



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
AMANDA CRISTINE MODESTO BARROS

OLHAR [RE] EGRESSO:

DIÁLOGOS ENTRE AS PROPOSTAS CURRICULARES E A
DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS NA UFPA

BELÉM

2020

AMANDA CRISTINE MODESTO BARROS

OLHAR [RE] EGRESSO:

**DIÁLOGOS ENTRE AS PROPOSTAS CURRICULARES E A
DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS NA UFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa História, Crítica e Educação em Artes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia do Amaral Leão

Coorientador: Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho

BELÉM

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA

B277o Barros, Amanda Cristine Modesto

Olhar [Re] Egresso: diálogos entre as propostas curriculares e à docência em Artes Visuais na UFPA / Amanda Cristine Modesto Barros. – 2020.

Orientador: Professora Dra. Ana Cláudia Leão

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2020.

1. Arte educação – Pará. 2. Arte – estudo e ensino. 3. Docência - Artes. I. Leão, Ana Claudia, oriente. II. Título.

CDD 23. ed. - 700.45578115



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos vinte (20) dias do mês de Fevereiro do ano de dois mil e vinte (2020), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência da orientadora professora doutora Ana Claudia do Amaral Leão, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, presenciar a defesa oral de Dissertação de Amanda Cristine Modesto Barros, **intitulada: OLHAR [RE] EGRESSO: diálogos entre as propostas curriculares e a docência em Artes Visuais na UFPA.**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 74 do Regimento acima mencionado: Ana Claudia do Amaral Leão (Presidente), Rosangela Marques de Britto (Examinador interno), Ana Del Tabor Magalhães (Examinador Externo), Edilson da Silveira Coelho (Externo à Instituição), Sandra Christina dos Santos (Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, a professora doutora Ana Claudia Leão, passou à palavra a mestranda, que apresentou a dissertação, com duração 30 minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito EXCELENTE

A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Ana Cláudia Leão agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela Mestranda. Belém-Pa, 20 de Fevereiro de 2020.

Prof.ª Dr.ª ANA CLAUDIA DO AMARAL LEÃO

Prof.ª Dr.ª ROSANGELA MARQUES DE BRITTO

Prof.ª Dr.ª ANA DEL TABOR MAGALHÃES

Prof. Dr. EDILSON DA SILVEIRA COELHO

Prof.ª Dr.ª SANDRA CHRISTINA DOS SANTOS

AMANDA CRISTINE MODESTO BARROS

*“Quando Eros está presente na sala de aula,
é certo que o amor vai florescer.”*

(bell hooks)

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento compartilhado entre seres, trata-se de uma energia positiva que desencadeia outras gratidões. Então inicio agradecendo a minha possibilidade de existir nesse mundo e de ser grata, com esse sopro divino que se chama vida.

Agradeço a meus pais, Heliane do Socorro Modesto Barros e Rooney Augusto Vasconcelos Barros, por toda dedicação que desempenharam para me criar e educar. Não tenho palavras para conter a dimensão dos exemplos de seres humanos que ambos significaram para mim. Só espero atender às suas expectativas como filha, mantendo-me fiel aos princípios que me ensinaram, praticando a bondade, a honestidade e o respeito. Dedico-lhes mais esta conquista, cujo mérito deve ser compartilhado entre nós.

Agradeço meus avôs e avós por toda a sabedoria que tem sido repassada para as gerações de nossa família. Obrigada Vó Marinalva e Vó Conceição por serem essas mulheres fortes e revolucionárias, que me ensinaram a importância dos estudos e de aproveitar as oportunidades para seguir sempre além do que pensam que somos capazes. Obrigada Vô Antônio e meu anjinho Vô Borges, por serem homens bons e que amam suas famílias de todo o coração. Saibam que sempre os amarei.

Agradeço aos demais familiares que acreditaram e compartilharam de minhas alegrias em todas essas conquistas. Não mencionarei os nomes, pois a família é grande e me doeria muito não poder colocar o nome de todos nesta homenagem, mas saibam que seu incentivo foi o que me moveu em vários instantes, por isso sou grata.

Devo um enorme agradecimento para meus orientadores: Prof. Dra. Ana Cláudia Leão e Prof. Dr. Edilson Coelho, por toda dedicação, compreensão e incentivo, ambos me permitiram a sensação de ser acolhida nesta magnífica experiência, foi uma honra poder aprender tanto com estas duas pessoas maravilhosas.

Agradeço aos amigos, que para mim são tão importantes quanto a família. Contudo, devo destacar aqueles que acompanharam de perto e ofereceram um grande apoio nos momentos de angústia. Uma menção especial para: Rafael Brito, Drika Soeiro, Keoma Calandrini, Eduardo Nascimento, e uma menção honrosa para

Felipe Garcia e Diogo Lobo, dois grandes artistas que me renderam momentos de reflexão e risos. Agradeço também aos amigos da Pós-graduação que compartilharam essa trajetória comigo e que me auxiliaram nesse processo criativo, contribuindo para a concretização desta pesquisa.

E, para o grande encerramento reservo o mais profundo agradecimento ao homem que compartilhou os momentos bons, momentos ruins, as descobertas e que apoiou cada letra desta pesquisa. Aquele que se preocupava com meu ambiente de estudo, que prestou consolo em minhas crises, quando senti que não conseguiria prosseguir, que perdeu noites de sono comigo quando o trabalho se estendia na minha rotina, que massageou minhas costas após os longos dias de escrita ou das jornadas de trabalho, que recuperou minhas forças com seus abraços e palavras carinhosas.

Suas demonstrações cotidianas de amor e confiança me fizeram acreditar em minhas capacidades, seu estímulo me manteve equilibrada em meu caminho para concretizar este sonho. Dedico minha gratidão mais sincera para você, meu grande amor: Giovanne Mamedio Nascimento. Saiba que sou muito feliz por dividir essa vida contigo, e que a cada dia sinto que somos mais fortes juntos.

RESUMO:

Esta pesquisa contempla reflexões sobre o perfil do egresso do curso de Artes Visuais, utilizando-se do Projeto Político Pedagógico de 2007 e do novo documento curricular de 2019, específico da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais/FAV da Universidade Federal do Pará/UFPA. O estudo considera o processo histórico de construção do currículo no curso de Licenciatura em Artes na UFPA, reunindo os marcos mais importantes que influenciam no perfil de egressos da arte/educação, atrelados a análises de dados em espécie quantitativa e qualitativa para fundamentar as informações referentes ao contexto da docência nesta graduação. Para o embasamento destas considerações são evocados alguns autores para validar as proposições destes estudos, são eles: SILVA (2011), ZABALA (2010), TARDIF (2002), BARBOSA (2012), PIMENTA (2002), entre outros. A partir destes autores e com base em minha própria experiência como egressa da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, são conduzidas reflexões sobre temas que atravessam o processo de formação inicial dos arte/educadores, de maneira que possamos compreender como ocorre esse nascer e crescer da identidade docente no contexto histórico, político, social, ético, filosófico e epistemológico do curso de Artes Visuais. Observando o envolvimento docente e discente dessa experiência ao longo do tempo de existência do curso, com vistas para identificar a natureza sensível de como estas relações constituíram os conceitos de docência que atualmente orientam o perfil de egresso que a formação inicial almeja.

Palavras-chave: Arte/Educação. Currículo. Docência. Licenciatura em Artes Visuais. Ensino da Arte.

ABSTRACT:

This research contemplates reflections on the profile of the egress of the Visual Arts Course, using the 2007 Curricular Pedagogical Proposal and the new 2019 curricular document, specific of the Degree in Visual Arts of the Faculty of Visual Arts /FAV of the Federal University of Pará /UFPA. The study considers the historical process of curriculum construction in the Arts course at UFPA, bringing together the most important milestones that influence the profile of art / education graduates, coupled with quantitative and qualitative in-kind data analysis to substantiate contextual information. of teaching in this graduation. To base these considerations some authors are invoked to validate the propositions of these studies, they are: SILVA (2011), ZABALA (2010), TARDIF (2002), BARBOSA (2012), PIMENTA (2002), among others. Based on these authors and based on my own experience as a graduate of the Visual Arts Degree at UFPA, reflections are conducted on themes that go through the process of initial formation of art / educators, so that we can understand how this birth and growing of the world occurs. teaching identity in the historical, political, social, ethical, philosophical and epistemological context of the Visual Arts course. It is observed the teaching and student involvement of this experience over the course of the course, with a view to identifying the sensitive nature of how these relationships constituted the concepts of teaching that currently guide the egress profile that the initial education aims at.

Key-words: Art / Education. Curriculum. Teaching. Degree in Visual Arts. Teaching of Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cortejo Fúnebre das Artes	45
Figura 2 – Caixão e Cartazes do Cortejo Fúnebre	45
Figura 3 – Prova de Habilidades Específicas – Fórum de Discussão	51
Figura 4 – Foto de Formatura da Licenciatura em Artes Visuais	54
Figura 5 - Resolução de 1973	68
Figura 6 - Resolução de 1976	69
Figura 7 - Resolução de 1978	70
Figura 8 - PPP 1999, p 1	71
Figura 9 - PPP 1999, p. 2	71
Figura 10 - Oficinas do Projeto Arte & Cidadania	83
Figura 11 - Participantes do Projeto Arte & Cidadania	83
Figura 12 - Organização e curadoria das obras	88
Figura 13 - Suporte de obra “roda de miriti”	88
Figura 14 – Ação Educativa do PIBID/UFPA	92
Figura 15 – Ação Educativa do PIBID/UFPA	92
Figura 16 - Cartaz de Divulgação do Evento/Homenagem	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Graduação dos Docentes	130
Tabela 2 – Especialização dos Docentes	130
Tabela 3 – Mestrado dos Docentes	131
Tabela 4 – Doutorado dos Docentes	131
Tabela 5 – Pós-Doutorado dos Docentes	131

LISTA DE SIGLAS

- AAEPA** – Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará
- AESP** – Associação de Arte-Educadores de São Paulo
- AGA** – Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul
- ANARTE** – Associação Nordestina de Arte-Educadores
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAP** – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
- CAAV** – Centro Acadêmico de Artes Visuais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CLA** – Centro de Letras e Artes
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFAEB** – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSUN** – Conselho Universitário
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEARTE** – Departamento de Artes
- DOL** – Diário Online
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- ETDUFPA** – Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará
- FAEB** – Federação de Arte/Educadores do Brasil
- FAV** – Faculdade de Artes Visuais
- FNDEP** – Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
- FROUMDIR** – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
- ICA** – Instituto de Ciências da Arte
- ICED** – Instituto de Ciências da Educação
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** – Instituição Federal de Ensino Superior
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MINTER – Mestrado Interinstitucional

NDE – Núcleo Docente Estruturante

NUAR – Núcleo de Artes

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGArtes – Programa de Pós-graduação em Artes

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROAD – Pró-Reitoria de Administração

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino da Graduação

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAM – Serviço de Atividades Musicais

SEGE – Secretaria Geral de Conselhos Superiores Deliberativos

SESU – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	5
1) A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO NA MEMÓRIA DA ARTE /EDUCAÇÃO DA UFPA	6
1.1 Concepções Históricas: Origem e transformações	6
1.1.1 Década de 70	8
1.1.2 Década de 80	16
1.1.3 Década de 90	20
1.1.4 Anos 2000 – Século XXI	27
1.1.5 Acontecimentos a partir de 2010	37
1.2 Minha perspectiva discente sobre as Artes Visuais na UFPA	38
1.3 Como o currículo forma o perfil de egresso que queremos?	55
CAPÍTULO II	66
2) PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2007	67
2.1 O contexto da Proposta Pedagógica Curricular	67
2.1.1 A Resolução de 1973	67
2.1.2 A Resolução de 1976	69
2.1.3 A Resolução de 1978	70
2.1.4 Projeto Pedagógico de 1999	71
2.1.5 Projeto Político Pedagógico de 2007	72
2.2 O Perfil do Egresso do Projeto Político Pedagógico de 2007	75
2.3 As competências do perfil do egresso no PPP de 2007	79
2.3.1 As habilidades do perfil do egresso no PPP de 2007	93
CAPÍTULO III	96
3) UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	97
3.1 Primeira consulta com os egressos de Artes Visuais em 2013	102
3.2 O Encontro de Egressos de Artes Visuais de 2016	105

3.1.1	Especificidades do Bacharelado e da Licenciatura	106
3.1.2	Cultura hegemônica e o protagonismo cultural dos discentes	110
3.1.3	Técnica e Ensino de Artes	114
3.1.4	Corpo docente e as relações de poder	117
3.1.5	Infraestrutura e alternativas	120
3.3	Metodologia de ensino indissociada para Bacharelado e Licenciatura	124
3.4	A Formação dos Docentes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA	129
4)	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
5)	REFERÊNCIAS	148
6)	ANEXOS	156
6.1)	Anexo 1: Ata da Reunião do NDE 25 de setembro de 2013	157
6.2)	Anexo 2: Resolução de 1973	159
6.3)	Anexo 3: Resolução de 1976	167
6.4)	Anexo 4: Resolução de 1978	174
6.5)	Anexo 5: Gráficos da Formação docente	181
6.6)	Anexo 6: PPP de 1999	186
6.7)	Anexo 7: Autorização de pesquisa no curso de Artes Visuais	188
6.8)	Anexo 8: Autorização de entrevista com Prof. Neder Charone	189
6.9)	Anexo 9: Perguntas da entrevista	190
6.10)	Anexo 10: Transcrição da entrevista com Prof. Neder Charone	192
9)	APÊNDICE	
	Caderno de Incidências	203

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi formulada conforme a linha de pesquisa 3: História, Crítica e Educação em Artes do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Artes/PPGArtes da Universidade Federal do Pará/UFPA, compreendendo estudos sobre o processo histórico, político e social da formação do perfil do egresso do curso de Artes Visuais da UFPA, considerando especificamente, o curso que inicialmente chamava-se Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas criado em 1974, mas que posteriormente modificou sua nomenclatura para Licenciatura em Artes Visuais.

Este tema é uma derivação e continuidade às pesquisas iniciadas com minhas experiências discente na Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A formação inicial em Artes Visuais sob a perspectiva do PIBID e o amparo teórico do estágio supervisionado”, no qual equiparo a disparidade das experiências docentes vivenciadas em duas escolas da rede pública de ensino de Belém do Pará.

O caminho que percorremos nessa pesquisa é um momento de revisitar às minhas memórias como egressa, ao mesmo passo em que desbrava momentos da memória do curso de Artes Visuais que antecedem a minha presença naquele espaço. Uma trajetória para compreender como o conceito de docência perpassa pelas transformações que atravessam esta instituição, refletindo principalmente sobre a maneira como a identidade docente se constitui entre os discentes e docentes desta formação inicial.

Os estudos envolvem os marcos históricos mais relevantes para a criação da estrutura curricular na graduação, partindo das primeiras Resoluções que conduziam a organização do curso, discorrendo sobre os processos que levaram à criação do primeiro Projeto Político Pedagógico de 2007, e prosseguindo até o acompanhamento das pesquisas formuladas para a criação da Proposta Pedagógica Curricular de 2019.

Com as disciplinas obrigatórias e optativas do PPGArtes da UFPA, obtive a orientação e acompanhamento para construir uma linha poética atrelada a este tema. Contudo, a natureza das informações sobre currículo também requisita que em

determinados pontos a escrita seja centrada em dados históricos consistentes e oficiais. Sendo assim, a escrita translada entre ritmos poéticos e tradicionais.

A metodologia histórica e documental utilizada, compreende principalmente os conceitos de avaliação curricular de LEWY (1979)¹, utilizando-se de tópicos a serem considerados nos métodos de sistematização qualitativa e quantitativa das informações, mesclando os componentes de análise com outros temas pertinentes aos subestudos da pesquisa, o que caracteriza a natureza eclética da avaliação curricular.

Dentre os autores utilizados para abordar as concepções do campo da Arte, conta-se principalmente com os estudos de BARBOSA (2012) sobre as concepções básicas do ensino de artes no Brasil; FRANGE (2012)² e as características da resignificação do ensino de artes; MAGALHÃES (2012), como representante local dos estudos sobre o currículo e docência em Artes Visuais na UFPA.

As fundamentações curriculares envolvem um grupo de estudiosos do tema sob diferentes perspectivas, tais como: Tomaz Tadeu para embasar os aspectos políticos, ideológicos e culturais presentes na construção do currículo; TARDIF (2002) no que se refere a formação profissional e as dimensões docentes que conduzem esses saberes; ZABALA (2010) no que se refere as competências que estão imbricadas no processo de ensino/aprendizagem; e ARROYO (2011) sobre as dinâmicas territoriais contidas no currículo.

Ademais, utiliza-se também o autor FREIRE (2014) para fundamentar o sentido de educação que se propõe emancipadora e democrática; a autora bell hooks – descrita assim com letras minúsculas, em virtude de sua própria filosofia pessoal de horizontalidade - que aborda a educação sob perspectiva de suas experiências enquanto mulher e ativista negra; e a autora PIMENTA (2002) para fundamentar as temáticas da docência no ensino superior. Esse *hall* de autores e autoras concebe um panorama diverso de qualidades teóricas e práticas, cujo cerne é incidente nas

¹ Arie Lewy formou-se pela Universidade de Chicago. Trabalhou como professor adjunto da Universidade de Tel-Aviv e chefe do setor de avaliação do Centro de Currículo de Israel. Membro da Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educacional e editor do periódico *Studies in Educational Evaluation*.

² Em BARBOSA (2012).

concepções da docência e as relações com o currículo, centrando-se ora sob os educandos e ora sobre os educadores na formação inicial.

Após dois anos de intensas leituras, coleta de informações históricas, análise de documentos oficiais, Resoluções, atas, entre outros itens, esta pesquisa congregou todos estes aspectos para registrar o regresso à memória da Licenciatura em Artes Visuais. Assim, foram escritos os capítulos desta pesquisa, perpassando por diversos procedimentos de caráter quantitativo e qualitativo que derivam de pesquisas documentais, entrevista, pesquisas virtuais, reuniões, orientações, entre outros componentes. Como resultado, os capítulos se organizam da seguinte maneira:

O Capítulo I aborda a história do curso de Artes Visuais, conduzindo uma linha cronológica dos acontecimentos mais importantes que o tempo consagrou na memória desta formação inicial de arte/educadores. A reativação destes momentos compreende as necessidades de registro e preservação das conquistas docentes e discentes em questões de conhecimento, currículo, infraestrutura, entre aspectos que fazem parte da história do curso. Também são inseridas memórias de minha narrativa pessoal como discente e egressa da Licenciatura em Artes Visuais, conduzindo para os conceitos que influenciam o perfil de egresso que a instituição almeja.

O Capítulo II compreende uma abordagem sobre o processo que encaminhou a criação do Projeto Político Pedagógico de 2007, considerando as Resoluções que antecederam o documento curricular, para em seguida focar em uma análise sobre o item correspondente ao perfil do egresso e sobre as competências dos discente da licenciatura.

O Capítulo III é referente ao processo de criação da Proposta Pedagógica Curricular de 2019, com o acompanhamento das reuniões, pesquisas internas e principalmente, considerando as contribuições do I Encontro de Egressos realizado em 2016. Este capítulo também realiza uma pesquisa sobre a formação dos docentes adjuntos da Licenciatura em Artes Visuais, compreendendo qual o perfil docente mais evidente na formação inicial, realizando reflexões sobre a relação entre as práticas metodológicas docentes no ensino superior e a construção da identidade docente na formação. Traz sugestões sobre o conceito de coletividade nas instituições, fazendo analogias com a história da graduação.

Compreende-se que períodos de mudança requisitam que se reflita sobre o passado, considere as questões presentes para então formular as atitudes do futuro. Por isso, essa escrita arvora entre descrições tradicionais sobre fatos históricos, mas também acrescenta experiências pessoais que foram importantes para minhas reflexões docentes. Por isso o título da pesquisa contém a expressão “Olhar [Re]Egresso”, já que retoma momentos da memória da instituição e principalmente dos sujeitos que passaram por ali, de maneira que eu também me encontrei naquele espaço, tempo e, portanto, também naquelas memórias. Com base nesta relação dupla entre escritas, ora acadêmica e ora pessoal, desejo trazer para a introdução desta pesquisa, os resultados de duas disciplinas do mestrado no PPGArtes:

Em minha primeira escrita fiz o caderno de incidências, uma proposta da disciplina Pesquisa e Procedimentos Metodológicos em Artes, que representa os primeiro tópicos geradores da pesquisa sob uma perspectiva visual, assim o texto vem acompanhado de algumas ilustrações, diversas observações, pensamentos, perguntas geradoras, linhas de raciocínio, colagens e outros elementos que considerei relevantes para constituírem uma parte da introdução desta pesquisa.

