expressão tridimensional contemporânea.</p>	<p><b>Expressão Tridimensional II</b> Estudo da expressão tridimensional em seus aspectos técnicos: instrumentos, suportes e materiais; e seus elementos formais: morfologia, dimensão e dinâmica. Construção da forma como plano e ou a partir do plano; a partir da retirada da matéria, através e com a predominância da linha. Construção estrutural da forma e revestimento. Fundição.</p>	<p><b>História da Arte IV</b> História da arte da pré-história à arte gótica.</p>	<p><b>OFAP – Gravura</b> Elaboração e execução de projetos individuais em gravura.</p>
<p><b>Psicologia da Educação J</b> Aspectos psicológicos da inter-relação professor aluno. Aprendizagem: conceitos, tipos principais e modelos teóricos. Variáveis da aprendizagem. A motivação do aluno. Aspectos centrais do desenvolvimento humano nos anos escolares e na adolescência.</p>	<p><b>Cerâmica II</b> Aspectos formais e técnicos: engobes, vidra dos e fundições. Elaboração e desenvolvimento de projetos individuais em cerâmica.</p>	<p><b>Fundamentos do Ensino de Artes</b> Conceitos e processos da expressão plástica Dramática e musical infantil e do adolescente. Expressão gráfica. Fases do desenho. Jogo. Jogo simbólico e dramático. Fontes, organização, conceitos e funções sonoras. Conceitos e processos do ensino da arte em situação de educação formal e informal. Estágio supervisionado.</p>		<p><b>OFAP – Cerâmica</b> Elaboração e execução de projetos individuais em cerâmica.</p>
<p><b>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica E. F. M.</b> Educação como prática social e escola como um dos espaços educativos da sociedade. A realidade escolar: observação e análise da organização funcional e curricular, pressupostos histórico filosóficos dos projetos pedagógicos e sua fundamentação legal o papel do professor no contexto atual e os desafios que se apresentam.</p>	<p><b>Fundamentos da Pesquisa em Arte</b> Discussão do processo do conhecimento científico, a finalidade da ciência e a instrumentação teórico prática da pesquisa científica em arte. Estudo do quadro teórico metodológico e técnico para elaboração de projeto. Discussão das perspectivas da pesquisa em Arte.</p>			<p><b>OFAP – Tridimensional</b> Elaboração e execução de projetos individuais em tridimensional.</p>
	<p><b>Didática Geral da Ed. Artística</b> Análise histórico crítica da didática. Dimensões da prática docente. Caracterização e problematização dos elementos didáticos a partir da observação da realidade escolar. Planejamento da ação didático pedagógica. Comunicação e ensino na relação arte e educação.</p>			<p><b>Trabalho de Conclusão de Curso</b> Desenvolvimento, execução e avaliação de projetos de Conclusão de Curso. Trabalho de graduação teórico ou teórico prático, ligado as linhas de pesquisa em poéticas plástico visuais ou arte-educação ou ação cultural.</p>
				<p><b>Oficinas de Metodologia</b> Elaboração e execução de projetos individuais ou grupais em arte-educação.</p>

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 2005</b>			
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	<b>3º SEMESTRE</b>	<b>5º SEMESTRE</b>	<b>7º SEMESTRE</b>
<p><b>Metodologia do Ens. e Pesq. em Arte I – Filosofia</b></p> <p>Conhecimento e razão. A filosofia e a estética. Críticas à Modernidade e pós-modernidade</p>	<p><b>Políticas Públicas à Educação Básica</b></p> <p>Educação como prática social e cultural e a escola como Um dos espaços educativos. Formação histórica da organização escolar e seus projetos educativos a partir do século XX. A organização do sistema público de ensino no Contexto da educação básica na legislação brasileira atual: aspectos administrativos e pedagógicos. Professor formação e atuação. Estágio supervisionado.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ens. em Arte I</b></p> <p>Estudo do currículo e de seus componentes político pedagógico: Objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Escrita do currículo. Desenvolvimento de conteúdos em arte visual e a organização e otimização da ação instrucional em situações de ensino formal e não formal. Estágio supervisionado.</p>	<p><b>História e Teorias da Artes – Arte Brasileira III</b></p> <p>O projeto construtivo brasileiro na arte. O novo realismo e a arte brasileira nos anos 60. O fenômeno da desmaterialização na arte brasileira dos anos 70. Investigações na arte brasileira a partir da década de 80.</p>