Em seguida, há uma carta escrita para o Seminário de Pesquisa em Artes, que acrescentaram a poética de um olhar mais sensível sobre as experiências na formação inicial. Para esta disciplina apresentei uma carta de navegação, pedindo que compreendessem duas metáforas: a universidade é uma ilha, as canoas são as nossas pesquisas e as garrafas são as perguntas geradoras.

Então, desfrute das interpretações que este caderno lhe desperta.

CAPÍTULO I:
A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO NA MEMÓRIA DA
ARTE/EDUCAÇÃO DA UFPA

1) A CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO NA MEMÓRIA DA ARTE/EDUCAÇÃO DA UFPA

1.1 Concepções históricas: Origens e transformações

Cada pessoa que passa pela universidade constrói sua própria memória, a partir de suas vivências e do convívio com as pessoas que conhece ao longo da formação acadêmica, e o mais interessante é que nem sempre as pessoas saem da mesma forma que entraram, pois, as mudanças são fortes e graduais. No meu caso, a experiência acadêmica me transformou em uma outra pessoa. Ingressei na universidade com 17 anos, em 2012, ou seja, do ensino médio passei direto para o ensino superior. Foi maravilhoso e assustador ao mesmo tempo.

Eu não sabia qual seria o meu futuro na universidade, entrei por orientação dos adultos da família e da escola, de que era necessário ter o ensino superior completo para conseguir algum emprego no futuro. Minha mãe sempre trabalhou muito para conseguir pagar os meus estudos, então desde pequena sempre estudei em escolas privadas, com exceção de dois anos que estudei em uma escola pública, quando morei na cidade de Parintins-AM, que é a cidade natal de toda minha família paterna. Morar lá foi uma experiência positiva para minha vida, pois conheci outra cultura e novos estilos de vida.

Durante a infância eu costumava viajar bastante de barco com minha mãe, cursando o sentido Belém-PA - Parintins-AM, ou o contrário. Como a viagem se estendia por quatro dias, minha mãe sempre garantia que eu estivesse com um caderno de desenho e alguns lápis de cor em mãos, para meu entretenimento. Então minha paixão pelo desenho começou em cima das águas amazônicas, aprendi a desenhar observando as florestas. A minha maior certeza era de que eu gostava de desenhar e queria trabalhar com isso no futuro.

Quando descobri a existência de um curso voltado para as artes, senti motivação para estudar, e assim, o esforço para passar me rendeu o segundo lugar das vagas do curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, em 2012, o que deixou a minha família orgulhosa. Por outro lado, deve ter deixado um amargor de preocupação, pois a nota que eu tirei para entrar no curso de Artes Visuais, também me deixaria bem colocada

em outros cursos mais imponentes na hierarquia do senso comum, como a tríade do Direito, Medicina ou Engenharia.

A Diretora da minha antiga escola quando soube da boa colocação, noticiada pela minha ostentosa tia, disse uma frase que poucas educadoras se atreveriam a repetir. “Olha só, ninguém aqui dava nada por ela né”. Eu demorei para entender o sentido dessas palavras, mas hoje percebo que tal demérito cunhava uma carga de preconceito que eu não percebia antes. Neste aspecto, estar no ensino superior me despertou para uma consciência mais crítica sobre a estrutura social que me cercava e do racismo refinado em vários momentos pesou sobre mim.

Mesmo assim, entrei na universidade com um olhar ingênuo, um comportamento introvertido, postura comedida, roupas largas para encobrir o sobrepeso, e um longo cabelo alisado que coroava a minha insegurança com a aparência. Mas ao sair da universidade, em 2016, tornei-me um ser humano muito diferente, consciente de minha presença no mundo e na minha perseverança na educação.

Por isso tenho um interesse particular sobre essa transformação que ocorre ao longo dos quatro anos de formação inicial. Nesta pesquisa busquei construir uma narrativa que envolvesse uma atmosfera dedicada as pessoas que desconhecem a história do curso de Artes Visuais. Esta, é uma conversa com quem está à deriva.

Eu não conhecia nada sobre o curso, demorei alguns anos para perceber a riqueza de acontecimentos ocultos em sua memória material e imaterial, por isso precisei ler e conversar com várias pessoas para compreendê-lo, entendendo fatos a partir de perspectivas diversas. Por isso, senti a necessidade de narrar minhas descobertas, de forma que qualquer pessoa interessada pela memória do curso de Artes Visuais, sintasse acolhida para me acompanhar nessa viagem pela memória da graduação.

Nesta viagem, escolhi pontuar os fatos que ocorreram entre as décadas que circundaram a origem do Curso de Artes Visuais da UFPA, contextualizando a memória de acordo com os acontecimentos históricos, transformações políticas, movimentações coletivas, processos ideológicos, e outros fatores que diretamente ou indiretamente influenciaram nas modificações que ocorreram no currículo da educação em Artes.

1.1.1 Década de 70

Primeiramente, para minha surpresa, o curso foi criado em 1971, o que significa que o nascimento desta formação acadêmica coincidiu com o berço histórico, ideológico, social e político entranhado no centro da ditadura militar brasileira. O período conhecido como Regime Militar ou “Anos de Chumbo”, iniciou com o Golpe Militar de 1964 e que encerrou com a eleição de Tancredo Neves em 15 de março de 1985.

O leitor ou leitora há de convir que, considerando o insano contexto político que estamos vivenciando em 2019, nesta Era de “fake news” e de teorias da conspiração propagadas pelo próprio governo brasileiro, é necessário afirmar convictamente que o regime político datado entre 1964 a 1985 foi de fato uma ditadura. Esta, representou um período nocivo para a sociedade brasileira, dotado de práticas antidemocráticas, censuras, torturas e mortes.

É indispensável sustentar que, por mais horrenda que seja esta parte da história, isto é um fato indiscutível, não há ressignificação cabível para a violência, para a repressão e para as vidas que foram ceifadas. Assim, a opressão instaurada pelo sistema ditatorial brasileiro, também impeliu forças para atingir a Amazônia Paraense. Segundo VELLARDE (2012), pesquisador das memórias dos sujeitos culturais que vivenciaram a ditadura no Pará:

Ao assumir o poder em 1964, os militares provocaram no Pará – como em todo o Brasil – um palco de intervenções na cultura popular para controlar o imaginário da população. [...] No caso paraense, censores passaram a compor um cotidiano de fiscalização e controle de teatrólogos, músicos, poetas. Esses censores, sob o argumento da ordem, moral e bons costumes não permitiam a publicação ou veiculação de ideias subversivas ao regime. (p. 27).

Desta forma, as características governamentais influenciaram juntamente o sistema educacional brasileiro. Parafraseando SILVA e ROCHA (2015) a maior influência das reformas educacionais do regime militar conduziram políticas de controle para compor um modelo de educação utilitarista, servindo aos interesses ideológicos e, conseqüentemente, econômicos do capitalismo, transformando as escolas em instituições reprodutoras de mão-de-obra para o mercado, sendo assim, tecnicista.

Na tendência de uma pedagogia tecnicista a primazia era desenvolver um currículo que preparasse os indivíduos para o mercado industrial, cujos objetivos incidiam eminentemente sobre o comportamento racional, mecânico e acrítico. Conforme as autoras FERRAZ e FUSARI (2001) esse modelo de ensino afeta a visão do professor, já que a partir dessa perspectiva “[...] o professor passa a ser considerado um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.” (p.41).

Este foi o contexto histórico no qual, a inicialmente chamada Educação Artística, foi incorporada obrigatoriamente ao currículo da educação básica como “atividade educativa”, em virtude do art. 7º da Lei nº 5.692/71, que diz “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A solicitação para atender à legislação consta no inciso §2 do art. 1 da Resolução nº 8, de 1 dezembro de 1971, anexada ao Parecer nº 853/71.

A Lei nº5.692/71, por consequência, abriu uma demanda, imediata e sem precedentes, para ofertar cursos de formação inicial para professores de Arte que atuassem na educação básica. Entretanto, não havia parâmetros para o deveria ser ensinado aos professores ou como deveria ser ensinado, dada a inexistência de cursos de qualificação profissional. Da mesma forma, tanto o corpo docente das instituições de ensino superior seria inédito, como também suas práticas metodológicas.

Os cursos de ensino superior criados para a Educação Artística, em virtude do contexto político de sua origem, estavam fadados a promover práticas educativas nos moldes do paradigma tecnicista e, portanto, mercadológico. Com isto, a UFPA, assim como as demais instituições federais, teve que contemplar a Resolução nº 23 de 23 de outubro de 1973, que expunha previamente (diga-se de passagem, controladamente) as características curriculares do curso de Licenciatura em Educação Artística.

Conforme o art. nº 2 da Resolução nº 23/73, “o curso de licenciatura será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou de licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração [...]” (p. 148). Além disso, o parágrafo único do art. nº 2 estabelecia que:

A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá as habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas Instituições de ensino superior [...]. (p.148).

Ao vigorar a Resolução nº 23/73, a UFPA seria obrigada a disponibilizar a Licenciatura em Educação Artística com suas respectivas modalidades e habilitações. Então, em 1976 o curso surge vinculado ao Centro de Letras e Artes e com um corpo docente atrelado ao curso de Arquitetura e Urbanismo. Assim, tanto a legislação, quanto os pareceres, as Resoluções, e outros documentos impostos, aguardavam o desenvolvimento de um curso previsivelmente nos moldes do tecnicismo.

Estimava-se que os alicerces do curso de Educação Artística, fosse corresponder à prática do *laissez-faire* na capital paraense, o que traduzindo, expressa o “fazer por fazer” ou “fazer qualquer coisa”, com aspectos demasiadamente dedicados à reproduções da técnica espontaneísta e também copista, sem a interação com a vida e outras dimensões crítico-reflexivas. Entretanto, o curso de Arquitetura e Urbanismo já possuía produtores culturais atuantes no cenário local, que possuíam interesses na criação de um curso dedicado às Artes.

Os arte-historiadores MEDEIROS e HAMOY (2018), contextualizam o cenário cultural da cidade de Belém na década de 70, de maneira que a narrativa ambienta o perfil de formação das pessoas que constituíam o repertório cultural desta época. Segundo eles:

[...] a partir do final da década de 1970, uma efervescência artístico cultural que, por obra e graça de seus profissionais, fez com que a nossa produção artística encarasse seu caráter eminentemente periférico e respingasse bem além das fronteiras regionais. De fato, essa geração de artistas que emergiu nas duas últimas décadas do século passado passou majoritariamente pelos cursos universitários, notadamente os de Arquitetura, Educação Artística e Comunicação Social da UFPA e, depois de 1988, pelos cursos de Educação Artística das futuras UNAMA e UNIFAP. (p. 4).

Ou seja, a Educação Artística na UFPA estava relacionada intimamente com os cursos de Arquitetura e Urbanismo. Quando foi fundado oficialmente, em 1976, o intitulado curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, passou a pertencer ao Departamento de Artes e Comunicação, do Centro de Letras e Artes, e

teve o primeiro corpo docente constituído por profissionais graduados em Arquitetura e Urbanismo.

Consta no esboço histórico de um documento curricular de 1999, que o procedimento para atrelar o curso de Educação Artística ao Centro de Letras e Artes foi mais viável para burlar o processo burocrático. No documento consta que o objetivo era criar “[...] um curso puro de Artes Plásticas, imaginado no modelo clássico das Belas Artes, com olhos voltados às humanidades.” (p. 1).

Assim, o curso foi criado e oficializado pela Resolução nº 384 de 24 de novembro de 1976. Nesta Resolução constam as disposições relacionadas às disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas, aos créditos e outras características do curso. Até então não foi exigido que o curso possuísse um projeto político pedagógico, pois a própria Resolução configurava o currículo.

Neste período, porém, a interpretação da Lei, condicionou a maior parte dos cursos de Educação Artística a seguir a polivalência, ou seja, em um prazo curto, os graduandos deveriam aprender conteúdos de: Desenho, Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança.

A polivalência satisfazia a superficialidade com as quais os conceitos artísticos e culturais deveriam ser abordados para contemplar a ótica do tecnicismo. A sobrecarga de conteúdos seria uma estratégia para conter a natureza dessas especificidades artísticas, assim instituíam-se políticas de controle no sistema acadêmico, uma vez que todas estas linguagens artísticas, sustentavam o discurso compreendido como subversivo, por posicionar-se contra o sistema ideológico, político e social que se instaurava no Brasil da Ditadura Militar. Nas palavras de FRANGE (2012), a polivalência representava “[...] uma visão redutora e adversa de algumas experiências significativas no Brasil [...]”. (p.43)

Para MAGALHÃES (2012)³, professora adjunta da UFPA, a prática da polivalência “[...] deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares [...]” (p. 181). Com isso, o processo de criação do curso na UFPA foi cerceado pela exigência implícita de contribuir com a polivalência. No artigo publicado

³ Em BARBOSA (2012).

em comemoração aos 30 anos da ANPAP, intitulado “40 anos de educação artística: breve história do ensino superior em artes na Amazônia Oriental”, escrito pelos pesquisadores MEDEIROS e HAMOY (2018), entretanto, estas condições não contemplam o tipo de formação que se constituiu na UFPA:

Neste ponto, é necessário desconstruir o mito da formação polivalente. Pelo menos na UFPA e nos cursos que lhe sucederam na Amazônia Oriental, a formação centrava-se na habilitação em artes plásticas e um repertório acadêmico típico nos primeiros 10 anos da licenciatura plena, em média, contemplava 2.880 horas de atividades curriculares, assim distribuídas: 65% para atividades específicas de artes plásticas/visuais (22% para teóricas, 38% para práticas e 5% para estágios); 14% de atividades em outras áreas do conhecimento; 12% de atividades em outras áreas artísticas; e 9% de atividades específicas da área pedagógica. Nessa perspectiva, é difícil sustentar a ideia de polivalência do circuito formativo. (p. 6).

Assim, os autores destacam outras consequências que decorreram da aprovação da Lei nº 5.692/71, em especial o art. 78, que corresponde a uma solução provisória para a ausência de profissionais nas áreas de ensino recém-criadas, como a Educação Artística ou Educação Física, sugerindo que profissionais formados em outros cursos de caráter pedagógico, suprissem a ausência dos professores de artes nas escolas. Ou seja, profissionais graduados fora da área, poderiam lecionar na Educação Artística, até que fosse suprida a carência de profissionais devidamente licenciados. Esta condição consequentemente abriu margem para que fosse instituído que a necessidade do professor especializado na área fosse considerada dispensável, o que rende disputas territoriais entre as vagas nas escolas que, no sentido de tempo, alcançam a contemporaneidade.

Considerando todas as expectativas que antecederam a origem do curso em 1976, comecei a pesquisar qual o perfil dos primeiros estudantes que buscavam a graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas. Em uma entrevista⁴ realizada com o Professor Neder Charone, ele conta que:

“[...] nos três primeiros anos era um curso doméstico, porque ainda trabalhava uma licenciatura curta e uma licenciatura plena, então a maioria das professoras que chegavam, pouquíssimos professores, só faziam licenciatura básica, a plena havia uma grande evasão do curso. Quando foi mais ou menos no final do 70, início dos 80, foi que houve uma demanda muito

⁴ Transcrição disponível nos anexos

grande, que nós implantamos várias vezes e retiramos também, o teste de habilidades.” (p. 3).

Analisando este relato, observa-se que muitas mulheres buscavam o curso, com foco na licenciatura curta - que durava dois anos. Parafraseando MEDEIROS e HAMOY (2018), este fato construiu a fama de que a Educação Artística era “o curso para professorinhas de arte”, o que os autores descrevem como expressões cunhadas por características influenciadas pela misoginia, já que o curso era majoritariamente composto por mulheres, e também com aspectos homofóbicos.

Neste ponto de minha pesquisa, devo frisar o quão surpreendente foi compreender a gama de incoerências e preconceitos que cimentaram as bases dessa graduação. Sobre este ponto da memória é instigante que desde a sua fundação, o curso de Artes tenha resistido. A grande questão é como esse entorno o afeta no que tange ao seu currículo

Uma série de questionamentos se ergueram no meu passeio pela memória do curso: Qual o perfil de egresso que a graduação buscava alcançar? As disposições curriculares consideravam o seu discente em suas decisões metodológicas? Como o corpo docente lidava com a exigências do governo para formar indivíduos acrílicos?

Essas interrogações, nortearam meu interesse pelas modificações que ocorrem no curso para compor um perfil profissional. A partir daqui compreendo que meu foco está nesta relação entre o perfil dos egressos que a graduação deseja formar; as possibilidades de que dispõe; e na maneira como o currículo se articula para cumprir esse objetivo. Ao longo da pesquisa teremos maiores reflexões sobre esses três aspectos que guiam este estudo, mas por hora, vamos nos ater a linha do tempo e aos fatos.

Retomando ao nosso passeio, o próximo grande marco histórico na memória da Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, foi a mudança no desenho curricular, indicado pela Resolução nº 532 de 27 de dezembro de 1978, apenas dois anos após o surgimento do curso, em 1976. Para compreender essa alteração, observa-se primeiramente que essas duas Resoluções, de 1976 e 1978, possuíam um conjunto de disciplinas obrigatórias que eram divididas entre: Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo e Currículo Pleno. A principal mudança que ocorreu entre as

Resoluções de 76 e 78, correspondem às disciplinas obrigatórias do Primeiro Ciclo e algumas disciplinas do Currículo Pleno. Os dois documentos apresentaram mudanças em todos os três aspectos:

- **Primeiro Ciclo:** Em 1976, o Primeiro Ciclo possuía as seguintes disciplinas: História das Formas e Processos Estéticos I, História das Formas e Processos Estéticos II, Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística I, Formas de Expressão e Comunicação Artística II, e Cultura Brasileira.

Contudo, com a mudança curricular de 1978, o Primeiro Ciclo passou a ser: Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística (Música), Formas de Expressão e Comunicação Artística (Desenho), Formas de Expressão e Comunicação Artística (Artes Plásticas), Formas de Expressão e Comunicação Artística (Artes Cênicas), e Cultura Brasileira.

- **Segundo Ciclo:** Em 1976 o currículo deveria acrescentar a obrigatoriedade da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros, além de requisitar a prática da Educação Física, conforme o art. 6º da Resolução nº 384/76. Já em 1978, consta somente que o discente deverá escolher disciplinas com créditos mínimos de 11 e máximo de 30, além de permanecer a obrigatoriedade da prática de Educação Física.

- **Currículo Pleno:** Em 1976, o conjunto de disciplinas era composto por: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Humanas.

Porém, com as mudanças de 1978, a disciplina de Formas de Expressão e Comunicação Humanas, foi substituída por: Formas de Expressão e Comunicação Artística, com as modalidades Música, Desenho, Artes Plásticas e Artes Cênicas. Além disso, a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros é retirada do segundo ciclo, e passa a pertencer ao Currículo Pleno, dividindo-se em I e II.

Assim, a Resolução nº 384 de 1976 é válida apenas para os alunos que ingressaram neste ano, enquanto a Resolução nº 532 de 1978, rege o currículo dos estudantes de 1977 e 1978 em diante, os quais são obrigados a fazer as devidas adaptações. Aqui podemos levantar o aspecto de que, ao menos no campo da documentação, a disposição das disciplinas no desenho curricular da Educação Artística correspondia ao tom da polivalência. De qualquer forma, este currículo se manteve por alguns anos, até que o currículo da graduação fosse novamente repensado.

Em 1979, entretanto, surge um novo documento que revoga a Resolução nº 532 de 1978, e que novamente influencia o desenho curricular da Educação Artística, a Resolução nº 600 de 11 de outubro de 1979. Nesta, as disciplinas do Currículo Mínimo e Complementares são: Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística II, História da Arte II, Materiais Expressivos II, Desenho I, Técnica de Composição Artística I.

Enquanto nas demais Resoluções as disciplinas optativas não eram mencionadas, nesta elas aparecem como: Materiais Expressivos I, Cerâmica I, Antropologia Cultural, Cultura Brasileira, Cultura Alemã, Cultura Francesa, Cultura Inglesa, Cultura Ibérica e Teoria da Comunicação.

Contudo, há outro documento que foi emitido no mesmo dia e ano, a Resolução nº 601 de 11 de outubro de 1979, e ao que parece, ambos seriam válidos para a graduação. Nesta segunda Resolução, são ofertadas as seguintes disciplinas como complementares obrigatórias do Currículo Mínimo: Formas de Expressão e Comunicação Artística II, História da Arte IV, Desenho II, Linguagem Visual I, Psicologia Visual I, Técnica de Composição Artística II, Pintura I, Escultura I, Artes Gráficas I, Técnica de Composição Artística III, Xilogravura, Serigrafia e Estética II. Ou seja, a quantidade de disciplinas disponíveis é consideravelmente maior.