<p><b>Metodologia do Ens. e Pesq. em Arte I – Antropologia</b></p> <p>O conceito de cultura. Diversidade cultural brasileira. Abordagem antropológica da arte.</p>	<p><b>Expressão Bidimensional - Pintura I</b></p> <p>Pintura figurativa. Conceito. Artistas. Aspectos técnicos da pintura. Planos, profundidade e volume através da cor. Representação pictórica da figura humana, natureza morta e paisagem em pintura.</p>	<p><b>Expressão Bidimensional – Gravura I</b></p> <p>A gravura e sua história: aspectos técnicos e estéticos. Exercícios técnicos em xilogravura e linoleogravura, com vistas ao desenvolvimento de projetos individuais a partir de trabalhos realizados na área de plástica bidimensional.</p>	<p><b>Tópicos Especiais em Arte Visual</b></p> <p>Desenvolvimento de temas relacionados aos conteúdos programáticos do curso de Arte Visual. Atualização e ou aperfeiçoamento de conceitos e teorias.</p>
<p><b>Expressão Bidimensional – Desenho I</b></p> <p>Desenho de observação. Conceito. Artistas. Técnica de representação gráfica da tridimensionalidade. Proporção, volume, luz e sombra, perspectiva. Representação da figura humana, natureza morta e paisagem.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte II</b></p> <p>História e teorias da arte do renascimento ao neoclassicismo. Surgimento do renascimento na Itália: contexto histórico. Expansão do renascimento na Europa e o surgimento do maneirismo. Teorias do barroco. A cultura do barroco e imaginário. Neoclassicismo.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte IV</b></p> <p>Conceito de vanguarda, Exame da situação artística nas vanguardas históricas. As relações entre arte e indústria: Bauhaus e o desenvolvimento do desenho industrial.</p>	<p><b>Desenvolvimento de Projeto Poético I</b></p> <p>Elaboração de desenvolvimento de projetos individuais nas diferentes poéticas visuais sob a orientação e supervisão de professores do curso.</p>
<p><b>Introdução as Teorias da Arte</b></p> <p>Estudo das vertentes teóricas com foco no pensamento sobre a arte e suas manifestações no contexto da sociedade. Filosofia e estética. Do perceptual ao conceitual: as transformações das obras de arte e sua leitura. Vertentes: histórica, social, iconológica e semiótica aplicadas ao estudo das obras de arte. Relação entre tradição e modernidade. Leitura de obras de arte: métodos e procedimentos.</p>	<p><b>Expressão Tridimensional – Cerâmica</b></p> <p>Técnicas de construção de objetos cerâmicos. Ceramistas e suas poéticas individuais. Esmaltes cerâmicos e tratamento de superfície. Queimas cerâmicas.</p>	<p><b>Expressão em Mídias Tecnológicas – Introdução ao Vídeo</b></p> <p>Introdução ao vídeo: aspectos históricos e técnicos. Relações entre poética cinematográfica e videográfica. Elaboração e desenvolvimento de roteiro. Manipulação e operação de equipamentos de gravação e edição de imagem e som. Elaboração e desenvolvimento de projetos em vídeo.</p>	<p><b>Trabalho de Conclusão de Curso I</b></p> <p>Elaboração, planejamento e desenvolvimento de projeto de conclusão de curso.</p>
<p><b>Fundamentos do Ens. de Arte Visual I</b></p> <p>História, conceitos, tendências, concepções e características da arte-educação na modernidade e pós-modernidade. A infância e o desenvolvimento expressivo, psicológico e cognitivo. Estágio Supervisionado.</p>	<p><b>Expressão em Mídias Tecnológicas – Fotografia II</b></p> <p>Produção fotográfica: projetos, estudos e desenvolvimento. Uso do laboratório. O estúdio fotográfico: sistemas de iluminação e domínio da luz artificial. Uso do estúdio na criação fotográfica.</p>	<p><b>Expressão em Mídias Tecnológicas – Introdução a Mídia Digital</b></p> <p>Introdução aos programas operacionais e desenvolvimento do domínio técnico em meios digitais: Editores de texto: Estrutura de organização e extensão. Introdução ao conceito de imagem digital (Vetorial e Bitmap). Sistemas de cores. Conceitos básicos de IHC (Interação homem computador). Metodologia de pesquisa em internet. Mecanismos de impressão.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ensino em Arte III</b></p> <p>Planejamento, elaboração, desenvolvimento e execução de projetos individuais ou em grupo no ensino de arte visual.</p>

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 2005</b>			
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>
<b>1º SEMESTRE</b>	<b>3º SEMESTRE</b>	<b>5º SEMESTRE</b>	<b>7º SEMESTRE</b>
<p><b>Expressão em Mídias Tecnológicas – Fotografia I</b></p> <p>Aspectos históricos, técnicos e estéticos da fotografia. Tipos, elementos componentes e manejo de máquinas Fotográficas, equipamentos e acessórios. Tomada e composição da imagem fotográfica. O laboratório fotográfico: produtos e materiais fotográficos, uso, técnicas e recursos de processamento. Cópias fotográficas: contato e ampliação, revelação de papéis fotográficos em preto e branco.</p>		<p><b>Expressão Tridimensional – Escultura IV</b></p> <p>Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Conceitos da escultura contemporânea e ou pós-moderna, aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas na manufatura de objeto/escultura conceptual.</p>	
<p><b>Expressão Tridimensional – Escultura I</b></p> <p>Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Conceitos básicos da escultura, aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas: modelagem, moldagem e fundição.</p>			
<b>2º SEMESTRE</b>	<b>4º SEMESTRE</b>	<b>6º SEMESTRE</b>	<b>8º SEMESTRE</b>
<p><b>Metodologia do Ens. e Pesq. em Arte II Psicologia</b></p> <p>A psicologia: concepção de homem como ser social. A Produção artística e outras produções. Arte e subjetividade. Arte e intuição: uma abordagem crítica.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte – Arte Brasileira I</b></p> <p>Estética e história da arte brasileira. A arte e a pintura dos viajantes. O estilo jesuítico missionário. Teorias do barroco e suas relações com a arte colonial brasileira. A Missão artística francesa: academismo e neoclassicismo na arte brasileira. Situação da arte no Brasil na passagem do século XIX ao século XX: confrontos entre tradição e modernidade.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ens. em Arte II - Fundamentos da Pesquisa em Arte</b></p> <p>O conhecimento: relações entre o senso comum e a ciência. Diferenças entre ciência e arte. Procedimentos metodológicos e as finalidades da investigação científica Metodologia e instrumentalização teórica e a prática da investigação no campo da arte visual. Desenvolvimento de estudos e elaboração de projetos de pesquisa em arte com vistas ao desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC). Práticas de ensino supervisionados.</p>	<p><b>Desenvolvimento de Projeto Poético II</b></p> <p>Elaboração de desenvolvimento de projetos individuais nas diferentes poéticas visuais sob a orientação e supervisão de professores do curso.</p>
<p><b>Metodologia do Ens. e Pesq. em Arte II – Arte</b></p> <p>Debate crítico sobre a modernidade e pós-modernidade, a partir de produções artísticas. A arte e a desvalorização do saber sensível e estético em favor do conhecimento intelectual. A indústria cultural e a reprodutibilidade técnica da obra de arte. A estetização do mundo. A arte como paradigma na construção de novas formas de conhecimento.</p>	<p><b>Expressão Bidimensional – Pintura II</b></p> <p>Cor como linguagem. Conceito. Artistas. Estudo da cor. Formas de utilização e organização do espaço através da cor. Teoria da cor. Experimentação de suportes, materiais e meios: óleo, acrílico, têmpera e outros. Desenvolvimento de projetos individuais.</p>	<p><b>Expressão Bidimensional – Gravura II</b></p> <p>A transformação dos processos de gravação e reprodução de imagens. Abordagem de novos procedimentos de reprodução de imagens. Exercícios técnicos em serigrafia e gravura em metal, com vistas ao desenvolvimento de projetos individuais a partir dos trabalhos desenvolvidos na área de plástica bidimensional.</p>	<p><b>Trabalho de Conclusão de Curso II</b></p> <p>Elaboração, planejamento e desenvolvimento de projeto de conclusão de curso.</p>