Dentre as opcionais estão: Formas de Expressão e Comunicação Artística, Gravura em Metal, Litografia, Linguagem Visual I, Linguagem Visual II, Técnica de Composição Artística IV, Escultura II, Pintura II, Pintura III e Cerâmica II.

Estas duas Resoluções nº 600 e 601 de 1979 vigoraram até a década seguinte. A graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas prosseguia funcionando no Centro de Letras e Artes.

Para o curso de Artes, a década de 70 foi marcada por tentativas de constituir documentos para determinar as disciplinas necessárias para que um professor de artes exercesse a docência satisfatoriamente na Educação Básica, e quanto a satisfação, diga-se no sentido político, que contemplasse a ideologia ditatorial, mercadológica e acrílica do governo vigente.

1.1.2 Década de 80

As mobilizações políticas nacionais foram intensas na década de 80, de modo que essas ações influenciaram a criação de diversos grupos de pessoas, inclusive aqueles dedicados às reflexões sobre o ensino de artes. Unidos, buscavam promover o fortalecimento do aporte teórico nacional, inicia-se uma fase de encontros.

O Brasil ingressa em um processo de redemocratização, assim, foi progressivo o aumento de reuniões, encontros, congressos e eventos dedicados à Arte/Educação. Em 1980, a Universidade de São Paulo promoveu a 1ª Semana de Arte e Ensino, cuja organização realizada pela Escola de Comunicações e Artes da USP, um evento que reuniu mais de 3.000 professores.

Na UFPA, a Resolução nº 001 de 9 de setembro de 1981, promulgada pelo Centro de Letras e Artes da UFPA, aprova a constituição de um Colegiado de Educação Artística e Artes Plásticas, a serem regidos pelas Resoluções nº 600 e nº 601 de 1979.

Em São Paulo, 1982, a Comissão Pró-Núcleo de Arte-educadores, da Universidade de São Paulo, fundou em março a Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo – AESP. E em 1983, esta mesma universidade criou o curso de pós-graduação em Arte/Educação, sob a orientação de BARBOSA (2012). Em 1984 surge a Associação Nordestina de Arte-Educadores ANARTE. Em 1984 surge a Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul – AGA, entre outras.

O final da ditadura de militar foi oficializado em 1985, marco histórico que intensificou as ações em prol da liberdade e reestruturação democrática do país. Neste mesmo ano, surge a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, o que conforme PECCINI (2017), ex-presidente da associação entre 1987-1989, emergia em um cenário histórico começava a reestruturar paulatinamente sua democracia política, entretanto, ela define a sensação como “um sentimento de cansaço, como de soldados vitoriosos, mas exaustos pela batalha, andando no campo dos combates, contabilizando os mortos e feridos” (p.2).

Em 1986 o Brasil retoma ao processo de eleições diretas e elege democraticamente os integrantes do Congresso, estes ficariam responsáveis por redigir a nova Constituição Brasileira. Ao findar os anos de censura que oprimiram a

sociedade civil do Brasil, o Senado Federal propôs um projeto de Constituição em 1986, e convocou a população brasileira para enviar sugestões sobre o documento por meio de ementas populares, desta forma, o documento seria construído processualmente e com participação democrática.

No ano seguinte, 1987, BARBOSA (2012) lança a conhecida Proposta Triangular, erroneamente propagada como Metodologia Triangular, mas que posteriormente estimulou os avanços na Arte/Educação em relação às metodologias educativas. Neste mesmo ano de 1987 surge a Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, unidade responsável por congressos nacionais voltados para o ensino de Artes.

Essa iniciativa ocorreu durante um encontro de arte-educadores na cidade de Taguatinga – DF, tornando-se, como consta na definição institucional de seu site, “[...] a primeira entidade civil voltada para pesquisa e o ensino das áreas artísticas (artes Visuais, música, teatro e dança)”. A FAEB reúne representações por todo país tanto da educação formal quanto da educação não formal.

Assim, tanto a ANPAP quanto a FAEB, participaram de um dos momentos mais significativos para a democracia brasileira, a Assembleia Constituinte de 1988. Após 21 anos de regime militar no Brasil, a Constituinte de 1988 foi um marco democrático para a história brasileira.

De acordo com a plataforma virtual em homenagem aos 30 anos da Constituinte⁵, a participação envolveu a contribuição de cidadãos e entidades governamentais ao longo de 5 meses, foram “cinco milhões de formulários foram distribuídos nas agências dos Correios. Foram coletadas 72.719 sugestões de cidadãos de todo o País, além de outras 12 mil sugestões dos constituintes e de entidades representativas.”

Além disso, a movimentação da Constituinte de 1988, fomentou a origem do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública - FNDEP, que se constituiu em 1987 para participar da Assembleia Nacional Constituinte convocada em 1985. Conforme Camila Mendes Pinheiro (2015), este órgão revela que “A luta pela democratização da sociedade e fim da ditadura militar se manifesta em diferentes setores da

⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>

sociedade. O FNDEP enquanto movimento social emerge dessa luta maior pela retomada do estado de direito.” (p. 155). Segundo NUNES (2019), a entidade que mais representou as Artes com sua participação na Constituinte de 1988, foi a FAEB, cuja presença foi significativa para que esta preservasse seu espaço na educação, pois:

Em 1988, em Brasília, o I Congresso da FAEB elaborou um documento com uma Moção que foi encaminhada ao V Congresso Brasileiro de Educação - CBE, que, em plenária, aprovou a moção que garantiu o conhecimento da Arte e seu espaço na Educação Básica na então nova LDBN n. 9.394/96/1996 umas das grandes conquistas dos arte/educadores (NUNES, 2018, p. 8).

No Pará, em 19 de outubro de 1989, um grupo de professores funda a Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará – AAEPA, entidade voltada tanto para o ensino formal como não-formal. Segundo as informações institucionais presentes na plataforma virtual da associação “criaram a Associação como forma de reivindicar ações políticas /pedagógicas voltadas para a valorização da Arte e do profissional que atua no campo da Arte/Educação”. A AAEPa foi a representante paraense para contribuir nesse período de diálogos públicos e democráticos, filiando-se a FAEB.

Com as mobilizações nacionais a UFPA tem um impacto regional nas Artes, em 1 de novembro de 1989, quando foi emitida a Resolução nº 1.784, promulgando as disciplinas referentes a Habilitação em Música. Desta forma, a universidade deveria ofertar a Habilitação para Música, com suas correspondentes disciplinas obrigatórias, complementares e optativas. Sobre isto, como o vínculo com o Centro de Letras e Artes já estava estabelecido com a Habilitação em Artes Plásticas, não foi nenhuma surpresa que a Habilitação em Música fosse igualmente integrada a mesma instituição e fossem correlacionados.

A Resolução promulgava as seguintes disciplinas do Currículo Mínimo: Introdução à Filosofia, Arte Aplicada à Educação I e II, Português Instrumental I e II, E.P.B I e II, Trabalho de Conclusão de Curso em Música, Educação Física, Folclore Brasileiro, História da Arte I e II, Formas de Expressão e Comunicação I, II, e III, Arte Brasileira I, História da Arte III e Estética I e II.

Dentre os conhecimentos específicos, estavam as disciplinas: Evolução da Música I e II, Música Popular Brasileira, Linguagem e Estrutura Musical I, II e III, Percepção Musical I e II, Técnica de Arranjo Musical, Pedagogia Musical, Improvisação e Acompanhamento, Canto Coral I e II, Prática Instrumental I, Leitura I e II, Cultura Musical Paraense, Prática Instrumental II e III, Prática de conjunto e Noções de Regência I e II.

Na sua parte pedagógica deveria contemplar: Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino I e II. O documento também apresenta a lista das disciplinas segundo os currículos Comum e Pleno. A relevância desta Resolução caracteriza-se pelo seu Art. 7º que revoga a validade das Resoluções nº 600 e 601 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, e que vigoravam sobre a Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas.

Assim, o arranjo que foi realizado modificou o curso de Educação Artística, de maneira que as habilitações passariam a ser em Artes Plásticas e Música. Segundo o histórico da graduação de Música, que consta em sua plataforma virtual⁶:

Em junho de 1989, a Presidente da Câmara de Ensino de Graduação do CONSEP, Prof.^a Ruth Burlamarqui de Moraes, propõe “a criação da Habilitação em Música para vigorar quando houvesse possibilidade de serem abertos concursos para docentes e respectiva absorção dos aprovados” , conforme decisão tomada em reunião com representantes do Serviço de Atividades Musicais (SAM, atual Escola de Música da UFPA), Coordenação do Curso de Educação Artística e da PROEX, à qual o SAM estava ligado administrativamente. A Resolução N.º 1784 – CONSEP, de 01 de novembro de 1989, o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística na habilitação MÚSICA que inicia suas atividades a partir do vestibular de 1991 quando ingressam 30 alunos selecionados de 61 candidatos inscritos.

Ou seja, o curso de Música passa a funcionar como formação inicial, oficialmente somente em 1991, quando a primeira turma foi de fato constituída. Posteriormente, a presença desses dados históricos referentes ao curso de Música será justificada, por hora, devemos frisar que sua origem datou exatos 20 anos após a fundação Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas.

⁶ Disponível em: <https://musica.ufpa.br/>

1.1.3 Década de 90

Nesta década o campo de ensino das artes começa a se consolidar, e com as movimentações da década anterior as mudanças começam a ocorrer no âmbito curricular. Os estudos de BARBOSA (2012) se difundiram pelo país e impactaram na teoria e prática da Arte/Educação. Além disso, transformações na legislação passaram a vigorar neste período.

Na UFPA, foi emitida pelo Conselho Universitário - CONSUN, a Resolução nº 569 de 15 de março de 1990, a qual aprova a existência do Núcleo de Artes da UFPA – NUAR e designa a necessidade de desenvolver um regimento interno para o grupo. No ano seguinte, a Resolução nº 575 de 04 de janeiro de 1991, promulga o regimento do Núcleo de Artes da UFPA.

Conforme o art. 2º do regimento interno do Núcleo de Artes da UFPA, a finalidade, “[...] destina-se à criação de condições para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão artístico-culturais, coordenando sua execução de forma articulada com as demais unidades acadêmicas.” (p. 2). Ou seja, a estrutura do NUAR passa a integrar os grupos acadêmicos, tais como a Escola de Música e a Escola de Teatro e Dança da UFPA. Com isto, o Núcleo também passa a receber recursos financeiros para fomentar as atividades acadêmicas, disposto no art. 12º.

No ano de 1992, a cidade de Belém – PA sediou o V Congresso da Federação Nacional de Arte-Educadores – Confaeb, cujo tema foi “Arte – Educador: Reflexão e práxis no Ensino de Arte”, mas que contou com um evento paralelo, o 1º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes, promovido pela AAEP. Estima-se que os diálogos promovidos por esses encontros influenciaram adaptações curriculares na UFPA, bem como o fortalecimento da participação dos docentes na FAEB, que constituíram uma chapa para participar da Federação, dos quais foram integrantes: a Prof. Ms. Ana Del Tabor, Prof. Dra. Sandra Christina F. dos Santos, Prof. Dra. Rosângela Brito e Prof. Ms. Neder Charone.

Outro marco da década, precisamente em 1993, foi a gestão do Dr. Marcos Ximenes Ponte e a Dra. Zélia Amador de Deus, os quais tornam-se, respectivamente, reitor e vice-reitora, da UFPA. A presença desta inigualável mulher, negra e

politicamente ativa, no cargo da vice-reitoria, foi significativa e proporcionou oportunidades sem parâmetros ao longo do mandato, pois em virtude de seu apoio administrativo, a construção de um prédio para sediar o curso de Educação Artística começou a ser pensada e projetada. Assim, a graduação finalmente funcionaria em um espaço próprio.

Também nesta década, o Congresso Nacional sanciona a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e com isso passa a vigorar a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual apresenta em seu Art. 26º, especificamente no §2º, a seguinte inscrição: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

A partir desta alteração, as artes perdem o título de “atividade educativa” e, finalmente, firmam-se como disciplina ou componente curricular, com potência para estabelecer sua equidade em relação aos demais componentes. Da mesma forma, a utilização da expressão Educação Artística começa a ser contestada gradualmente.

Contudo, após a efervescência de comemorar a conquista legalizada, nota-se a ausência da garantia das Artes em suas especificidades, inserindo na educação básica professores de artes conforme suas linguagens. As áreas específicas ficaram implícitas na Lei, o que posteriormente foi percebido e questionado. Uma vez que estas não eram citadas na legislação, estimava-se que a polivalência permaneceria como condição recorrente na aplicação dos currículos nacionais da educação básica.

Apesar da legislação com interpretações múltiplas, inicia-se um período de fortalecimento para os profissionais da área de Artes, pois para sustentar a credibilidade de cada especificidade, os profissionais buscaram se qualificar, construir novas metodologias e pesquisas para firmar a consistência de seus campos de ensino. O início da consciência sobre a importância de constituir o currículo eclode nos meados da década de 90.

Como efeito da Constituinte de 1988, o Ministério da Educação organiza-se para iniciar uma reforma curricular pelo país, e em 1995, apresenta a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, para diversas áreas de ensino, de forma que este documento uniformiza o processo de ensino/aprendizagem brasileiro e constituísse o currículo mínimo, ou seja, os conteúdos básicos que os estudantes

da educação básica deveriam aprender nas instituições de ensino por todo o Brasil. Os PCN's de 1995 funcionaram como protótipos de base curricular, os quais futuramente, após as adaptações, seriam oficializados para que o governo cumprisse o art. 26º a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996:

“Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (p. 1)

Contudo, o Ministério da Educação ansiava encerrar os Parâmetros Curriculares Nacionais para publicar a versão oficial rapidamente, e este prazo acelerado resultou em uma solicitação de pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas, para que a instituição identificasse a partir de 1982, as Propostas Curriculares Oficiais no país. Com isso, a pesquisa curricular foi efetivamente realizada por uma instituição privada de São Paulo, o que rendeu rígidas críticas sobre os prazos diminutos das unidades municipais, estaduais e federais.

Nesse sentido, a UFPA posicionou-se encaminhando ao MEC o Parecer da comissão do Departamento de Artes, de 26 de dezembro de 1996. Neste documento, a comissão realiza suas considerações sobre a versão preliminar apresentada em 1995, requisitando mudanças na redação do documento sobre a área de artes, solicitando bibliografias referenciando autores nacionais, fomentando o entrosamento entre as secretarias estaduais e municipais, saldando a preocupação com representação da diversidade cultural, entre outras questões apontadas no documento.

No entremeio da análise das recomendações sobre os PCN's, promulga-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta Lei, aparecem de forma extensa as determinações sobre a Educação Especial, dispondo sobre seu conceito, as responsabilidades das instituições de ensino e as incumbências do Estado para lhes assegurar os direitos na educação. Esta Lei seria a representação das primeiras marcas da educação inclusiva.

Então, em 1997, é emitida a primeira versão oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, contendo a área de Arte, e com as linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Sendo atualizado em uma nova versão no PCN de 1998.

Neste mesmo ano, promulga-se o Decreto nº 2.306 de 19 de Agosto de 1997, regulamentando a estrutura das instituições de ensino superior, e anunciando a necessidade de mudanças para o Núcleo de Artes da UFPA, pois segundo o Art. 8º, o documento estabelecia a disposição da organização acadêmica em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; e V – institutos superiores ou escolas superiores.

Contudo, essas não seriam as únicas alterações no sistema educacional brasileiro, o ano de 1998 teria maiores movimentações, pois em 10 de fevereiro, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pressiona a Câmara dos Deputados para forçar a organização do Plano Nacional de Educação - PNE, tramitando o projeto de Lei nº 4.155/1998.

Com o PNE em movimentação e os PCN's vigorando oficialmente, o curso de Artes da UFPA preocupava-se com a finalização das obras do prometido Atelier de Artes, cuja construção foi autorizada na gestão do reitor Dr. Marcos Ximenes e a vice-reitora Dra. Zélia Amador de Deus.

Sobre este período da história foi essencial a contribuição do Dr. Edilson da Silveira Coelho, que fazia parte do Departamento de Artes neste contexto, pois este professor além de relatar sua experiência, também disponibilizou um documento intitulado "Histórias Pertinentes", contendo os fatos sobre o processo, que pode ser chamado de conquista do Atelier de Artes Visuais, pois contou com a participação de discentes e docentes para reivindicar o espaço.

A inauguração estava prevista para junho de 1997, contudo a entrega não ocorreu na data estimada e tampouco aconteceria pois faltavam equipamentos, materiais e outras instalações para o funcionamento do local. Mesmo com as pendências do local, o Centro de Letras e Artes não apresentava interesse em suprir as necessidades. Este posicionamento resultou na reação do corpo discente da graduação de Educação Artística, que em agosto de 1997, organizou uma mobilização política para fazer a ocupação do prédio.

Parte do corpo docente ficou receoso com a ocupação, pois o Atelier de Artes não estava em plenas condições de uso e ainda não recebia recursos da UFPA, uma situação que rendeu um período de luta, entre setembro a dezembro, pelo fornecimento mínimo de materiais para a realização das aulas.

Em ações legitimamente políticas, o corpo discente da graduação de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, gerou ações para atrair a atenção sobre a negligência com suas demandas. Segundo o documento “Histórias Pertinentes”, unidos, os estudantes convocaram a imprensa para denunciar a inércia do Centro de Letras e Artes; montaram acampamento no prédio da Reitoria da UFPA; realizaram exposições e performances pelo campus da universidade, como medida para atrair a atenção dos responsáveis; participaram ativamente de reuniões com o Centro de Letras e Artes e com a PROEG; organizaram mutirões de limpeza do prédio; e realizavam aulas à luz de velas por falta da instalação da iluminação no local.

A parcela do corpo docente que concordou com as ações políticas estudantis, colaborou com as reivindicações sustentando a luta dos discentes; participando das reuniões do Centro de Letras e Artes, PROEG e PROAD, para apontar as necessidades do prédio; respondiam à imprensa sobre o contexto das movimentações políticas; demonstravam a importância do curso de Artes; e requeriam no Centro de Letras e Artes a sua autonomia como graduação.

Por força das medidas políticas colaborativas dos discentes e docentes da graduação da Educação Artística, o prédio foi finalmente inaugurado em 1997. No ano seguinte, em 1998, a coordenação do curso passou para o Atelier de Artes. Em seguida, como o curso de Educação Artística possuía duas habilitações, em Artes Plásticas e Música, a Habilitação em Música solicitou no mesmo ano que fosse deslocado do Centro de Letras e Artes, e passasse a funcionar no Atelier de Artes, mas com sua coordenação de curso ainda vinculada ao CLA. Assim, o prédio foi dividido entre os dois, até que a habilitação em Música conseguisse sua própria sede.

Apesar da vizinhança entre esses cursos, futuramente essa coexistência no mesmo território renderia grandes atritos. Conforme o documento “Histórias Pertinentes”, consta que no segundo semestre de 1998:

“O espaço físico foi então dividido: a ala direita do pavimento inferior, utilizada para aulas teóricas, passou para o andar superior, na ala esquerda, o que desagradou os docentes de artes plásticas, por terem seu espaço reduzido. Começava uma disputa, que se estenderia nos anos seguintes de forma acirrada e intensa;” (p.3).

A despeito destas divergências entre vizinhos, a Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas finalmente conseguiu seu próprio espaço para se desenvolver, e em virtude disto, iniciou um processo de reconstrução curricular, de forma que para marcar a mudança estrutural, cogitou-se a mudança do nome do curso.

A Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas e Música, seria Artes Plásticas – Licenciatura e Bacharelado. O primeiro protótipo curricular foi emitido internamente, como Projeto Político Pedagógico, em 20 de junho de 1999. Conforme este documento, a independência estrutural justificaria a mudança da nomenclatura do curso. Consta no documento que a conquista do prédio e a sua tradição de 23 anos (até então):

“[...] se respalda em uma proposta consistente para uma formação profissional e que sugerimos a comunidade universitária a modificação do nome desse curso, de sua estruturação e de sua titulação futura. Chamar-se-á curso de Artes Plásticas no nível de bacharelado e no nível do bacharelado e licenciatura, ou seja, o futuro aluno terá sempre a formação em bacharel e somente após essa qualificação ele compreenderá seus estudos voltados a área educacional para conquistar a licenciatura plena” (p. 1)

Assim, vislumbra-se a inserção do Bacharelado e a relevância com qual esse curso nasceria como modalidade de formação. Apesar do curso de Educação Artística ser originalmente voltado para a formação de arte/educadores, o Bacharelado surge como uma emergência de formação, pois como pode ser observado, a pretensão na mudança da formação seria ofertar o Bacharelado em Artes Plásticas ou Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas. A existência independente do curso de Licenciatura não foi mencionada, mas atrelada ao curso de Bacharelado, de modo que a modalidade curricular se sobrepõe a tradição de licenciatura na Educação Artística.