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 2005</b>			
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>
<b>2º SEMESTRE</b>	<b>4º SEMESTRE</b>	<b>6º SEMESTRE</b>	<b>8º SEMESTRE</b>
<p><b>Expressão Bidimensional – Desenho II</b> Desenho como linguagem. Conceito, Artistas. Elementos do desenho: ponto, linha, plano, cor e textura. Composição, dinâmica do espaço, suporte e materiais. Desenho auto referente. Projetos individuais em desenho.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte III</b> Nascimento da arte moderna e da crítica de arte. Transformações estéticas do romantismo ao pós-impressionismo. A revolução industrial e suas implicações estéticas. A estética romântica. O realismo. O impressionismo, o pós-impressionismo e o expressionismo.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte V</b> A situação da arte e o debate crítico no pós segunda guerra: Europa e Estados Unidos. A pop arte e a cultura de massa. A desmaterialização da obra de arte nas décadas de 60 e 70 do século XX. Arte e sociedade tecnológica. A situação da pintura no anos 80 e as poéticas da contemporaneidade.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ensino em Arte IV</b> Planejamento, elaboração, desenvolvimento e execução de projetos individuais ou em grupo no ensino de arte visual.</p>
<p><b>História e Teorias da Arte I</b> A arte visual na antiguidade. A arte e o pensamento filosófico: Platão e Aristóteles. A arte paleocristã e a estética medieval. A arte na idade média: bizantina, românica e gótica.</p>	<p><b>Metodologia do Ensino e Pesquisa em Arte III – Política de Ação Cultural</b> Conceitos de política e de ação cultural. Relações entre arte, Estado e sociedade civil (O sistema das artes). <b>Capital</b> artístico e cultural. As artes visuais no contexto das culturas híbridas. Artes visuais, indústria cultural e a sociedade do espetáculo. Arte e mercado. Patrimônio artístico, como e quem define os critérios. Políticas de incentivo à cultura. Elaboração de projetos de ação cultural em artes visuais.</p>	<p><b>Expressão em Mídias tecnológicas – Vídeo</b> Os formatos, os padrões e os sistemas de vídeo e a relação atual com os sistemas digitais. Articulação entre imagem e som. O vídeo e a arte contemporânea. O vídeo e a arte-educação.</p>	
<p><b>Fundamentos do Ens. de Arte Visual II</b> Estudo de documentos curriculares em arte-educação. Elaboração de constructos educacionais e sua operacionalização pedagógica em arte: planejamento, procedimentos, estratégias, didática e recursos instrucionais. Laboratório didático e estágio supervisionado</p>	<p><b>Expressão Tridimensional – Escultura III</b> Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Conceitos da escultura moderna e contemporânea. Aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas na construção experimental de materiais contemporâneos.</p>	<p><b>Expressão em Mídias tecnológicas – Manipulação de Hipermídia</b> Manipulação de imagem e som sintéticos. Operação de dispositivos transdutores possibilitando a aquisição e transdução para outros meios. Domínios de programas de edição, criação e manipulação em meios eletrônicos. Movimento e interatividade em interfaces de processamento de simulação bi e tridimensionais.</p>	
<p><b>Introdução à Crítica de Arte</b> Conceito de crítica de arte. Métodos e procedimentos Teóricos e práticos para interpretação da obra de arte.</p>		<p><b>História e Teorias da Artes – Arte Brasileira II</b> Exame da situação artística no Brasil no século XX. O modernismo brasileiro e seus principais desdobramentos até a I Bienal de São Paulo. O modernismo paulista e sua irradiação a outros Estados.</p>	
<p><b>Expressão Tridimensional – Escultura II</b> Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas: talha e construção. Desenvolvimento de projetos.</p>			



<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 2010</b>			
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>