Bom, evocando as condições históricas que envolveram a construção desta formação inicial, entendo que o curso surgiu e resistiu com os nutrientes de que

dispunha, galgando paulatinamente o próprio acervo de conhecimentos sobre currículo a partir das suas teorias, práticas e reflexões.

No mesmo documento embrionário, diga-se uma Proposta Pedagógica Curricular de 1999, são descritas as características dos profissionais de cada modalidade de formação inicial, reservando ao Bacharelado o envolvimento com produções gráficas e com a linguagem tecnológica que se desenvolvia globalmente, e ao Licenciado os encargos do ensino.

Esses esboços foram os primeiros traços para delinear o perfil de egresso que o curso de Artes almejava. Contudo, a mudança oficial para a nomenclatura tornar-se Artes Plásticas – Modalidades Bacharelado ou Bacharelado e Licenciatura, não ocorreu oficialmente. O curso permaneceu como Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas e Música, até a década seguinte.

A intenção de criar o curso de Artes Plásticas resultou em uma organização curricular para essa proposta. Em um documento de justificativa para a alteração do nome, definia-se que a existência do curso provocaria “[...] uma demanda de interessados em projetar e construir objetos de arte e de utilidade, mantendo os interesses da clientela original: o ensino das artes.”. (p. 1).

Inclusive, essa proposta continha os núcleos de estruturação do curso - Núcleo de Estética e História da Arte, Núcleo de Fundamentação Técnica, Núcleo de Experimentação dos Meios, Núcleo de Ensino das Artes Plásticas, Núcleo de Pesquisa em Artes Plásticas e Núcleo de Complementares – bem como as “matérias” e disciplinas correspondentes a cada núcleo e a distribuição de cargas horárias. A proposta contou com a participação de organizadores, que faziam parte do corpo docente da graduação. Contudo a mudança de nomenclatura não aconteceu oficialmente e proposta pode ser considerada informal. A proposta pedagógica curricular, só seria repensada posteriormente.

Mas o currículo das instituições de ensino superior não cessou com as demandas de alterações, pois estas deveriam se adaptar a uma nova legislação sancionada em 27 de abril de 1999, referente à Lei nº 9.795, sobre a política nacional de educação ambiental, de forma que em todas as instituições de ensino, as práticas educacionais deveriam integrar temas sobre o meio ambiente, fomentando o engajamento coletivo para preservação ecológica.

Além da novidade obrigatória sobre a educação ambiental, em 1999 o foco das graduações se concentrava principalmente no Planejamento Estratégico Situacional, que prometia uma nova organização das IES. A UFPA, realizou os cursos “Governo e Planejamento – Planejamento Estratégico Situacional (PES)”, ofertados pela Fundação Altadir-Stratégia, estes mapeariam os problemas administrativos da instituição para criar estratégias que aprimorassem o funcionamento da universidade.

Neste contexto, o Departamento de Artes – DEARTE, estava enfrentando conflitos por divergências administrativas entre as licenciaturas, Artes Plásticas e Música. A situação foi mediada pela PROPLAN, que realizou reuniões para sanar os desentendimentos, contudo os diálogos tanto não renderam grandes resultados, como o PES também não deu o seu parecer sobre os atritos, desta forma intensificando a zona de conflito entre as habilitações da Educação Artística.

Assim, a situação perdurou até a década seguinte, com disputas de poder se fortalecendo entre a disputa dos cargos de coordenação ou na direção do DEARTE, que por sinal, tinham lideranças conjuntas para ambas as habilitações, o que provocava a competição acirrada, ampliando a rivalidade.

1.1.4 Anos 2000 – Século XXI

As divergências entre as licenciaturas renderam disputas de poder entre fevereiro e março de 2000, que incidiram sobre a liderança do DEARTE. A direção do DEARTE foi substituída entre essas contendidas, até que em maio de 2000, a direção do DEARTE foi assumida pelo Prof. Ms. Neder Roberto Charone e a coordenação do curso ficou no encargo do Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho. Contudo, a vontade de dividir os colegiados de Artes Plásticas e Música não desapareceu, e repercutiu em uma coexistência desconfortável para ambos os cursos.

Se internamente as graduações estavam em desarmonia, as novas movimentações na educação brasileira descentralizariam a concentração nas discussões. O projeto de Lei nº 4.155/1998, que foi pressionado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, finaliza os tramites legais e em 14 de junho de 2000, o PNE foi aprovado pela Câmara dos Deputados. Contudo, somente em 9

de janeiro de 2001, o Congresso Nacional sanciona e decreta a Lei nº 10.172., consumando o Plano Nacional de Educação – PNE⁷, que seria válido até 2011.

A existência do PNE 2001, estabeleceu metas consistentes para a educação brasileira. Dentre as determinações do documento estavam 5 objetivos e prioridades, tais como: “elevação global da escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público.” (p. 20).

Os cursos deveriam se ater ao PNE 2001 e, paralelamente, lidar com outro documento que ainda não afetaria diretamente o curso de Educação Artística, mas que é essencial de ser mencionado neste período, pelas suas consequências no futuro. Este documento é o Parecer nº9/2001, aprovado em 08 de março de 2001, que inicia traçando um histórico de eventos ocorridos em regiões distintas do Brasil, e que envolviam discussões sobre a educação, contando com a participação de vários especialistas da área, incluindo uma audiência pública realizada na cidade de Belém do Pará, em 23 de março de 2001.

Sobre esta audiência pública de Belém – PA, foi emitido um documento para subsidiar a discussão, que contou com a participação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e com o Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Neste documento consta que o Ministério da Educação - MEC, em parceria do Conselho Nacional de Educação-CNE, formularam a chamada Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, que foi lançada para análise em duas versões: uma em maio de 2000 e a outra em fevereiro de 2001. Assim, as audiências públicas seriam responsáveis pela pauta de analisá-la e devolver um documento com suas exposições críticas.

Contudo, a justificativa da proposta de diretrizes não teve uma recepção agradável na audiência pública de Belém-PA, pois a proposta sobrecarregava os professores nesta responsabilidade pela reforma na educação básica. Esta ideia é expressa na proposta de diretrizes (2001), no seguinte parágrafo:

⁷ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

É amplamente reconhecido que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da educação básica e abrir caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas agora. Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressente nos dias de hoje. (p. 12).

Com isto, a audiência pública de Belém do Pará, de 23 de março de 2001, alertou sobre o teor de condicionar os professores como figuras exclusivas e centrais dessa missão. No documento de subsídio, a proposta de diretrizes foi questionada sobre o excesso de delegação de encargos sobre os professores, pois:

Partindo da argumentação de que todo o insucesso do processo ensino-aprendizagem tem como único e exclusivo responsável o professor, o documento desqualifica esse profissional e ignora toda a construção até hoje realizada pelas Universidades, Faculdades/Centros de Formação, Movimentos Sociais, Associações, Sindicatos no sentido de formar um profissional competente tecnicamente e politicamente comprometido com as lutas de seu tempo. (p. 3).

Outras audiências públicas realizadas em diferentes capitais brasileiras, igualmente fizeram suas considerações nos documentos de subsídios, até resultar no Parecer nº 9/2001, que contextualiza o processo de críticas e escritas da proposta de diretrizes, e apresenta seus resultados. Segundo o Parecer nº9/2001, a Secretaria de Educação Superior – Sese, foi responsável por dirigir a separação das categorias de formação em: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

Conforme o Parecer nº9/2001, a Licenciatura “ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico.” (p.6). Restava para as instituições federais, atender ao pedido e começar a desenvolver seus projetos políticos pedagógicos.

Nesse contexto, aumenta a exigência para que as instituições de ensino, de maneira geral, corroborassem com a criação de projetos curriculares nas instâncias locais, regionais, estaduais e federais, para cumprir com as metas do PNE/2001 e

também especificar as características das licenciaturas, conforme o Parecer nº9/2001. Com isso, em 04 de abril de 2001, é emitido o Parecer nº: CNE/CES 583/2001, o qual solicita que fossem estabelecidas as orientações necessárias para as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 9 de julho de 2001, o MEC emite o Decreto nº 3.860, o qual “dispõe a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências”. Este documento anuncia que haverá alterações na dinâmica de instituições vinculadas à universidade, entre outras mudanças. E em 18 de fevereiro de 2002 é homologada a Resolução CNE/CP Nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece no art. 5º um conjunto de requisitos a serem cumpridos pelos projetos pedagógicos de cada curso das instituições de ensino superior.

Desta forma, a Universidade Federal do Pará também estaria incluída nas demandas de organização curricular. Para a Educação Artística, que ainda vivenciava o conflito das suas habilitações em Artes Plásticas e Música, março de 2002, representou o mês de separação entre as coordenações dos cursos. E neste mesmo ano, cria-se uma comissão composta por docentes das duas habilitações para fazer o primeiro desenho do futuro Instituto de Arte, para cumprir com as determinações do Decreto nº 3.860/2001.

Outro aspecto relevante para a educação também ocorreu neste ano, especificamente em 24 de abril de 2002, relativo à aprovação da Lei nº 10.436, a qual sanciona e institucionaliza a Língua Brasileira de Sinais, integrando as Libras aos Parâmetros Curriculares Nacionais, marcando novos passos da educação brasileira no sentido da inclusão.

No ano seguinte, o MEC divulga a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que estima assegurar a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências no ensino superior. A portaria se fundamentava “na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.” (p.1). E requisitava mudanças tanto administrativas para viabilizar a acessibilidade, quanto em condições estruturais, dispondo uma série de requisitos necessários para o cumprimento das determinações legais.

Esta primeira década dos anos 2000, foi significativa para a mudança curricular, mas particularmente, é especial pelo dia 9 de janeiro de 2003, pois foi nesse dia que foi sancionada a Lei nº 10.639. Esta almejada Lei institui que, obrigatoriamente, seja incluído ao currículo oficial das redes de ensino a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira”, com impacto na área de Educação Artística, em virtude do art. 1º §2º “ Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”.

A Lei nº 10.639/2003 abre portas e janelas para que o Brasil conte sua história sob outra perspectiva, mais aproximada da realidade e valorizando a riqueza cultural herdada dos povos africanos, medida que constitui uma política de reparação ao período histórico de danos provocados pela colonização no país. Esta conquista reivindicada por diversos grupos do Movimento Negro, visava atenuar a discriminação racial no Brasil, a partir da educação.

Com a Lei nº 10.639/2003 em pleno vigor, emite-se o Parecer nº: CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, para que a Lei fosse cumprida conforme os meios legais que a justificariam. Em seguida, promulga-se a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para sua implementação nas instituições de ensino, em especial, nas instituições de formação inicial e formação continuada, de acordo com seu art. 1º. Ou seja, tornando obrigatório que as Instituições de Ensino Superior, ofertassem os conteúdos solicitados para fazer valer a demanda da Lei nº 10.639. Subscrito no §1º do Art. 1º:

“§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.”.

Essa legislação teve impacto no processo seletivo da UFPA, de forma que ao ser emitida a Resolução nº 3.361 de 5 de agosto de 2005, promulgou-se que a partir daquela data, 40% das vagas para o ensino superior ficariam reservadas para os estudantes pretos ou pardos. Assim, o curso de Educação Artística, enquanto formação inicial da UFPA, também deveria aderir as exigências da Lei nº 10.639/2003.

No mesmo ano, retornam as considerações sobre a Lei nº 10.4436/2002, por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que reforçam as medidas para a obrigatoriedade da implementação legal das Libras. No art. 3º, §1º prevê que “todos os cursos da licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.” Assim, a Educação Artística também deveria se adequar ao Decreto nº 5.626/2005.

Contudo, em virtude da solicitação da FAEB, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 22/2005, aprovado em 4 de abril de 2005, seria possível que, além destas modificações, também houvesse a alteração da designação “Educação Artística” para “Artes”, ressaltando as especificidades da área nas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Este documento justificava-se pelo caminho histórico de decorrências envolvendo a polivalência, ocasionadas pela incompreensão das especificidades da área e alterava o inciso IV do art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/1998.

Apesar do Parecer CNE/CEB Nº 22/2005 entrar em vigor, a alteração mudaria somente a nomenclatura do curso de Educação Artística para Arte na legislação, o que não garantiria que as demais linguagens fossem contempladas pela mudança. Então, foi proposta uma nova alteração, com o Projeto de Lei nº 337, que ficou tramitando no até a década seguinte, e cuja ementa requeria: “Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Arte a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas.”

Com a proposta do PL Nº 337 em tramite e a alteração da nomenclatura da área, o curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas e Música sofreria alterações na designação e outras alterações maiores, pois o Núcleo de Artes e o Departamento de Letras e Artes, que concentravam o gerenciamento das atividades acadêmicas das graduações foram finalmente extintos, segundo a Resolução nº 613 de 13 de fevereiro de 2006, para a criação o Instituto de Ciências da Arte da UFPA.

O NUAR e o CLA, tinham complicações em agregar os demais cursos técnicos vinculados à UFPA, de forma que estes eram considerados informais. Assim,

o ICA abrangeria todas as unidades adjuntas, tais como: a Escola de Música da UFPA – EMUFPA e a Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA.

Além disso, a própria UFPA passaria por reformulações em virtude do Decreto nº 5.773 do MEC, de 09 de junho de 2006, o qual tornava obrigatória a alteração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI⁸, das universidades federais. O Instituto de Ciências da Arte adveio para cumprir com as proposições deste PDI, e aprimorar a relação entre os cursos. Na plataforma da UFPA⁹, consta que:

Nesse sentido, o ICA nasce com a pretensão também de integrar as escolas técnicas à academia, ampliando seu status no contexto da Universidade, permitindo sua valorização no diálogo com as demais áreas do conhecimento e solidificando sua inserção em todas as esferas deliberativas da vida acadêmica. A criação do Instituto vem assinalar o amadurecimento de uma discussão que, em grandes linhas, visa o crescimento e o fortalecimento da área de Artes, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA.

Assim, aproveitando os ares de mudança, a UFPA não só aprova a criação do Instituto, como também se movimentaria para outras novidades no âmbito de currículo, em virtude da Resolução Nº 3.477, lançada em 12 de dezembro de 2006. Esta, propunha a criação de cursos de graduação na UFPA, cuja apreciação seria de responsabilidade do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, apresentando-lhes os pré-requisitos necessários para inscrever o Projeto de Criação do Curso, sendo o Projeto Político Pedagógico uma determinação do § 2º do Art. 1º.

Assim, a obrigatoriedade de mudança na designação da Educação Artística, aliadas à vontade de criar um curso de Bacharelado e à oportunidade da criação do curso ofertada pela UFPA, resultaram no projeto que foi submetido e aprovado pela Resolução Nº 3.615 de 22 de novembro de 2007, confirmando a criação do curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais, homologando o Parecer nº 085/07 e com o Projeto Político Pedagógico anexado.

A Resolução nº 3.615/2007 foi o documento que apresentou de forma consistente os fundamentos curriculares para a graduação, desta vez de maneira estruturada e que, além disso, inaugurou o conceito de perfil do egresso, que é o

⁸ As informações estão disponíveis em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>.

⁹ Disponível em: <https://portal.ufpa.br/>

interesse essencial desta pesquisa. No art. 2º do documento, o perfil de ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado é descrito sem distinção, enunciando que:

“O perfil do egresso do Curso de Graduação em Artes Visuais, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, abrange competências e habilidades que permitam ao profissional atuar como professor, produtor cultural autônomo, artista plástico ou agente cultural e quaisquer outras funções afins dentro de instituições educativas e culturais, seja ensinando, seja fazendo pesquisa em arte e/ ou sobre arte, planejando e administrando bens culturais, mantendo-se dentro de padrões éticos e de cidadania.” (p.2).

Sendo assim, o ano de 2007 representou um período de grandes modificações para as Artes. No sentido histórico, todo esse processo desencadeou o caminho da graduação para sua maturidade curricular, de forma que no mesmo ano, o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais UFPA oficialmente possuiriam primeira Proposta Pedagógica Curricular - PPC, escrita em 2007.

Este PPC 2007 deveria condizer com as exigências das diretrizes curriculares previstas pelo MEC, além de cumprir com as obrigações legais, tais como: a Lei nº. 10.639/2003 referente à História e Cultura Afro Brasileira e Africana, o Decreto nº 5.626/2005 referente à linguagem de sinais sancionada pela Lei nº 10.436/2002, a Resolução nº 2/2002 determinando a carga horária dos cursos de Licenciatura, entre outras determinações. Posteriormente, faremos detalhamentos sobre este documento curricular, por hora vamos nos deter na sua menção histórica.

Além disso, o contexto histórico e político culminou em circunstâncias benéficas para as universidades federais do país, no sentido das políticas públicas dispostas pelo Decreto nº 6.096 de 14 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI¹⁰.

O REUNI é integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹¹ e passa a fomentar a expansão do ensino superior nas instituições federais. Deve-se frisar que as conquistas obtidas por meio do programa foram possíveis graças as medidas governamentais do Partido dos Trabalhadores – PT, cujas proposições resultaram em novos cursos, novas vagas e em medidas de incentivo à pesquisa

¹⁰ Disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/>

¹¹ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

universitária, ocasionando o crescimento positivo e expressivo para as instituições de ensino superior.

Prosseguindo com a linha histórica, em 2008 as mudanças na área das Artes abrangeriam o universo da pós-graduação, pois em 24 de abril de 2008, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, recomendou a criação do Mestrado Acadêmico em Artes, ficando em apuração, mas plenamente justificada pelo Decreto nº 5.773/2006 e pela Resolução nº 1 de 3 de abril de 2001.

Ainda em 2008, ocorre uma alteração na Lei nº 10.639/2003, que se torna então a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que passa a regulamentar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura não somente afro-brasileira, mas também acrescentando a Indígena. Apesar dos conteúdos serem imprescindíveis nas escolas, em todos os níveis de ensino, a aplicação destas determinações legais não ocorria de maneira satisfatória em grande parte dos currículos nacionais, algumas abordagens inclusive desviavam para o teor pejorativo.

Assim, as mudanças na legislação anunciam o aumento na cobrança pelo cumprimento da Lei. Da mesma maneira como esses conteúdos eram demandados para a educação básica, as formações iniciais para professores deveriam abarcar metodologias de ensino voltadas para essas temáticas, como medida para familiarizar o futuro professor com a implementação de práticas pedagógicas conscientes da pluralidade étnica brasileira, garantindo o cumprimento das medidas legais.

Outra considerável conquista para as Artes, foi a aprovação da recomendação da CAPES para a criação do Mestrado Acadêmico em Artes, que seria vinculada ao ICA da UFPA. Sendo que os trâmites burocráticos para sua criação ainda aguardaria alguns anos até sua oficialização, mas representaria um marco nas extensões de formação acadêmica paraense.

Além da pós-graduação e as adaptações curriculares, o MEC apresenta outras novidades em relação ao currículo, representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Artes Visuais, as quais passariam a vigorar com a publicação da Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009, segundo as justificativas do Parecer nº 280/2007.

A Resolução nº1/2009 reestabelece os elementos que devem constar no projeto político pedagógico das Artes Visuais e as designações relevantes para o perfil de formando que a graduação deve almejar. Além disso, o documento apresenta as disposições de competências e habilidades que devem aparecer no currículo da formação, instituindo também a experiência dos estudantes no Estágio Supervisionado e nas Atividades Complementares. Com isso, observa-se que o projeto político pedagógico das Artes Visuais, seria concebido segundo as determinações das Diretrizes Curriculares do MEC.

Ainda no mesmo período, o MEC promulga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, referente a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, que seria a base para a criação do PARFOR, de modo que a UFPA constituiu o seu vínculo com a iniciativa governamental, a partir da oficialização do Termo de Adesão, assinado em 28 de maio de 2009. Contudo, seu Projeto Político Pedagógico só foi aprovado na década seguinte.

Ademais, a existência do REUNI resultou na adesão da UFPA, instituição que passou a criar novos cursos, de modo que em 2009, uma nova graduação nasceu no Instituto de Ciências da Arte, a partir da Resolução nº 3.843, de 19 de março de 2009, que homologa a criação da Museologia, formação que funcionaria no Atelier de Artes, local que já abrigava as rivalidades de Artes Visuais e a Música, sendo que, este último, até então não obteve sua própria sede. E com este novo vizinho, prosseguimos para o final da primeira década do século XXI.

1.1.5 Acontecimentos a partir de 2010

O Atelier de Artes recebeu a Museologia, mas surpreendentemente, antes que o Projeto Pedagógico do Curso de Museologia fosse criado e aprovado, o ICA recebeu mais algumas novidades. Em virtude da implementação do REUNI, a UFPA esteve receptiva para a criação de novos cursos nesta década, pois promulga a Resolução nº 3.943, de 03 de fevereiro de 2010, aprovando o regimento da pós-graduação em Artes. E no mês seguinte, divulga a Resolução nº 3.960, de 31 de março de 2010, documento que cria o curso de Cinema e Audiovisual, sendo que este também funcionaria no Atelier de Artes Visuais e seria igualmente atrelado ao ICA.

O curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, entretanto, não concentrava suas preocupações no excesso de graduações lotadas no mesmo prédio, pois havia um documento que renderia aflições maiores para as próximas décadas. O Ministério da Educação emite em 16 de junho de 2010, o Ofício Circular nº2/2010, cujo assunto era endereçado aos pesquisadores das instituições federais de ensino superior, IFES. Este documento demandava a readequação do cadastro do curso no sistema e-MEC, a plataforma virtual do MEC¹², e indicava as mudanças que ocorreriam nas graduações.

Após a menção da readequação do código do e-MEC, entre parênteses, solicitava também a desvinculação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, sob a justificativa de que os cursos possuíam integralidade própria, e com esta finalidade, a Ofício Circular nº 2/2010 solicitava dois novos projetos pedagógicos referentes aos cursos, segundo suas especificidades. O documento cita que esta medida do MEC intencionava cumprir com o Parecer nº 9/2001, emitido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 08 de maio de 2001.

Como foi dito anteriormente o Parecer nº9/2001 não afetou a Educação Artística no ano em que foi emitido, mas como consequência da alteração do curso para Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, calhou de que as determinações dispostas neste documento fossem válidas neste modelo de curso. A partir disto, a graduação seria obrigada a contemplar o Ofício Circular nº 2/2010, dividindo as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, e apresentando dois projetos pedagógicos para os cursos, segundo as suas especificidades.

Sendo assim, em 2011, a Licenciatura e Bacharelado finalizam a Proposta Pedagógica Curricular, contudo, essa proposta não foi concluída para vigorar como currículo oficial da graduação, mas foi adaptada e aprovada para o PARFOR. Em 12 de junho de 2012, é emitida a Resolução nº 4.297, aprovando o “Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, adaptado para o PARFOR”. Desta forma, o curso necessitaria repensar sua Proposta Pedagógica Curricular nos anos seguintes.

Também em 2012, é criado o curso de Tecnologia e Produção Multimídia, sendo um curso técnico noturno com duração de 2 anos, este também seria vinculado

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

ao ICA, ou seja, também faria parte do Atelier de Artes. E em 31 de agosto de 2012, foi publicada a Portaria nº 1.077, reconhecendo o Mestrado Acadêmico em Artes da UFPA.

Os demais acontecimentos históricos são referentes às mudanças na legislação e aspectos que deveriam ser incluídos no currículo, como: o Parecer nº 8 de março de 2012, propondo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução nº 2 de junho de 2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; e a Resolução nº 1 de maio de 2012, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Os fatos históricos posteriores já podem ser integrados ao período em que ingressei no curso. Assim, serão descritos sobre outro ponto de vista e envolvidos pela atmosfera de minhas descobertas e experiências na graduação.

1.2 Minha perspectiva discente sobre as Artes Visuais na UFPA

A primeira parte deste capítulo apresenta dados históricos com seus respectivos números, datas e contextos. Optei por escrever desta forma, pois é assim que recordamos a história de maneira consistente, já que a precisão das informações fornece o respaldo necessário para validar a pesquisa acadêmica, são estas relações com os métodos científicos que preservam a memória universitária.

A universidade media as relações entre o passado e o futuro num ritmo que divide características ao mesmo tempo dialógicas e paradoxais. Em sua missão impera a ordem de garantir a preservação da memória, em detrimento da necessidade de revitalizar suas estruturas constantemente, trazendo contínuas ondas de inovação para o futuro.

O conceito de conservar apresenta, neste aspecto, propriedades que o autor MORIN (2007) considera dicotômicas, pois:

[...] o caráter conservador da universidade pode ser essencial, assim como estéril. A conservação é de importância capital se significa salvaguarda e preservação. Só se pode preparar um futuro quando se salva um passado, mesmo que estejamos num século em que forças de desintegração múltiplas e potentes encontram-se em andamento. A conservação é estéril, se dogmática, fixa e rígida. (p. 15)

Assim, o esforço de preservar as heranças culturais podem efetivamente fundamentar as bases da memória universitária e, ao mesmo tempo, esta conservação deve ser o suficientemente flexível para suportar mudanças com o decorrer do tempo. Permitir inovações no meio acadêmico corresponde à responsabilidade de conceber propostas educacionais contextualizadas com as demandas sociais da época.

Acompanhando as reflexões de MORIN (2007), estima-se que as instituições universitárias possam conservar e inovar igualmente, promovendo o equilíbrio na dupla missão de constantemente reestruturar as qualidades mais significativas para aprimorar o espaço e a experiência acadêmica.

Contudo, tanto a conservação da memória quanto a inovação, são potenciais políticos cuja reverberação não se detêm em impactos institucionais, pois os níveis de alcance das universidades são latentes para promover reformas sociais, éticas, filosóficas e políticas. A renovação institucional atinge seres humanos enquanto constrói a memória política.

Com isto, compreendi ser muito importante trazer minha perspectiva sobre a formação inicial e mostrar a relevância de sempre regressar à memória, para ativá-la nas suas características políticas, históricas e éticas. Revisitar a memória acadêmica permite ao mesmo tempo conservá-la e promover sua renovação.

Entretanto, a memória acadêmica não é transferida integralmente quando os discentes ingressam nas instituições de ensino superior, pois o que se constitui na cabeça destes sujeitos, é a memória subjetiva, já que eles estão vivenciando tudo ao mesmo tempo em que estão compreendendo a relação entre os acontecimentos que antecederam a sua presença no ensino superior.

A memória, na perspectiva do estudante universitário recém-ingresso, se constitui por blocos dispersos de fatos desconexos, que funcionam como pistas. Assim, o discente ao longo de sua experiência acadêmica, reconstitui os fatos mais importantes e estabelece lentamente a relação com o seu contexto acadêmico. Se a partir daqui o meu texto se torna mais subjetivo, é porque as informações históricas já se cruzam com a minha memória enquanto egressa do curso de Licenciatura em Artes

Visuais da UFPA, pois não se trata apenas das informações que encontrei em documentos oficiais, trata-se de uma memória construída a partir da experiência.

Quando ingressei no curso de Artes Visuais em 2012, a minha relação com a memória do curso era rasa, pois eu não compreendia o contexto histórico da graduação ou a delicada situação em que a Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais se encontravam. No meu primeiro ano no curso eu estudava com discentes do Bacharelado e da Licenciatura, entretanto, fomos informados pela Direção e Coordenação do Curso de Artes Visuais que após um ano de formação nós deveríamos optar por uma das duas graduações, de maneira que, ao concluir a graduação escolhida, teríamos a opção de requerer uma autorização para iniciar a segunda graduação, desde que o pedido fosse solicitado dentro do prazo de seis meses.

Na época achei estranho que o curso oferecesse as duas graduações no vestibular, e que posteriormente nos fizesse escolher, mas eu não era inteirada sobre o contexto do curso, afinal eu era uma caloura, somente alguns anos depois compreendi que estas medidas possuíam relação com o Ministério da Educação - MEC, que visava separar as modalidades de Licenciatura e Bacharelado das instituições federais.

O curso de Artes Visuais da UFPA, estipulou esta escolha entre as modalidades de Bacharelado e Licenciatura como uma medida alternativa para atender à demanda do MEC. A UFPA, assim como todas as demais instituições federais, fora pressionada a cumprir o requerimento do ofício circular nº 2/2010.

No contexto da UFPA, o curso de Artes Visuais deparou-se com um problema, cujas soluções poderiam acarretar em riscos irreparáveis. A separação da Licenciatura e do Bacharelado representa, por conseguinte, a separação do corpo docente entre estas categorias de formação, o que aparentemente não soa como uma situação delicada. Entretanto, ao considerar que a maior porcentagem de docentes possui suas qualificações profissionais em campos de pesquisa mais favoráveis ao Bacharelado, estima-se que a separação resultaria na redução de profissionais para o quadro de docentes da Licenciatura. Novamente, esta condição não soa como um empecilho, basta ofertar mais concursos para as vagas remanescentes, certo?

Apesar de óbvia, a solução para o problema não é tão simplória, a vacância da instituição dependeria de fatores como a criação de novas vagas, a disponibilização de recursos financeiros e a autorização de todos os órgãos envolvidos. Contudo, na gestão governamental da Presidente Dilma Rousseff, em 2011, em virtude dos novos cursos gerados pelo REUNI, o país deveria estabilizar os custos das novas graduações para manter o ritmo de expansão das instituições universitárias.

Assim, a UFPA não poderia ofertar novos concursos públicos para a entrada de novos professores, adjuntos para as Artes Visuais por medidas orçamentárias do governo federal, e com isto, a separação das modalidades de Bacharelado e Licenciatura, implicaria no extremo risco da exclusão da Licenciatura por carência de docentes para ministrar as disciplinas do currículo. Por isso, como medida provisória, a formação dos cursos seria opcional para os discentes.

Para mim, fazer essa escolha entre o Bacharelado ou a Licenciatura, foi difícil. Apesar de eu ter entrado somente por gostar de desenhar, nesse primeiro ano de curso as disciplinas eram majoritariamente teóricas, então eu já não estava desenhando como antes e nem sabia mais se isso era realmente o que eu queria.

Por outro lado, eu estava me identificando com a educação, em virtude do Programa Arte Educação. No segundo semestre de 2012, eu tive a sorte de ser indicada para um estágio no Programa Arte na Escola¹³, já que um dos bolsistas iria mudar de curso e a vaga estaria disponível. Coincidentemente, fui indicada para a vaga do bolsista que era também o presidente do Centro Acadêmico de Artes Visuais, o CAAV, organização responsável pela representação dos discentes.

A experiência no Programa Arte na Escola durou um ano, conheci boa parte do acervo de mídia e a biblioteca, e com isso tive tempo para fazer várias leituras sobre educação, mas não pude desenvolver muitas práticas externas, pois a coordenadora do programa passou por graves problemas de saúde e teve que solicitar uma licença médica, o que deixou o programa estagnado durante um ano, retornando somente com a mudança de coordenador do programa.

¹³ O Programa Arte na Escola é uma iniciativa do Instituto Arte na Escola, que é uma associação criada em 1989, com o propósito de incentivar o ensino de Arte na Educação Básica.

Então, em 2013 quando foi necessário fazer tal escolha entre os cursos, recorri a lógica e optei pelo critério do tempo. Considerando que o desenho curricular da Licenciatura era praticamente o mesmo do Bacharelado, com a exceção de algumas disciplinas específicas de ambos os cursos, como os estágios supervisionados ou as atividades complementares, por exemplo, escolhi a Licenciatura, pois a quantidade de disciplinas que eu deveria fazer para completar o Bacharelado seria menor e, caso eu tivesse vontade de cursá-lo, eu só teria que ficar aproximadamente mais um ano e meio na formação.

Em 2013, o Programa Arte na Escola estava na eminência de ser cancelado, então, fui transferida para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, no qual pude desenvolver muitas ações educativas ao longo do curso, este foi o principal responsável pela minha identificação com a docência. Contudo, uma mudança de atitude ainda era necessária para que eu me sentisse mais segura nesse caminho.

Então, tive a honra fazer a disciplina “Arte, cultura e sociedade”, onde conheci uma mulher poderosa, de nome Zélia Amador de Deus. Ela olhou para o que tinha dentro de mim e puxou para fora com a destreza de suas palavras. Com ela aprendi quem eu sou e a importância de ter consciência de valorizar isso em tudo o que faço.

Sou uma mulher negra.

Pode parecer demasiadamente ingênuo se identificar abertamente como negro acima dos 18 anos, como se você nunca tivesse se visto no espelho, como se alguém precisasse te avisar, mas a verdade é que a sociedade tenta suavizar este fato o tempo todo e faz você rejeitar a si mesmo. Se identificar como negro é como abrir os olhos pela primeira vez e ver um lugar totalmente novo, porque você percebe a carga de racismo implícita no seu cotidiano.

No princípio eu lembrei de situações da infância, de como fui educada para sempre andar ao lado da minha mãe em qualquer estabelecimento, para que os seguranças não achassem que eu estava roubando. Lembrei de como meu pai, também negro, ensinou que devemos estar sempre bem arrumados, não importa a ocasião, e então percebi que era um tipo de defesa contra o preconceito.

Você nota a ausência de negros nas propagandas de tv, nas revistas, nos desenhos animados, nas séries, nos filmes, nas músicas, e até mesmo nos lugares. Nota as piadas de mau gosto. Nota as expressões feitas para te clarificar, como “morena”, “beleza exótica” ou “parda”. Nota a hipersexualização nas mulheres que parecem com você. Nota a ridicularização de cabelos que parecem com o seu. E quando esse excesso de informação satura a sua percepção, há dois caminhos a seguir: amar ou odiar a si mesmo. Eu escolhi o amor próprio e com isso fui tomada por uma sensação de liberdade, que se alastrou para todas as minhas ações e pensamentos. Mas mudar por dentro não era suficiente, então me forcei a ser mais ativa na universidade, menos retraída e mais corajosa.

Vi a oportunidade de me arriscar no Centro Acadêmico de Artes Visuais, em 2013, quando um colapso se instaurou. O contexto estava relacionado aos transtornos com o espaço da Faculdade de Artes, pois como foi mencionado anteriormente, novos cursos foram criados e todos estavam funcionando no Atelier de Artes. O prédio não possuía salas suficientes para receber os cursos de Licenciatura/Bacharelado em Artes Visuais; Música; Museologia; Cinema e Audiovisual; e Tecnologia de Produção Multimídia. E outro agravante, era que o curso de Música não cedia “suas” salas para compartilhar o espaço com os outros cursos.

A divisão original de 50% para Educação Artística e, provisoriamente, 50% para Música, permanecia com a mesma disposição para os estudantes de Música, enquanto a outra parcela era dividida entre os demais cursos. A injusta convivência entre as graduações vivenciava o que nós estudantes chamávamos de “dança das cadeiras”, pois era imprevisível saber se conseguiríamos uma sala para a aula que estava prevista no cronograma. Parto de minha própria experiência como aluna ao dizer que a prioridade era do professor que chegasse mais cedo para conseguir a sala desejada, e que nem sempre isto ocorria.

A insustentável situação em algum momento ruiu e esse momento ocorreu em 03 de julho de 2013, quando os discentes de Cinema e Audiovisual chegaram na universidade, mas não havia sala para as aulas. A ocasião que saturou os níveis de relevância com a falta de infraestrutura e levou o curso a proclamar uma greve estudantil. Em seguida, em 04 de julho de 2013, a Museologia aderiu e a greve teve uma publicação no Diário Online, com a fala de uma representante do Centro Acadêmico de Museologia, dizendo “Não vamos assistir aula, vamos continuar nossa

mobilização. Queremos melhorias, pois a falta de estrutura está prejudicando nosso aprendizado”.

A mobilização dos estudantes rendeu uma assembleia no dia 08 de julho de 2013, contando com a presença de discentes de todos os cursos da Faculdade de Artes e com os representantes da Pró-Reitoria e da própria Pró-Reitora Marlene Freitas, cuja gestão estava em vigor no período. Eu pude presenciar esse encontro, cujo posicionamento de uma das representantes da reitoria resultou na insatisfação geral dos discentes, pois a postura da mulher foi desrespeitosa, sendo que ela não permaneceu na assembleia até o final da reunião, de forma que foi necessário que o segundo representante mediasse os diálogos.

A partir dali os demais cursos aderiram à greve estudantil. Então em 09 de julho de 2013 foi convocada uma manifestação através das redes sociais, em especial, o facebook. O evento chegou a receber uma nota publicada no Diário Online/DOL. A manifestação foi intitulada de “Cortejo Fúnebre das Artes”¹⁴, na qual os discentes se reuniram vestidos de preto, com velas acesas, cartazes de protesto e um caixão feito de papelão, o qual continha um esqueleto feito de jornal, que foi confeccionado como metáfora para o descaso público com as artes. A arte a seguir foi publicada em um evento criado na plataforma virtual do Facebook, convidando estudantes de diversos cursos a participar.

¹⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/events/606584369365214/>

Figura 1: “Cortejo Fúnebre das Artes”



Fonte: Evento Público do Facebook, 2013

Figura 2: Caixaão e Cartazes do Cortejo Fúnebre



Fonte: Fotografia de Matheus Aguiar, 2013

O protesto iniciou no Atelier de Artes às 15h00 e realizou a sua procissão reivindicante até o prédio da Pró-Reitoria da UFPa, local onde o cortejo encerrou, com os discentes de todos os cursos velando o caixão do descaso público com as artes. Uma bem-humorada manifestação política que rendeu resultados, pois foi marcada uma nova assembleia com os representantes da Pró-Reitoria.

A demanda dos discentes exigia a conclusão das obras do prédio anexo da Faculdade de Artes Visuais, que estavam paradas, bem como a transparência com relação aos investimentos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, a realização de concursos para novos profissionais e dos equipamentos que precisariam ser comprados.

Com orgulho, pode-se afirmar que o lugar que abriga a Faculdade de Artes Visuais da UFGA, só foi possível graças à conquista estudantil, tanto com a ocupação do Atelier de Artes, em 1997, quanto com o cortejo fúnebre, em 2013, que denunciou o sucateamento da universidade e exigiu a conclusão do prédio anexo da FAV. Lembrar a força dos estudantes é essencial para mover a construção de ações e memórias genuinamente políticas. E em ambos os casos, deve-se louvar os docentes que apoiam e legitimam estas requisições.

No interim dessas manifestações, os estudantes concordaram que seria necessária uma representação discente de cada curso, assim alguns estudantes se dispuseram a formar um Centro Acadêmico de Artes Visuais, provisoriamente. Com isso, a Pró-Reitoria, por meio de sua representação, informou que as obras teriam continuidade, mas que o prazo de entrega estaria previsto para 2014.

As aulas retornaram, e de alguma forma eu fui parar na direção da representação estudantil do Centro Acadêmico de Artes Visuais, contudo, admito que passei um ano neste primeiro grupo sem fazer praticamente nada, porque eu sequer entendia qual era a função de um Centro Acadêmico. Mas em 2014, acompanhada do meu amigo Rafael Brito Gonzaga, nos sentamos lado a lado para ler o Estatuto do Centro Acadêmico de Artes Visuais, e encontramos um mundo de responsabilidades, assim como possibilidades, ao fazer parte daquele grupo.

O conceito de um Centro Acadêmico estudantil é, principalmente, o de ser a voz, os olhos e a presença dos discentes de um determinado curso, no caso, as Artes Visuais. Reunindo um grupo de discentes para compor a diretoria, convocamos uma assembleia geral com os discentes para propor uma nova gestão no CAAV, uma vez que a anterior estava parcialmente inativa e cuja origem havia sido pensada para uma durabilidade temporária. Nesta assembleia, dialogamos com uma boa parcela dos discentes e concordamos em iniciar uma nova gestão, desta vez cumprindo o estatuto.

Nesta nova gestão do CAAV, eu fiquei com o cargo de Diretora Geral ou Administrativa, e passei a frequentar as reuniões realizadas entre os docentes, para ficar a par dos acontecimentos que possuíam relevância para as Artes Visuais. Pouco a pouco fui me familiarizando com os processos administrativos, burocráticos e legais, além de conhecer mais sobre a dinâmica de decisões mediadas pelos professores adjuntos dos cursos.

Compreendi que a Faculdade de Artes Visuais possuía um Conselho e que cada curso da faculdade – Artes Visuais, Museologia, Música, Cinema, Produção Multimídia – possuía seus Colegiados e Coordenação Acadêmica, em uma formatação atípica de organização, proveniente das mudanças que ocorreram quando foi criado o Instituto de Letras e Artes da UFPA, a partir da Resolução nº 613 de 13 de fevereiro de 2006, a qual também extingue o Núcleo de Artes/NUAR e o Departamento de Artes do Centro de Letras e Artes, conforme o art. 1º e §2º, passando a integrar os curso à Faculdade de Artes Visuais nos anos subsequentes.

Nas gestões anteriores do Centro Acadêmico de Artes Visuais/CAAV, uma forte representação discente contou a gestão sob a liderança do egresso Danilo Baraúna de 2007, neste período, os discentes eram bastante participativos nas reuniões, guiavam projetos estudantis, mobilizavam os demais estudantes para participação em eventos e produções acadêmicas.