<p><b>Filosofia A</b> Conhecimento e razão. A filosofia e a estética. Críticas à Modernidade e pós-modernidade</p>	<p><b>Políticas Públicas à Educação Básica A</b> Educação como prática social e cultural e a escola como um dos espaços educativos. Formação histórica da organização escolar e seus projetos educativos a partir do século XX. A organização do sistema público de ensino no contexto da educação básica na legislação brasileira atual: aspectos administrativos e pedagógicos. Professor formação e atuação.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais II</b> Estudo do currículo e de seus componentes político pedagógico: Objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Escrita do currículo. Desenvolvimento de conteúdos em artes visuais e a organização e otimização da ação instrucional em situações de ensino formal. Estágio supervisionado.</p>	<p><b>Trabalho de Conclusão de Curso</b> Elaboração, planejamento e desenvolvimento de projeto de conclusão de curso.</p>
<p><b>Antropologia A</b> O conceito de cultura. Diversidade cultural brasileira. Abordagem antropológica da arte.</p>	<p><b>Pintura</b> Pintura figurativa. Conceito. Artistas. Aspectos técnicos da pintura. Planos, profundidade e volume através da cor. Representação pictórica da figura humana, natureza morta e paisagem em pintura. Cor como linguagem. Conceito. Artistas. Estudo da cor. Formas de utilização e organização do espaço através da cor. Teoria da cor. Experimentação de suportes, materiais e meios: óleo, acrílico, têmpera e outros. Desenvolvimento de projetos individuais.</p>	<p><b>Fotografia I</b> Introdução a fotografia. Aspectos históricos, técnicos e estéticos da fotografia. Equipamentos, acessórios e recursos fotográficos. O laboratório fotográfico preto e branco. Pinhole. Relação dos processos históricos e dos sistemas digitais. A fotografia como possibilidade de ensino e inclusão. A fotografia na arte contemporânea. Produção fotográfica: autoria e desenvolvimento de projetos. Fotografia e expressão. Noções de estúdio e iluminação. Fotografia e o ensino de arte. Fotografia expandida: produção híbrida entre as linguagens artísticas. Fotografia digital. Desenvolvimento de projetos.</p>	<p><b>Tópicos Especiais em Arte Visual</b> Desenvolvimento de temas relacionados aos conteúdos programáticos do curso de Arte Visual. Atualização e ou aperfeiçoamento de conceitos e teorias.</p>
<p><b>Desenho</b> Desenho de observação. Conceito. Artistas. Técnica de representação gráfica da tridimensionalidade. Proporção, volume, luz e sombra, perspectiva. Representação da figura humana, natureza morta e paisagem. Desenho como linguagem. Conceito, Artistas. Elementos do desenho: ponto, linha, plano, cor e textura. Composição, dinâmica do espaço, suporte e materiais. Desenho auto referente. Projetos individuais em desenho.</p>	<p><b>Expressão Tridimensional</b> Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas: talha e construção. Desenvolvimento de projetos.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte Contemporânea Brasileira</b> O projeto construtivo brasileiro na arte. O novo realismo e a arte brasileira nos anos 60. O fenômeno da desmaterialização na arte brasileira dos anos 70. Investigações na arte brasileira a partir da década de 80.</p>	<p><b>Desenvolvimento de Projeto Poético Expressão Bidimensional; Tridimensional; Mídias</b> Elaboração de desenvolvimento de projetos individuais nas diferentes poéticas visuais sob a orientação e supervisão de professores do curso.</p>
<p><b>História e Teorias da Arte: da Pré-História ao Neoclassicismo:</b> Estudo das vertentes teóricas com foco no pensamento sobre a arte e suas manifestações no contexto da sociedade. Estética. As artes visuais na antiguidade. A arte e o pensamento filosófico: Platão e Aristóteles. A arte Paleo-cristã e a estética medieval. A arte na idade média: bizantina, românica e gótica. História e teorias da Arte do Renascimento ao Neo-classicismo. Surgimento do Renascimento na Itália: contexto histórico. Expansão do Renascimento na Europa e o surgimento do Maneirismo. Teorias do Barroco. A cultura do Barroco: sociedade e imaginário. Neoclassicismo.