Contudo, quando esta gestão encerrou, a movimentação do CAAV se tornou menos ativa, de maneira que o interesse pela participação neste grupo de representação discente também enfraqueceu, sendo retomado com o incentivo da Coordenadora do Curso de Artes Visuais, a Prof. Dra. Cláudia Leão, que convidou o ex-membro do CAAV, Danilo Baraúna, naquele momento já um egresso do curso, para realizar um relato de experiência que motivasse os demais discentes da formação a prosseguir com as atividades representativas estudantis do CAAV. Com isto, o grupo se reorganizou, e então, a convite da incentivadora Prof. Dra. Cláudia Leão, os discentes do grupo passaram a participar das reuniões do Núcleo Docente Estruturante/NDE – naquele contexto das modalidades de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais conjuntamente – tendo firmado assim o direito à presença e fala nas reuniões de NDE. O grupo só não adquiriu o voto nas decisões do grupo, pois existe uma Resolução vigente garantindo a validade dos temas abordados conforme as descrições desse documento oficial.

Com a assiduidade discente nas reuniões, os docentes eram forçados a nos considerar em suas proposições, assim, passamos a ter voz e a compreender como nossa mera presença tem o poder para mudar algumas dinâmicas administrativas. Acompanhando essas reuniões, notou-se que estava em processo a demanda de atualização da Proposta Pedagógica Curricular, pois ainda vigorava oficialmente àquela criada em 2007. Os docentes estavam em constante argumentação sobre a necessidade de prosseguir a atualização do documento.

Já existia um processo de construção do documento curricular que foi iniciado pelas demandas legais e necessidades de repensar a estrutura do curso de Artes Visuais e que traçaram a criação de um currículo, que se oficializaria em uma nova Proposta Pedagógica Curricular de 2013, a iniciativa deste currículo foi conduzida pelos esforços da gestão do Diretor Prof. Dr. Edilson Coelho e da Coordenação da Prof. Dra. Cláudia Leão, que articularam as mudanças na graduação. Contudo, este documento não foi concluído, mas a base destes procedimentos fora utilizada para garantir o regulamento do Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR¹⁵ em Artes Visuais e se mostrou bastante eficaz.

A demanda para dar continuidade aos procedimentos para oficializar uma Nova Proposta Pedagógica Curricular era eminente nos anos seguintes, porém também requisitaria um tempo prolongado para reorganizar disciplinas, criar ementas, reestruturar a carga horária, entre outras medidas que naturalmente devem ser consideradas ao se repensar um currículo, principalmente relativa ao ensino superior.

Além disso, havia o agravante de que o ofício circular nº2/2010, não somente exigia a desvinculação das modalidades dos cursos de licenciatura e bacharelado, como cada curso deveria possuir seu próprio projeto político pedagógico. A desvinculação de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, é um processo que necessitará de tempo para ocorrer, mas o Ministério da Educação – MEC, endossa que essa separação aconteça cedo ou tarde.

Com o cadastro dos cursos na plataforma e-MEC, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, foi reconhecido em 30 de agosto de 2013, a partir da Portaria

¹⁵ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

nº 423, desta forma, iniciando o período de preparação para o desenvolvimento de um novo projeto político pedagógico específico da Licenciatura em Artes Visuais.

É relevante frisar que a demanda do Ministério da Educação intima os cursos a se readaptarem sem ofertar recursos para estas modificações, desconsiderando o contexto estrutural de funcionamento dos cursos. Mesmo com os requisitos da Direção e Coordenação do curso para ofertar novas vagas para professores, a UFPA mostrou-se inflexível para rearticular as condições necessárias para cumprir a demanda do MEC para concretizar a divisão das modalidades do Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. A graduação, neste contexto, ainda aguardava a entrega do prédio anexo, que estava prevista para 2014, então apesar de uma prorrogação no prazo, as obras finalizaram e a inauguração foi celebrada em 11 de agosto de 2014, com toda pompa e com as autoridades envolvidas.

Em uma matéria divulgada no site oficial da UFPA, a inauguração do anexo foi mencionada como um “momento muito importante que merece ser celebrado”,¹⁶ entretanto não mencionada nada sobre as vias que possibilitaram essa conquista ou da pressão que foi iniciada pelos discentes e mantida com a vigilância constante dos prazos para a entrega do prédio.

Os dois prédios que correspondem ao território da Faculdade de Artes Visuais só existem pela resistência política de seus estudantes aliadas ao apoio dos docentes que legitimaram essas lutas em seus determinados contextos históricos, ambas as construções são fruto da inconformidade e fazem parte da memória política de todos os cursos abrigados no interior daquelas paredes. Essa memória deve ser motivo de orgulho para toda comunidade universitária que tem o privilégio de ter a sua formação acadêmica na comodidade de suas salas de aula climatizadas. Essa memória deve ser respeitada. Essa memória, genuinamente política, deve mover a conquista de outras iniciativas políticas.

Com o prédio anexo inaugurado, esperava-se que os conflitos com o espaço fossem supridos e todos os cursos conseguissem conviver harmonicamente. O curso de Música, em especial, receberia o seu próprio prédio após anos de existência, cujas obras iniciaram em 2013 e findariam em 2019. No mesmo ano, retoma-se a necessidade de atualizar o projeto político pedagógico dos cursos de Artes Visuais,

¹⁶ Disponível em: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=9367>

em suas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, então os docentes começam a buscar a melhor forma de avaliar o currículo em vigor, para então propor as alterações.

Assim, 2014 foi um ano de readaptação, tanto sobre questões teóricas, quanto com relação à infraestrutura dos cursos. O Centro Acadêmico de Artes Visuais, por exemplo, conseguiu uma nova sala, que dispunha de poucos recursos, mas já representava um avanço para os futuros representantes do grupo. Fizemos o possível para arrecadar fundos que pudessem auxiliar na oferta de eventos culturais e incluímos os discentes no acompanhamento de todas as mudanças que estavam ocorrendo no curso.

Dentre essas mudanças, houve uma que rendeu repercussões polêmicas em 2015. Até então, o processo seletivo para ingressar na Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, contava com a realização de duas provas: a primeira era referente ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e a segunda era a intitulada Prova de Habilidades ou Exame de Habilidades.

A prova de habilidades rendeu longas discussões nas reuniões entre os docentes, em virtude das divergências com relação ao exame, sendo que a maioria era contrária à realização da prova. Contudo, a contrariedade dos professores não passava de incômodos verbalizados, pois os debates eram constantemente prorrogados, de maneira que em dado momento, a prova deveria acontecer ao final do ano, e acontecia. E permanecia ocorrendo ano após ano, sob a mesma lógica, e sem que fosse decretado o seu fim. A decisão dos docentes era constantemente protelada, pois as iniciativas que de fato encerrariam essa fase do processo seletivo, não eram concretizadas, pois nenhum documento era encaminhado para a PROEG.

Finalmente em 2015, foi decidido que a prova não ocorreria mais, justificando-se o processo seletivo do exame de habilidades era dispendioso e não contemplava todos os perfis de discentes que almejavam ingressar nas Artes Visuais, afinal, nem todos os estudantes possuíam proficiência exclusiva nas artes gráficas.

O fim do exame ocasionou um desconforto discente, pois estes não foram comunicados sobre esta exclusão do Exame de Habilidades. Com isso foi agendada um Fórum de Discussão entre professores e alunos, no dia 26 de março de 2016, para explanar os motivos do fim do Exame de Habilidades. A ocasião do encontro foi insatisfatória para ambos, e naquela época, confesso que me posicionei em favor do

Exame de Habilidades, contudo, minhas preocupações incidiam sobre a relação entre o processo seletivo e a exigência curricular. Abaixo consta o *flyer* de divulgação do encontro:

Figura 3: Prova de Habilidades Específicas – Fórum de Discussão



Fonte: Disponibilizado pela Prof. Cláudia Leão

A partir de minha experiência como discente, eu vivenciei a cobrança de muitos docentes sobre nossas capacidades técnicas de executar procedimentos artísticos, portanto, preocupava-me que o mesmo currículo, utilizando os mesmos métodos e a mesma didática, exigissem que os discentes dominassem tais capacidades técnicas, sem nenhuma experiência prévia.

Não sei se me fiz entender na assembleia, mas a minha lógica era que, se o currículo for permanecer o mesmo, então o processo de seleção deveria permanecer o mesmo, mas se fosse o desejo de todos compor um currículo que satisfizesse os vários perfis discentes, então que a mudança fosse plenamente bem-vinda, assim como a exclusão do exame de habilidades. Entendo que não adianta mudar os perfis de discentes, se o currículo permanecerá o mesmo. Não adianta demandar habilidades e competências que não contemplam os perfis de discentes que vivenciam a formação.

Neste contexto, discentes e docentes concordaram com a necessidade da exclusão do exame de habilidades, desde que uma mudança curricular fosse de fato

encaminhada, e de fato, esta reestruturação no currículo seria o foco nos anos subsequentes, pois o projeto político pedagógico seria, finalmente, atualizado.

Os docentes já estavam desenvolvendo as pautas para mudanças no currículo e optaram por dar maior abrangência à participação dos discentes do curso, de maneira que eles fossem mais ativos nesse processo de identificar os aspectos negativos e positivos da graduação, e contribuíssem diretamente com a construção da Proposta Pedagógica Curricular.

Este método convocou o corpo discente uma participação mais intensa na reelaboração curricular, e com essa medida ocorreu o I Encontro de Egressos de 2016, convidando também ex-alunos da formação para contribuir com pautas de mudanças. Em seguida, apurar os resultados demandaria tempo e cautela, mas paulatinamente o processo de reformulação do projeto político pedagógico se encaminhava.

Em 2016 eu saí da representação discente no Centro Acadêmico de Artes Visuais, pois eu precisava de tempo e dedicação para me preparar para o Trabalho de Conclusão de Curso, mas permaneci frequentando as reuniões docentes para contribuir com o projeto político pedagógico. Rafael Brito sempre esteve ao meu lado nesta parceria, fomos representantes discentes nestas reuniões até o final do curso e somos grandes amigos até hoje.

No ano de 2016 também foi o ano em que tomei coragem e fiz a minha transição capilar. Como eu disse no início, eu entrei uma adolescente introvertida, com muitas inseguranças em relação à aparência, mas após o contato com a inspiradora Profa. Zélia Amador, reconheci que muitas características de minha insegurança partiam de condições estruturais que regiam a sociedade que me cercava, sob aspectos colonizadores.

Eu tomei a decisão de cortar o meu cabelo e deixá-lo crescer naturalmente, mas o processo demandou alguns meses. Eu tinha vergonha de mostrar as raízes do cabelo, como tinha vergonha de assumir as minhas próprias raízes. Fiquei chocada ao perceber que eu não lembrava de como era meu cabelo antes do alisamento, e de ativar vagas lembranças da infância, de quando chamavam meus cabelos de “fuá”, “espanador” ou mesmo quando eu tinha que enchê-lo de gel para formar cachos.

Cobri as raízes na transição o quanto pude com panos e tiaras, só não desisti porque muitas amigas me incentivaram a continuar e porque eu estava prestes a me formar. No meu pensamento, eu queria chegar na escola pública e ser uma inspiração para meus alunos e alunas, falando sobre amar a si mesmo do jeito que você é, sem que precise mudar para agradar outras pessoas. Quando finalmente cortei, senti um gosto de liberdade indescritível, eu mesma cortei os últimos fios de alisamento.

Minha vontade era defender o TCC com os cabelos soltos e meus cachos a mostra, coroando a reconquista do meu amor próprio, louvando minhas raízes e defendendo minha pesquisa. Assim o fiz, defendi o meu TCC intitulado “A Formação Inicial em Artes Visuais sob a perspectiva do PIBID e o amparo teórico do Estágio Supervisionado”, orientado pelo Prof. Neder Charone, uma pesquisa que contou com reflexões sobre duas experiências educativas que tive a oportunidade de vivenciar ao mesmo tempo na Licenciatura em Artes Visuais. Este TCC foi a base para o desenvolvimento de minha dissertação.

Com a aprovação do TCC, eu finalmente obtive o grau de licenciada em Artes Visuais, e como primogênita da família, devo mencionar que esta conquista foi motivo de orgulho, em especial, para minha avó materna. Minha avó teve uma vida difícil, perdeu os pais quando era apenas uma criança e foi obrigada a se mudar para a casa de uma tia que lhe dava muitas atribuições domésticas, e em virtude disto não conseguiu prosseguir com os estudos, mas foi a principal incentivadora de todas as gerações de minha família.

Figura 4: Foto de Formatura da Licenciatura em Artes Visuais



Fonte: Fotografia de Giovane Mamedio Nascimento, 2016.

As maiores representações de força partem das mulheres de minha família. Minha mãe pela perseverança em garantir que eu tivesse sempre condições de estudar. Minha avó materna por estimular que todos se dedicassem ao estudo. Minha avó paterna, por mesmo distante, se emocionar e aplaudir cada passo meu. A elas eu dedico cada conquista.

É com este registro de minha memória que encerro minha perspectiva discente, sob essa neblina mista entre o acadêmico e o emocional, e dou início às andanças na pesquisa sobre currículo. A partir daqui as reflexões se darão sobre a minha vivência como egressa da licenciatura em Artes Visuais.

1.3 Como o currículo forma o perfil de egresso que queremos?

Tornar-se um egresso é como passar para um outro plano. É como se lançar em águas desconhecidas. Se pensar positivamente, pode interpretar a si mesmo como uma pessoa com ensino superior completo. Se pensar negativamente, pode se identificar como mais um dado a ser considerando na estimativa de desemprego no Brasil. Então, iniciamos um processo de crise existencial muito peculiar, pois você começa a se perguntar se nesses anos na academia você realmente aprendeu alguma coisa.

Após me formar, fui convidada a fazer parte de um Encontro de Egressos do curso de Artes, o evento contou com a presença de egressos de vários anos e das diversas fases históricas da graduação. Sobre este encontro farei algumas considerações posteriormente. Por hora devo partilhar como foi a experiência da docência no mundo real.

No meu caso, eu consegui fazer algumas suplementações. Iniciei com 160 horas de carga horária em uma escola municipal de Belém e em sua Unidade Pedagógica, o que para quem desconhece a experiência da prática educativa, significa trabalhar quase todos os dias da semana nos turnos da manhã e da tarde, tendo que alternar nos horários entre as duas instituições. Para uma primeira experiência real de trabalho na área, representou um período difícil, além de ter que

me adequar aos diversos níveis de ensino e o contexto organizacional da rede de ensino.

Em seguida, fui para outra escola, com uma carga horária de 30 horas, uma mudança consideravelmente brusca em relação à experiência anterior, de forma que a localização da escola me obrigava a pagar dois ônibus para chegar ao local, para no final do mês receber um valor que não pagaria sequer o transporte para chegar lá.

Depois, na minha terceira experiência fui para uma escola para trabalhar 120 horas, ou seja, em alguns dias eu trabalhava de manhã e em outros eu trabalhava de tarde. Para essa escola o transporte era mais fácil e as condições de trabalho eram melhores, pude passar oito meses trabalhando nela, até que um professor efetivo assumiu a turma.

Nesse período que estive trabalhando na terceira escola, eu me arrisquei na inscrição do mestrado no Programa de Pós-graduação da UFPa, e inscrevi esta pesquisa para a Linha de Pesquisa 1: História, Crítica e Educação em Artes. Foram meses tentando passar em todas as etapas, e ao mesmo tempo buscando outra fonte de renda, já que minha condição nas escolas era muito instável.

Em julho de 2017 eu finalmente passei na última etapa classificatória para o mestrado e comecei a cursá-lo em agosto. Tudo corria bem, até que em outubro eu fui substituída na escola em que trabalhava, de modo que o período coincidiu com o período em que não haveria mais possibilidade de eu ser realocada para outra escola. Ou seja, eu estava feliz por ter passado no mestrado e, ao mesmo tempo, estava aflita, pois não sabia como conseguiria persistir cursando o mestrado sem fonte alguma de renda.

Minha esperança estava toda sobre um concurso de Ananindeua que eu fiz e passei em 2015, eu estava no cadastro de reserva do processo seletivo, mas o prazo para a chamada dos concursados estava para espirar. Contudo, em dezembro de 2017 eu fui chamada, e em janeiro de 2018 comecei a trabalhar com uma carga horária de 100 horas/semana.

A questão é que levei um tempo para conseguir me estabilizar financeiramente, e tive que me adaptar para conciliar o trabalho com o estudo. Eu só consegui retornar à UFPa para realizar minha pesquisa sobre a Proposta Pedagógica Curricular em

2018, e então comecei a acompanhar as alterações curriculares como egressa. Lembro-me que ao regressar para sala de reuniões, eu me senti como alguém que acabou de sair de uma tempestade. E recordo-me de perguntar a mim mesma, será que os docentes sabem da realidade que está do lado de fora dos muros da universidade? Eles realmente sabem como está a educação básica na rede pública? Eles compreendem que as práticas educativas enfrentam a falta de recursos nas escolas?

Digo isto porque durante o mestrado, em uma determinada disciplina eu fui contestada por um colega de turma se eu tinha “cacife para contestar a docência dos professores universitários”, e questões como essa ecoam na minha cabeça. Eu não desprezava as capacidades cognitivas, ou a experiência, ou o amplo repertório de leituras de mestres e doutores. Contudo, as minhas experiências são diretamente ligadas ao mundo real, eu conheço o cotidiano das escolas públicas, e me pergunto por que o meu conhecimento não seria uma contribuição? Afinal, entender o contexto real do ensino não é importante para elaborar um currículo?

Levantei alguns questionamentos, tais como: O que caracteriza de fato uma licenciatura? Será que em algum momento da história este curso realmente esteve focado em aplicar os conhecimentos da formação na educação básica? Será que intimamente este sempre foi um curso de Bacharelado?

E assim iniciei minhas pesquisas sobre as teorias curriculares. Descobri que nesse território dos estudos sobre currículo há uma variedade considerável de linhas de pesquisa, e essa amplitude ocorre em virtude da complexidade de relações que a teoria pode estabelecer com as estruturas sociais, a construção de ideologias e fortalecimentos simbólicos de poder.

As características herméticas das teorias curriculares, impregnadas de reverberações sociais, históricas, éticas e políticas, se devem ao fato de que essas conexões estão demasiadamente atreladas umas às outras. Portanto, não há como tangenciar os aspectos gerais dos temas que atravessam o currículo, pois essas condições são significativas para a compreensão de como ocorre a construção do perfil dos futuros educadores, e de como eles funcionam como agentes da concretização dos objetivos políticos a partir do currículo.

Portanto, recorremos a SILVA (2011) para contextualizar o conceito das teorias curriculares. Historicamente, estima-se que a origem dos estudos sobre currículo tenha sido ao final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos. Existem versões variadas a respeito do surgimento da literatura específica desse campo. A intenção inicial era a de racionalizar os processos educacionais, sistematizando-os de maneira que o currículo estivesse organizado e sob controle, estabelecido a partir de padrões, com o propósito de predefinir as atividades pedagógicas, desta forma, moldando o resultado, ou seja, a formação dos estudantes.

No contexto do período da Guerra Civil, a sociedade americana vivenciou transformações promovidas pelos processos de industrialização e de urbanização, além de trocas culturais que partiram dos movimentos de imigração. A sociedade ganhou uma diversidade de modificações sociais que impulsionaram a necessidade de uma homogeneidade, para satisfazer a intenção econômica de garantir a ordem.

Dada a urgência econômica de controle, a escola foi pensada com a função de oferecer a adaptação social, para inculcar valores a partir de um currículo convenientemente rígido e preparatório para o mercado de trabalho. Com essa demanda de construir um currículo que contemplasse os requisitos da sociedade capitalista, surgiu um novo campo de estudos para organizar e desenvolver o currículo. Contudo esses novos estudos possuíam intenções diversas, ora centradas nos interesses econômicos, ora centrada nos estudantes.

Os estudos sobre o currículo conseguiram conquistar uma tradição de teorias que inicialmente abordavam análises sobre uma perspectiva técnica, contudo, prosseguiu para olhares guiados pelo ponto de vista econômico e posteriormente abriu caminho para discussões políticas, sociológicas, filosóficas e epistemológicas.

Pensar na educação sob uma ótica de formação para cumprir com as exigências do mercado de trabalho poderiam pressupor que o processo se caracteriza como tecnocrático. Assim, a educação que se propõe a apenas satisfazer as necessidades do mercado, basta-se na sua função reprodutora da estrutura social hegemônica. Segundo APPLE (2011)¹⁷:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece

¹⁷ Consta em SILVA (2011).

nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (p. 71).

As instituições educacionais são atravessadas pelos interesses sociais e, portanto, podem proporcionar um currículo envolvido por estruturas de reprodução e preservação social. Dotada de restrições, o tecnicismo impossibilita que as capacidades humanas se desenvolvam segundo as suas subjetividades. Compor uma educação mais crítica, abre as perspectivas para que as estruturas de dominação que estão inseridas nas camadas sociais, sejam finalmente percebidas.