</p>	<p><b>Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais I:</b> Historicidade da formação e atuação docente no Brasil; saberes e identidade do ser professor; relações professor/estudante /arquitetura escolar/escola/comunidade e ensino e aprendizagem da arte. A infância e o desenvolvimento expressivo, psicológico e cognitivo e suas implicações na atuação docente. Estudo de documentos curriculares em arte. Elaboração de constructos educacionais e sua operacionalização pedagógica em arte: planejamento, procedimentos, estratégias, didática e recursos instrucionais. Práticas de Ensino.</p>	<p><b>Expressão em Mídias Tecnológicas</b> Introdução ao vídeo: aspectos históricos e técnicos. Relações entre poética cinematográfica e vídeo-gráfica. Elaboração e desenvolvimento de roteiro. Manipulação e operação de equipamentos de gravação e edição de imagem e som. Elaboração e desenvolvimento de projetos em vídeo. Os formatos, os padrões e os sistemas de vídeo e a relação atual com os sistemas digitais. Articulação entre imagem e som. O vídeo e a arte contemporânea. O vídeo e o ensino de arte.</p>	<p><b>Desenvolvimento de Projeto de Ensino na Educação Básica</b> Planejamento, elaboração, desenvolvimento e execução de projetos de ensino de artes visuais na Educação Básica.</p>

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 2010</b>			
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>
<p><b>Fundamentos do Ens. de Arte Visual</b>            Conceitos, concepções, características e tendências do ensino de Arte na educação brasileira na modernidade e pós-modernidade. Estudo de abordagens, estratégias e métodos para o ensino de Artes Visuais: história da arte, Visualidade e procedimentos artísticos na contemporaneidade e/ou pós-modernidade. Avaliação em Artes Visuais.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte Moderna</b>            Nascimento da arte moderna e da crítica de arte. Transformações estéticas do romantismo ao pós-impressionismo. A revolução industrial e suas implicações estéticas. A estética romântica. O realismo. O impressionismo, o pós-impressionismo e o expressionismo. Conceito de vanguarda, Exame da situação artística nas vanguardas históricas. As relações entre arte e indústria: Bauhaus e o desenvolvimento do desenho industrial.</p>	<p><b>Expressão em Mídias Digitais</b>            Introdução aos programas operacionais e desenvolvimento do domínio técnico em meios digitais: Editores de texto: Estrutura de organização e extensão. Introdução ao conceito de imagem digital (Vetorial e Bitmap). Sistemas de cores. Conceitos básicos de IHC (Interação homem computador). Metodologia de pesquisa em inter- net. Mecanismos de impressão. Manipulação de imagem e som sintéticos. Operação de dispositivos transdutores possibilitando a aquisição e transdução para outros meios. Domínios de programas de edição, criação e manipulação em meios eletrônicos. Movimento e interatividade em interfaces de processamento de simulação bi e tridimensionais. As tecnologias digitais e o ensino de artes visuais.</p>	<p><b>Desenvolvimento de Projeto de Ensino em Espaços Não formais</b>            Políticas de incentivo à cultura. Planejamento, elaboração, desenvolvimento e execução de projetos de ensino de artes visuais em espaços não formais.</p>
<p><b>História e teorias da Arte Brasileira: do período colonial ao século XIX</b>            Estética e história da arte brasileira. A arte e a pintura dos viajantes. O estilo jesuítico missionário. Teorias do barroco e suas relações com a arte colonial brasileira. A Missão artística francesa: academismo e neo-classicismo na arte brasileira. Situação da arte no Brasil na passagem do século XIX ao século XX: confrontos entre tradição e modernidade.</p>	<p><b>Gravura I</b>            A gravura e sua história: aspectos técnicos e estéticos. Exercícios técnicos em xilogravura e linóleogravura, com vistas ao desenvolvimento de projetos individuais a partir de trabalhos realizados na área de plástica bidimensional, bem como suas possibilidades na educação básica.</p>	<p><b>Gravura II</b>            A transformação dos processos de gravação e reprodução de imagens. Abordagem de novos procedimentos de reprodução de imagens. Exercícios técnicos em serigrafia e gravura em metal, com vistas ao desenvolvimento de projetos individuais a partir dos trabalhos desenvolvidos na área de plástica bidimensional, bem como a viabilidade do uso da serigrafia na Educação Básica.</p>	<p><b>Desenvolvimento de Projeto de Ensino para a Formação Docente</b>            Elaboração de desenvolvimento de projetos de ensino de artes visuais para a formação docente.</p>