Ao compreender que as relações de poder atravessam o currículo, significa reconhecer em que essas instâncias sutis de conexões podem habitar o ambiente educacional. Identificar a veracidade desta existência em potencial, expressa a possibilidade de estudo sobre os códigos de poder hegemônicos ou a descoberta de outros conteúdos pertencentes à outras culturas.

A tarefa de interpretar as relações de poder implica na constante iniciativa de transformar o modo como esses mecanismos operam para a reprodução dos códigos dominantes. Trata-se propriamente de um terreno, uma zona de disputa, de conflitos de interesses, posto que tanto pode valorizar, excluir, inculcar, reproduzir, recriar ou produzir culturas, dependendo do caminho ideológico. Portanto, essas condições podem estar anexas ao sistema de ensino e as práticas pedagógicas dos educadores.

Segundo SILVA (2011):

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p. 14)

Assim, o conceito de neutralidade não existe na construção do currículo. Não há inocência ou desinteresse nas escolhas para os elementos que compõem o currículo. Dentre os estudos sobre o currículo, considera-se o contexto histórico como parte essencial para a análise, pois essa perspectiva possibilita identificar como e em

que momento o currículo foi naturalizado, e suas proposições foram concretizadas enquanto paradigmas.

A transformação do currículo oficial em paradigma, esconde outros elementos que são banalizados dada a utilização da versão oficial. A partir disto surge o conceito de currículo oculto proposto por SILVA (2011), que a seria a versão não oficial, contendo as características implícitas no processo educacional e que igualmente são relevantes para a formação dos indivíduos.

Segundo o autor, independentemente de sua composição, o currículo está envolvido em questões políticas e ideológicas, posto que os conteúdos curriculares apresentam conhecimentos atrelados aos atritos adjacentes ao convívio social, tais como raça, sexualidade, política, religião e outros mais que possam ser abordados positivamente ou negativamente.

É necessário compreender a complexidade das interações entre currículo e suas relações de poder, afim de perceber como ocorre a disposição ideológica dos conteúdos enquanto agentes de reprodução social, que constantemente são tratados como produto ou mercadoria para a corrida econômica capitalista. Observando a dinâmica de um currículo que serve à alienação, ao lucro e aos esquemas de privatização, compreende-se a expressão de um autoritarismo cultural e intelectual sobre grupos sociais, propondo uma educação restrita e limitada. Portanto, quando a educação ocorre segundo a lógica do privilégio, as relações funcionam por uma perspectiva verticalizada.

Conforme os autores BOURDIE e PASSERON (2014), esse processo é semelhante e é utilizado para incutir na sociedade um sistema de reprodução social a partir das ações pedagógicas, de forma que promovem a manutenção do *status quo*. Assim:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (p. 27).

O ambiente educacional garantido pelo polo político do conservadorismo das classes econômicas é previsível, pois reserva uma área gloriosa para os privilegiados econômicos, enquanto promove o condicionamento social dos menos favorecidos, na categoria de subalternos, formando alguns indivíduos para governar e outros para serem governados.

Para SILVA (2011), educar criticamente, move ações que vinculam o currículo, as práticas de ensino e a política em um ritmo de contestação das dominações sociais, superando o sentimento de impotência, a alienação e afirmando a coletividade democrática. Sem a estrutura adequada para priorizar práticas políticas, as experiências arriscam resultados de reprodução da alienação ou de falas rasas sobre compromisso e responsabilidade política.

O conceito de resistência, possui uma posição desorganizada e frequentemente informal, pois não determina especificamente a quais objetivos sua oposição se direciona, mas quando essas orientações políticas tomam a forma contra hegemônica, suas práticas se tornam mais específicas.

A falta de uma mobilização para estabilizar as lutas pela igualdade social partem da carência de uma teoria social de natureza política que ocorra na própria formação de professores. As formações iniciais em geral se bastam no discurso de resistência, limitam-se a teorização e à crítica sobre as práticas vigentes, como se todos aguardassem um despertar coletivo. Contudo, essas movimentações partem de iniciativas que são coletivas.

Os estímulos sobre o pensamento emancipatório devem ser feitos durante a formação inicial e com iniciativas práticas de impacto social, para que os futuros professores percebam a importância de sua existência na mobilização de políticas culturais ampliadas. Para as Artes Visuais, utilizar a identificação cultural para provocar o pensamento crítico, aprimora a percepção dos indivíduos.

Como destaca BARBOSA (2012):

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (p.19)

Portanto, é essencial pensar qual o perfil de educador/a que queremos, e de que forma podemos construir um currículo que ofereça condições para despertar as competências e habilidades necessárias para que esses profissionais sejam reflexivos, éticos e engajados politicamente, proporcionando que suas práticas sirvam para aperfeiçoar o ensino/aprendizagem em Artes Visuais nas escolas básicas, utilizando do próprio contexto cultural de seus estudantes.

SILVA (2011) aponta os estudos de Ernest Mandel sobre a forma subliminar como o mundo capitalista caminha, dito corporativo e cujo impacto não é tão explícito, mas a forma incisiva e sutil como se alastra torna difícil de percebê-lo nas esferas públicas e particulares. Essa nova articulação requer uma teorização cuja compreensão possibilite o futuro professor a capacidade de reconhecer a si mesmo e a sua presença na sociedade dentro deste novo esquema capitalista.

A voz do estudante participa da interpretação de sua experiência com o mundo, e esta voz deve ser percebida, a ela deve ser dada a devida importância.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada, é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de construir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder.” (p. 154).

Há um potencial de transformação social nas experiências educativas que quando ativadas, podem ajudar a superar as relações assimétricas de poder. Contudo, um discurso solitariamente teórico não possui a mesma força que a mobilização prática poderia promover, ou seja, a teoria e a prática são igualmente relevantes para obter resultados. Para isso a indispensabilidade de um currículo político que certifique esses objetivos.

É necessário dar abertura para que as informações do cotidiano reforcem o conhecimento e acrescentem a linguagem da possibilidade, fortalecendo as expectativas sobre o futuro. Analisar criticamente outros conhecimentos a partir de si, provoca a reflexão com base na associação.

Aproximando os currículos dos discursos do cotidiano, aproxima-se a cultura dos educandos e valoriza-se suas características subjetivas, conferindo-lhes

dignidade. Reformas que ampliem as mudanças para o incentivo da democracia precisam transpor os espaços de formação e as escolas, tornando esses ambientes núcleos de contraesferas públicas.

Parafraseando SILVA (2011), para que exista um currículo significativamente político, deve-se priorizar os conhecimentos sociais, culturais e econômicos de forma que os estudantes, sejam universitários ou da educação básica, se reconheçam como indivíduos com poder de transformação social.

Na relação de ensino/aprendizagem, os estudantes (futuros educadores) são sujeitos com potencial para protagonizar a prática educativa de maneira que suas experiências promovam a democratização do discurso educacional, desmontando a reprodução de conteúdo condizentes com os padrões hegemônicos e verticalizados.

Diante de um sistema educacional que valoriza o conhecimento meramente técnico, é preciso invocar a crítica, a reflexão e a capacidade de ouvir abertamente, convocando variadas ideias para esse campo, propondo uma revolução intelectual e uma prática educativa em prol de outras possibilidades.

Ativar reflexões sobre essas questões e contestar a supremacia da educação reprodutora, é uma transgressão sobre o autoritarismo do currículo. Transpor esse sistema de poder, além de ético, é um ato político de responsabilidade social, por se propor a subversão da prática educacional. Trata-se de reivindicar um currículo inclusivo e democrático.

A neutralidade do currículo não é uma realidade que se pode alcançar, já que as escolhas dos conhecimentos que são legitimados como oficiais dependem diretamente das tensões e seleções de conteúdos culturais válidos. A neutralidade ou a educação que se promova acrítica, apolítica e ateórica não modificará a rigidez das estruturas sociais.

A forma como ocorre a composição do currículo, bem como a maneira como é ensinado, evidenciam a natureza política e cultural pré-determinadas para satisfazer grupos específicos. As constantes nuances políticas ressaltam as oscilações dos aspectos conservadores ou democráticos no currículo, implicando em modificações que acompanham o cenário político. As variações políticas impactam na cultura, que, conseqüentemente, ativam mudanças no conhecimento oficial. As investidas

ideológicas fundamentam a seleção dos conhecimentos, expressando as concepções que se enquadram com a ideologia em vigor.

Ainda acompanhando as proposições teóricas de SILVA (2011), é necessário compreender os padrões para interpretar suas implicações no currículo e na reprodução social, cultural e econômica. A exemplo disto, pode-se desconfiar da implementação do currículo nacional, cuja existência soa como estratégia de homogeneização. Supor que uma cultura comum possa ser aplicada por um currículo nacional que iguale todos os conhecimentos, minimamente mostra o descrédito da diversidade cultural, religiosa e linguística existentes.

Supor um currículo e uma avaliação nacional que proponha uma coesão, no intuito de homogeneizar, não poderia suprimir a heterogeneidade cultural, uma vez que as resistências certamente seriam inevitáveis. Seria como conduzir uma política cultural sob a imposição de uma hegemonia que é dignificada por grupos economicamente dominantes sem esperar reação da força cultural dos grupos oprimidos.

É necessário que se reconheça primeiramente o conceito de diversidade cultural, ou seja, assumir que existem e resistem diversas culturas que fazem parte do repertório dos alunos que ingressam na formação inicial. Portanto, é viável reconhecer quais os códigos culturais estão mais próximos destes estudantes, mesmo no nível superior. Para isto, nos utilizamos das fundamentações de ARROYO (2011), compreendendo o currículo conforme essa diversidade dos sujeitos, o qual questiona:

Por que ainda persistem tantas tentativas de ocultar, desacreditar essa diversidade dos sujeitos que se afirmam em movimentos e emergem nas escolas, públicas sobretudo? Para desacreditar as propostas alternativas, corajosas de tantos (as) professores (as) pelo reconhecimento dessa diversidade de sujeitos. Quando os sujeitos da ação educativa se mostram diversos reconhecíveis e críveis as alternativas pedagógicas, curriculares são pressionadas para serem diversas. Do reconhecimento dessa rica diversidade de sujeitos poderá vir o enriquecimento de currículos e a dinamização das salas de aula e das escolas. (p. 148).

Para isso, é essencial reconhecer os códigos culturais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, de maneira que se inicie o processo de ensino a partir desta diversidade de indivíduos. Por essa abrangência metodológica os processos educativos inferem na visão política dos estudantes e, a partir do vínculo com suas

referências culturais e da reflexão sobre seu repertório, cria-se uma dinâmica crítica na experiência docente.

Assim, é necessário promover a educação de maneira que parta dos alunos as referências que possam guiar a construção da experiência pedagógica. Quando a experiência educativa compactua com a permanência destes paradigmas, mantendo o *status quo*, inevitavelmente essas práticas reproduzem uma política de controle. A importância da proximidade cultural, feita respeitosamente, gera um ensino/aprendizagem desobrigado de reproduzir exclusivamente códigos da cultura hegemônica e guia suas estratégias pela perspectiva do interesse pautado na identificação cultural dos estudantes.

As possibilidades de guiar um caminho educativo a partir da diversidade cultural estará no limiar entre a politização da resistência e a regulamentação da cultura. Para conseguir tirar destes processos uma experiência equilibrada e proveitosa, será preciso contextualizar os conhecimentos, com a possibilidade de incluir a aproximação com espaços além da esfera escolar, podem ser potencialmente eficazes para expressar diálogos com as relações sociais.

O limiar do respeito, da intervenção ou da opressão é sutil, portanto, é necessário que exista transparência sobre quais ideologias são favorecidas no currículo e que grupo social se favorece destas práticas. É delicada a escolha curricular, pois os indivíduos que escolhem são relevantes para as decisões que incluem ou excluem os elementos do currículo.

No entremeio da construção curricular as convicções públicas, profissionais e pessoais podem se mesclar e romper algumas linhas éticas, cujo o impacto é amplificado nas esferas sociais. Por vezes é preciso ter um pouco de clarividência racional e sensível para se anteceder às possíveis reverberações que um documento pode causar.

Os educadores, neste sentido, são os principais agentes de mediação na aplicação das práticas educativas, sendo que estas podem ou não favorecer as intenções ideológicas, políticas e econômicas implícitas no currículo. E mesmo que os professores estejam cientes deste sistema e percebam as sutilezas da hegemonia dos códigos de poder nas premissas curriculares, o critério final de acatar ou resistir ao currículo, é individual e depende do perfil dos professores.

Sobre essas perspectivas teóricas apontadas, entende-se que o currículo com maior destaque nesse sistema educacional, é o currículo do ensino superior, em especial, das formações iniciais de educadores, pois este é o documento de maior importância para qualificar os professores, já que este embasa as intenções de ensino previstas nos seus níveis sociais, éticos, ideológicos e políticos, que moldam o perfil de egresso que atuará no ensino básico e influenciará os demais currículos.

A responsabilidade das instituições de ensino superior permite que os futuros educadores estejam conscientes das causas e consequências das escolhas curriculares, bem como suas incidências na sociedade. Assim, conforme ARROYO (2011), “Sua presença afirmativa vira uma indagação incômoda até para os currículos [...]” (p.151) e, portanto, pertinentes para instigar mudanças curriculares.

CAPÍTULO II:
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2007

2) O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2007

2.1 O contexto do Projeto Político Pedagógico

No universo de pesquisa das Propostas Pedagógicas Curriculares do curso de Artes Visuais da UFPA, analisa-se como esse currículo surge e o modo como as teorias curriculares, anteriormente mencionadas, se desenvolvem na formação inicial de Artes Visuais.

Neste sentido, o currículo se modifica ao longo do tempo, adaptando-se de acordo com as mudanças no contexto histórico, ideológico, político, social, tecnológico e quaisquer outras alterações que possam surgir. O conceito de Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Superior não foi imediatamente incorporado quando a graduação foi inaugurada, inicialmente a Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, possuía Resoluções que funcionavam como documentos oficiais e que reuniam os objetivos curriculares.

Três Resoluções foram essenciais para registrar o desenvolvimento curricular: a primeira de 1973, a segunda de 1976 e a terceira de 1978. Estas estão disponíveis na plataforma virtual da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos – SEGE¹⁸, na qual constam vários arquivos do CONSEP. Após as Resoluções, a primeira proposta pedagógica curricular foi finalmente iniciada. No contexto das Resoluções, devemos compreender como esses documentos delineavam as características curriculares do curso:

2.1.1 A Resolução de 1973:

A Resolução nº 23 de 23 de outubro de 1973 do Conselho Federal de Educação, determinava as características da Licenciatura em Educação Artística, cujas habilitações se dividiam em áreas específicas de: Artes Plásticas e Música. Seguindo as determinações do parecer nº 1284/73, o documento oficial apontava os

¹⁸ Disponível em: <http://sege.ufpa.br/>

indicadores introdutórios da graduação e suas especificidades, com o objetivo de cumprir a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, para formar o campo denominado “Comunicação e Expressão”.

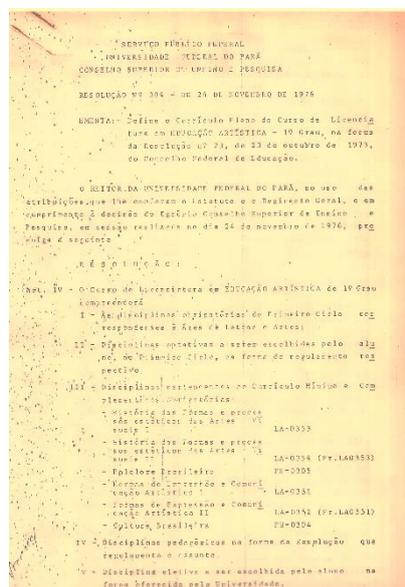
Apresenta as possibilidades de articulação do tempo na curta formação:

Proporcionará sempre a “habilitação geral” em Educação Artística – o próprio título – e “habilitações específicas” relacionadas com as grandes divisões da Arte: não mais de uma de cada vez ante a natureza e amplitude dos estudos a realizar. O currículo terá, assim, uma parte comum que as instituições sempre oferecerão qualquer que seja a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilidades específicas programadas. (p. 1).

Com o objetivo de alcançar três funções: constituir um núcleo de curta duração que fosse suficiente para que os educadores desenvolvessem suas práticas educativas na educação básica; compor um núcleo que contemple as especificidades; e situar o núcleo no campo da “Comunicação e Expressão”, sugerindo disciplinas para desempenhar essa função, tais como: Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humana, Folclore Brasileiro, Estética e História da Arte, e Formas de Expressão e Comunicação Artística. Em seguida, apresenta o nome, o tempo das disciplinas e suas descrições.

O documento de 1973 é de difícil acesso, portanto segue uma imagem do arquivo digitalizado:

Figura 5: Resolução de 1973

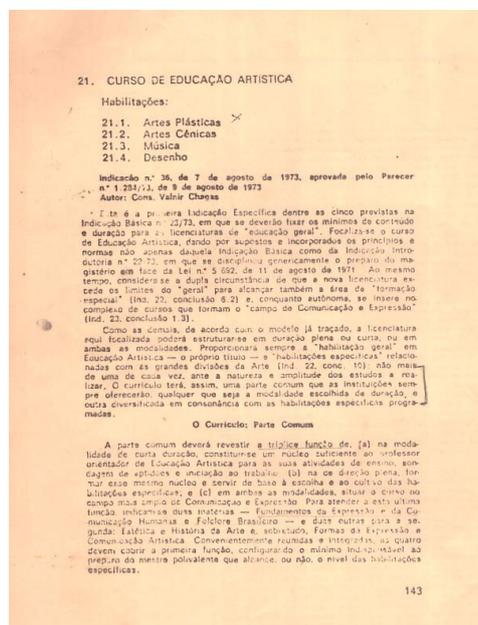


Fonte: Arquivo digitalizado

2.1.2 Resolução de 1976:

A Resolução nº 384 de 24 de outubro de 1976, segundo documento de cunho curricular, apontada algumas determinações sobre as disciplinas da Educação Artística, correspondentes ao primeiro ciclo da área de Letras e Artes, contando com disciplinas obrigatórias e outras optativas. Apresentam-se também os nomes das matérias (que correspondem ao que atualmente são chamados de núcleos), as suas disciplinas, com suas respectivas cargas horárias e os créditos.

Figura 6: Resolução de 1976



Fonte: Arquivo digitalizado

Dentre as disciplinas que compunham o currículo mínimo e complementares obrigatórias, constava na Resolução: História das formas e processos estéticos das Artes Visuais I, História das formas e processos estéticos das Artes Visuais II, Folclore Brasileiro, Formas de Expressão e Comunicação Artística I, Formas de Expressão e Comunicação Artística II, Cultura Brasileira.

O documento não se estendia sobre a justificativa das obrigatoriedades, nem sobre o perfil de formandos, ou sobre as competências e habilidades, pois os demais itens da Resolução concentravam-se em explanar sobre os créditos necessários para cumprir a carga horária requerida para validar a formação.

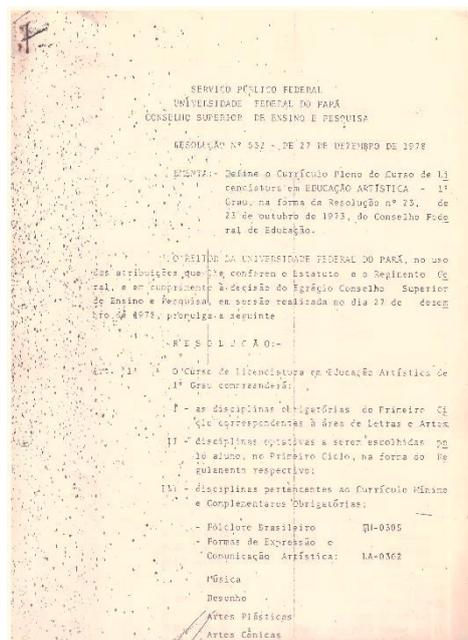
2.1.3 A Resolução de 1978:

A Resolução nº 532 de 27 de dezembro de 1978, é a terceira e encontra-se em um período de transição, pois apresenta uma adaptação curricular que especifica no art. 10º a forma como os discentes deverão orientar-se diante do currículo, assim, os alunos que ingressaram na universidade em 1976, continuarão a ser “regidos de integralização curricular, pela Resolução nº384/76 do CONSEP, sendo-lhe facultado optar pela integralização prevista nesta Resolução, mediante as adaptações necessárias, aprovadas e controladas pelo Colegiado do Curso.”