<p><b>Escultura</b>            Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Conceitos básicos da escultura, aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas: modelagem, moldagem e fundição.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte Modernista Brasileira</b>            Exame da situação artística no Brasil no século XX. O modernismo brasileiro e seus principais desdobramentos até a I Bienal de São Paulo. O modernismo paulista e sua irradiação a outros Estados.</p>	<p><b>História e Teorias da Arte Contemporânea</b>            A situação da arte e o debate crítico no pós segunda guerra: Europa e Estados Unidos. A pop arte e a cultura de massa. A produção artística nas décadas de 1960 e 1970. Arte e sociedade tecnológica. A situação da pintura nos anos 1980. Abordagem das teorias da arte e das poéticas da contemporaneidade em seu caráter multifacetado: fotografia e novas mídias, novas identidades (gênero, etnia, grupos), hibridização, apropriações, multiculturalismo, relação entre obra e contexto, autoria.</p>	<p><b>Política de Ação Cultural</b>            Relações entre arte, Estado e sociedade civil (O sistema das artes). Capital artístico e cultural. As artes visuais no contexto das culturas híbridas. Artes visuais, indústria cultural e a sociedade do espetáculo. Arte e mercado. Conceitos e política de ação cultural.</p>

<b>CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – LICENCIATURA EM ARTE VISUAL – CURRÍCULO DE 2010</b>			
<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>	<b>4º ANO</b>
<p><b>Psicologia</b> A psicologia: concepção de homem como ser social. A produção artística e outras produções. Arte e subjetividade. Arte e intuição: uma abordagem crítica.</p>	<p><b>Currículo, Cultura e Sociedade</b> Cultura, currículo, identidade, poder e construção do conhecimento contemporâneo</p>	<p><b>Fundamentos da Pesquisa em Arte</b> O conhecimento: relações entre o senso comum e a ciência. Diferenças entre ciência e arte. Procedimentos metodológicos e as finalidades da investigação científica Metodologia e instrumentalização teórica e a prática da investigação no campo da arte visual. Desenvolvimento de estudos e elaboração de projetos de pesquisa em arte com vistas ao desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).</p>	<p><b>Ensino de História da Arte Africana e Afro-Brasileira</b> Estudo geral da história da arte e da cultura africana e antiga e moderna e seu impacto sobre a arte brasileira.</p>
<p><b>Arte e Sociedade</b> Debate crítico sobre a modernidade e pós-modernidade, a partir de produções artísticas. A arte e a desvalorização do saber sensível e estético em favor do conhecimento intelectual. A indústria cultural e a reprodutibilidade técnica da obra de arte. A estetização do mundo. A arte como paradigma na construção de novas formas de conhecimento.</p>	<p><b>Expressão Tridimensional Contemporânea</b> Aspectos teóricos e estéticos da expressão tridimensional. Pesquisa estética, concepção e compreensão do espaço tridimensional. Conceitos da escultura moderna, contemporânea e/ou pós-moderna. Aplicação e desenvolvimento de métodos e técnicas escultóricas na construção e experimentação de materiais contemporâneos e na manufatura de objeto/escultura conceptual.</p>		<p><b>Crítica de Arte</b> Conceito de crítica de arte. Métodos e procedimentos teóricos e práticos para interpretação da obra de arte</p>
<p><b>Expressão Tridimensional – Cerâmica</b> Técnicas de construção de objetos cerâmicos e seus Dobramentos na contemporaneidade. Ceramistas e suas poéticas individuais. Esmaltes cerâmicos e tratamento de superfície. Queimas cerâmicas.</p>			