O documento apresenta uma matriz curricular acrescida de outras disciplinas, tais como: Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música, Desenho, Artes Plásticas, Artes Cênicas; Estudo dos Problemas Brasileiros I; e Estudos dos Problemas Brasileiros II. Da mesma forma que as Resoluções anteriores, esta apresenta a quantidade de créditos para cada disciplina sem grandes aprofundamentos nas suas justificativas.

O documento pode ser visto na imagem a seguir, mas também está disponível na plataforma virtual da SEGE, entre as Resoluções do CONSEP:

Figura 7: Resolução de 1978



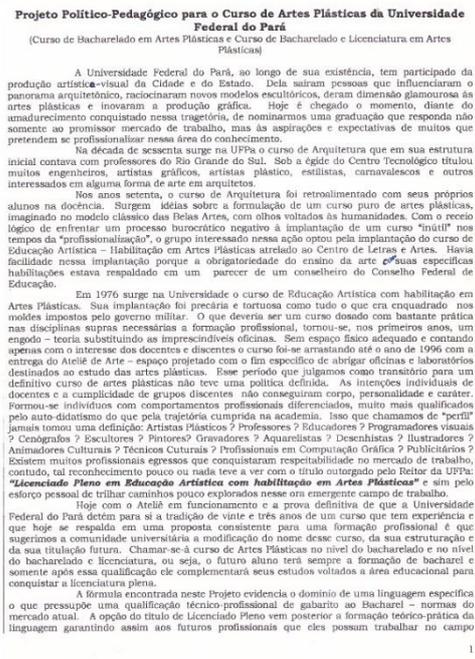
Fonte: Arquivo Digitalizado

2.1.4 Projeto Pedagógico de 1999:

Além das três Resoluções, outro documento importante para graduação é o intitulado projeto político pedagógico de 20 de junho de 1999, cujo foco de seu texto respalda a mudança de nome do curso para Curso de Artes Plásticas com o nível de Bacharelado e Licenciatura. Justifica-se o amadurecimento do curso tomando como cerne a conquista da estrutura do Ateliê e o perfil de egresso da própria formação.

O documento, é um esboço de projeto político pedagógico, contendo duas páginas que sintetizam as características dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas, como mostram as imagens a seguir:

Figura 8: PPP 1999, p. 1



Fonte: Arquivo digitalizado

Figura 9: PPP 1999, p. 2

educacional, mercado reservado a eles pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando a mesma aponta a obrigatoriedade do ensino das artes.

O **Bacharel em Artes Plásticas** será um profissional apto à comunicação não verbal no padrão das artes plásticas e gráficas. Seu domínio do conhecimento dar-se-á galvanizado pelas práticas das ações preconizadas neste Projeto. O intercâmbio com instituições públicas e privadas deverá garantir a atualização necessária das práticas de pesquisa de novas tecnologias e as tendências do pensamento global.

O **Licenciado Pleno em Artes Plásticas** será o profissional apto a desenvolver trabalhos ligados a área educacional. Seu campo de atuação vai além das fronteiras de uma sala de aula, podendo ser ele peça chave em museus, em ações de caráter estético-plástico de empresas privadas, em montagem de exposições didáticas, em eventos ancorados na cultura regional, formação de instrutores de oficinas, formação de técnicos em artesanato, em ações que incentivem o turismo via artes plásticas, etc. É garantido o direito de ser professor de Artes Plásticas credenciado para lecionar no 1º, 2º e até o 3º graus (dependendo da especificidade do edital de concurso público).

Haroldo Balseiro em 20/jun/99

Fonte: Arquivo digitalizado

Neste esboço de Projeto Político Pedagógico, descreve-se pela primeira vez o perfil de profissional que o curso almeja alcançar, dividindo-os nas grandes áreas do Bacharelado e da Licenciatura, revelando as concepções de docência da época. Entende-se que a formação vislumbrava os possíveis espaços de atuação profissional que fossem além do espaço escolar.

Conforme o PPC (1999), o discente da graduação com Habilitação em Artes Plásticas poderia atuar profissionalmente, assim:

Seu campo de atuação vai além das fronteiras de uma sala de aula, podendo ser ele peça chave em museus, em ações de caráter estético-plástico de empresas privadas, em montagem de exposições didáticas, em eventos ancorados na cultura regional, formação de instrutores de oficinas, formação de técnicos em artesanato, em ações que incentivem o turismo via artes plásticas, etc. (p.2).

As características de espaços citados no documento apresentam o âmbito da educação formal e da educação não formal, ofertando horizontes mais amplos para os egressos desta formação inicial, inclusive aproximando esses profissionais de espaços museológicos, culturais e empresas privadas.

A abertura, para os padrões atuais pode parecer mínima, porém essa medida desobriga o estudante de sentir-se fadado exclusivamente às escolas de educação básica e o autoriza a procurar outros ambientes para exercer seu ofício, considerando a possibilidade de explorar outros espaços que aprimorem sua prática educativa.

2.1.5 Projeto Político Pedagógico de 2007

Conforme a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, o currículo é o elemento que articula os princípios gerais da educação, reunindo as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, e cumprindo com as aspirações do Plano Nacional de Educação - PNE, estimulando a reflexão crítica e assegurando que a formação dos indivíduos brasileiros seja alcançada.

A Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009 para a graduação de Artes Visuais, disponível na plataforma virtual do Ministério da Educação¹⁹, prevê no art. 2º que a organização do curso, “[...] se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades” entre outros aspectos relevantes para a formação inicial dos futuros arte/educadores.

¹⁹ Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>

A Resolução nº 1/2009, prossegue trazendo uma definição das expectativas sobre o perfil de egresso almejado para a graduação de Artes Visuais, ou seja, as características demandadas para o currículo das instituições de ensino superior são previamente sugeridas pelo MEC e descritas no art. 3º desta mesma Resolução. A importância desta Resolução define-se por trazer as peculiaridades que cabem aos discentes da formação inicial em Artes Visuais, como mostra o parágrafo a seguir:

O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.

A própria Resolução do MEC, não discerne se essas exigências contemplam igualmente os discentes do Bacharelado ou da Licenciatura, mas apresentam no parágrafo único do art. 4º que as competências e habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais devem ser acrescidas a Licenciatura.

A distinção entre os cursos ocorre com maiores detalhes no Parecer CNE/CES Nº:280/2007, aprovado em 06/12/2007 e publicado no Diário Oficial da União em 24/07/2008. Este parecer apresenta um item dedicado ao perfil desejado do formando.

No que tange à diferenciação entre licenciando e bacharelado, a Proposta de Diretrizes Curriculares do curso de Artes Visuais esclarece que "através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística" e, "além de artista/pesquisador, preparado para atuar no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas, o bacharel em Artes Visuais tem a possibilidade de atuar em áreas correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específicos. Da mesma forma, o licenciando pode desempenhar papéis nas diversificadas atividades para-artísticas".

Assim, a Proposta Pedagógica Curricular 2007 é o primeiro documento oficial que formaliza as diretrizes básicas da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Conhecido por projeto político pedagógico, PPP, proposta pedagógica curricular ou PPC, este é o cerne sobre o qual se desdobram as reflexões desta pesquisa, compreendendo seu desenvolvimento, pois é a partir deste documento curricular que o perfil do egresso é conduzido na formação inicial.

Segundo o PPP de 2007, que está em processo de reformulação, o curso de Artes Visuais atende as demandas curriculares indicadas, como consta no documento:

O Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais segue as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFPA e a Resolução 3.186/2004, do CONSEPE, as quais estabelecem um conjunto de princípios, fundamentos metodológicos e procedimentos acadêmicos que devem subsidiar a organização curricular dos cursos de graduação da UFPA, observando ainda o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais aprovadas na Resolução CNE/CES nº1/2009 e no Parecer CNE/CES nº 280/2007 e toda a legislação federal pertinente.

Em 2007, com a mudança do nome da graduação, a proposta passa a contemplar as descrições, orientações, objetivos e necessidades da Licenciatura Plena em Artes Visuais. O documento oficial inicia com uma introdução sobre a história da formação inicial, exaltando o espaço conquistado pelas artes ao longo do desenvolvimento da Universidade Federal do Pará.

O texto inaugura nesta Proposta Pedagógica Curricular as primeiras perspectivas de compromisso político com a sociedade a partir das práticas profissionais. A universidade finalmente se propõe a nutrir “compromissos com igualdade, justiça e fraternidade”, valorizando o conhecimento da região amazônica e objetivando uma sociedade sustentável que seja referência nacional.

Esse PPP de 2007, foi criado pelo corpo docente do curso de Artes Visuais, grupo que foi responsável pelas decisões e pela organização curricular, que visava reformular as fundamentações do curso, cumprindo com as demandas legais de abordar na formação inicial temas politicamente significativos, como os “direitos humanos, cultura afro-brasileira e indígena, inclusão social, meio ambiente e

sustentabilidade”. Contudo, as decisões desse grupo sempre foram sustentadas a partir das determinações do Ministério da Educação.

A iniciativa desse currículo pautava-se em abordar os problemas sociais, econômicos e culturais até então afastados das práticas universitárias, fomentando ações que minimizassem o processo excludente que operam a permanência dos tijolos (distanciamento) que sustentam a expressão “muros da universidade”.

A base para este currículo tornou-se essencialmente artística, pois apoiava a presença de experiências sensíveis que despertassem a relação com o cotidiano, com a vida e a cultura, formando indivíduos ativos enquanto sujeitos sociais.

O objetivo preferencial do Projeto Político Pedagógico de 2007, era a de devolver para a sociedade um egresso capaz de tornar-se “agentes transformadores da sua realidade sociocultural, por meio de princípios teórico-pedagógicos e plástico-visuais, visando ao desenvolvimento sustentável de seu lócus”. (p. 15). Este princípio desperta, ao menos no documento, a função universitária que forme cidadãos conscientes de suas responsabilidades éticas e políticas, enquanto seres sociais.

Compreende-se que no decorrer da formulação das Resoluções e das propostas curriculares, ocorreram mudanças significativas nos alicerces da licenciatura. Os egressos provenientes destas formações acadêmicas que se construíram ao longo dos 40 anos de curso, são sujeitos divergentes em suas identidades, pois os impactos das transformações envolveram características políticas, filosóficas, culturais, éticas, etc. A própria formação inicial passa por uma construção de identidade que aos poucos sedimenta e desconstrói elementos que são considerados propícios para a qualidade de ensino. Por isto, o perfil do egresso do PPP de 2007 foi analisado conforme as condições do curso em seu contexto histórico.

2.2 O Perfil do Egresso do Projeto Político Pedagógico de 2007.

Considerando que os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais compartilharam grande porcentagem das disciplinas de suas formações, observa-se que a metodologia utilizada pelo corpo docente, por vezes resultou em processos de ensino que são equivalentes para as duas grandes áreas de conhecimento, apesar de possuírem suas peculiaridades.

A relevância de perceber os processos de ensino é propriamente para compreender que o perfil de egresso formado a partir dos dois cursos é diferente, portanto, a forma de ensinar, deveria conter suas especificidades. Ensinar alguém é um procedimento, mas ensinar alguém para ensinar outras pessoas, confere a este processo características diferentes.

Compreendendo e reconhecendo a natureza das distinções teóricas, práticas e epistemológicas entre os conhecimentos das linhas de estudo da licenciatura e do bacharelado, entende-se como método indissociado, a prática de utilizar a mesma metodologia para ensinar temas referentes às Artes Visuais, sem reservar uma parcela das aulas para as especificidades de cada área de ensino.

Minimamente, a culminância das disciplinas deveria resultar em reflexões ou propostas que possuam vínculos com as linhas de pesquisa de cada campo, uma vez que a experiência universitária objetiva uma formação que simule a atuação profissional do discente.

A experiência de articular os procedimentos da docência ainda na formação inicial já preparam o futuro educador para a vida profissional, assim, possibilita que esse indivíduo consiga observar o mundo e perceber que componentes da vida cotidiana podem ser inseridos no ambiente de sala de aula.

O próprio Projeto Político Pedagógico de 2007 apresenta o perfil profissional das duas graduações, Licenciatura e Bacharelado, no item 4. Este item é curto, contém três parágrafos correspondentes aos dois cursos, as especificações sobre as formações aparecem no item 4.1, que descreve as competências e habilidades do percurso formativo do licenciando e do bacharelado. São as competências e habilidades que determinam o que os estudantes devem desenvolver durante a formação inicial para se tornarem os egressos que os cursos almejam. Analisaremos esses os itens 4 e 4.1 para compreender profundamente o perfil profissional de 2007.

Como esta pesquisa tem interesse específico na licenciatura, os estudos incidem apenas sobre as habilidades e competências dessa graduação. O item 4 do PPC 2007, perfil do profissional, inicia com o texto:

No decurso da graduação escolhida, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Artes Visuais, será demandado ao aluno a sua definição quanto ao seu projeto como futuro profissional em artes. (p.13)

Este início não explica como ocorrerá essa demanda, mas o parágrafo seguinte elenca o que os discentes de ambos os cursos devem compreender nas duas formações iniciais. Segue no segundo parágrafo:

Assim, pretende-se a compreensão da função das Artes Visuais buscando o desenvolvimento da percepção e da reflexão que potencializarão a inventividade, por meio da produção e registro de poéticas visuais e a sua inclusão na educação a partir de teorias sólidas e bases técnicas e artísticas fundamentais, seja para o ensino da sintaxe da linguagem visual nos seus diversos processos artísticos, seja para difusão da importância da produção e preservação dos bens culturais materiais e imateriais. (p.13).

O texto não discerne as graduações e envolve as duas áreas na sua “pretensão”, a compreensão da função das Artes Visuais. O texto não articula como a compreensão da função das artes visuais está aliada ao parágrafo anterior que demanda o futuro profissional do aluno de artes. Entretanto, entende-se que compreender a função das artes pode ser obtido desenvolvendo a percepção e a reflexão. A maneira como essas relações ocorrem não são explicadas, mas o texto afirma que essa lógica potencializará a inventividade, mesmo que não aprofunde a importância do conceito de inventividade para as graduações.

Além da inventividade, o texto apresenta a “produção e registro de poéticas visuais”, como meios para atingir suas pretensões. Em seguida, aborda-se a inclusão da inventividade na educação, que novamente não aprofunda o conceito. Como sustentação, são mencionadas as “teorias sólidas e bases técnicas e artísticas fundamentais”, mas não sabemos quais teorias, nem quais bases, ou o motivo destas serem consideradas fundamentais, mas estes meios são destacados para finalidades diversas, que apontam para os futuros profissionais e áreas que derivam dos cursos.

O segundo parágrafo mescla os conhecimentos das duas graduações e não apresenta sustentação teórica para fundamentar os conceitos.

No terceiro parágrafo, o texto encerra apresentando outras possibilidades de atuação profissional, e no final, resguarda uma condição para o exercício das profissões resultantes dos cursos:

Esta qualificação permitirá também atuar como produtor cultural autônomo como artista plástico, ou como agente cultural em quaisquer outras atividades afins dentro de instituições culturais, seja fazendo pesquisa em arte e/ou sobre arte, seja planejando e administrando bens culturais, mantendo-se dentro de padrões éticos e de cidadania.

Nestes três parágrafos que introduzem o perfil de profissional pretendido pelas formações, observa-se que as áreas de conhecimento estão combinadas, pois é difícil separar quais dessas características são relativas à licenciatura ou ao bacharelado. Como esta pesquisa está centrada especificamente na Licenciatura em Artes Visuais, cabe ressaltar que durante essa introdução do item 4, os educadores sequer foram mencionados e o único momento em que o ensino é citado, restringe-se a uma menção breve no segundo parágrafo.

Analisando a condição histórica da construção deste PPP de 2007, entende-se que o currículo buscava certificar caminhos profissionais que contemplassem tanto os egressos que atuariam em áreas da educação, quanto egressos que buscassem abarcar outras perspectivas de pesquisa. Conjuntamente o documento conduzia suas disciplinas estendendo a gama de derivações profissionais das Artes Visuais.

O item 3 do PPP de 2007, apresenta o perfil dos alunos, destacando os interesses dos discentes, neste item, observa-se que o curso de Artes Visuais, esperava indivíduos egressos do ensino médio, outros afeitos as áreas do design gráfico, histórias em quadrinhos, moda e pessoas que buscam fortalecer seus conhecimentos didático pedagógicos para atuar na educação formal e não formal. No geral, boa parte dos discentes não sabiam o que esperar da formação, como foi mencionado no terceiro parágrafo do item 3:

[...] alguns alunos, iniciantes, ainda não possuem uma visão clara de suas atitudes coetâneas à graduação de artes e, tampouco, uma perspectiva clara sobre suas atitudes futuras ante um mercado cultural que se expande e sobre as disciplinas necessárias à formação de um artista/professor. (p.13).

O que podemos refletir sobre este momento da formação, é que a graduação não dividia a necessidade dos estudantes aprenderem as competências e habilidades da licenciatura e do bacharelado, ou seja, mesmo que esta pesquisa tenha foco na

licenciatura, devemos compreender que o perfil de egresso que as duas graduações buscavam, eram conjuntas, pois tanto a pesquisa quanto o ensino eram prioridades para forma o que o PPC chama de artista/professor.

O conceito de artista/professor, apesar de ser mencionado no documento, não apresenta conceituação, nem sustentação teórica, ou sequer uma explicação no item 4 sobre esse tipo de perfil, contudo, o caminho da construção deste currículo revela em determinados momentos que as graduações buscavam cumprir todas as competências e habilidades de ambos os cursos.

O documento curricular apresenta uma justificativa sobre a escolha de abordar as duas áreas conjuntamente:

O cenário anteriormente descrito enfatiza a necessidade de o aluno do curso de artes da UFPA – bacharelado e licenciatura – refletir criticamente a sua prática e produzir pesquisa de caráter reflexivo, não dicotomizar a pesquisa e o ensino, assim como não fracionar o conhecimento produzido e construído. (p.13)

Sobre isto, entende-se que o perfil de egresso deveria estar aproximado da pesquisa, compreendendo a importância da prática e da teoria, com foco no desenvolvimento da reflexão em todos os momentos. A formação promoveu a união do bacharelado e da licenciatura para fortalecer a pesquisa e a reflexão a partir do currículo.

Porém, este currículo vigorou oficialmente por mais de uma década, e por diversas vezes sua atualização e reformulação foi considerada entre o corpo docente, pois com o tempo, o desenho curricular defasou e apresentou falhas, que não condiziam com o perfil de egresso que as formações buscavam.

Para compreender como esse currículo começou a ser contestado, devemos explicar como é composto o universo das competências e habilidades correspondentes ao perfil de egresso de 2007. Estes dois itens apontam quais as expectativas da formação inicial e do MEC sobre os futuros professores e professoras.

2.3 As competências do perfil do egresso no PPP de 2007

Segundo o autor ZABALA (2010), o conceito de competência surgiu “para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente” (p.17). O termo é oriundo do ramo empresarial e cunhou a expressão por volta da década de 1970 e adentrou no campo da educação para embasar os currículos.

Conforme o autor, as competências elencam quais conhecimentos são pertinentes, podendo ter aplicabilidade prática tanto na profissão quanto nos demais âmbitos da vida do estudante. Assim, os conhecimentos que os estudantes devem aprender conduzem o ensino/aprendizagem e caracterizam quais competências são essenciais, seja para a formação do estudante, ou seja para determinar os requisitos que os educadores devem possuir para desenvolver essas competências.

No que se refere ao PPP de 2007, as competências da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais foram designadas pela Resolução Nº 3.604 de 10 de setembro de 2007. Sendo assim, o currículo contempla as demandas do Ministério da Educação/MEC.

Contudo, comparando o PPP de 2007 e a Resolução Nº 3.604/2007, é possível perceber que ao final de ambos os documentos há uma tabela que especifica quais disciplinas do desenho curricular contemplam as competências e habilidades determinadas pelo MEC. Porém, se observarmos o item 4.1 do PPC 2007, é possível perceber que a descrição das competências e habilidades são diferentes daquelas designadas na tabela mencionada anteriormente.

No item 4.1 do PPC 2007 observa-se que os licenciandos possuem 6 competências (dispostas de “a” ao “f”) e 10 habilidades (de “a” ao “j”). Enquanto os bacharelados possuem 3 competências (de “a” ao “c”) e 7 habilidades (de “a” ao “g”). Entretanto, segundo a tabela disposta tanto no PPC 2007 quanto na Resolução Nº 3.604/2007, o número de competências para a Licenciatura é diferente daquele mencionado no item 4.1, pois na tabela constam somente 4 competências, ao invés das 6 que aparecem no item 4.1.

Sendo assim, duas competências foram inseridas, além das determinadas pelo MEC. Estas não aparecem na tabela e, portanto, não há a descrição de quais disciplinas são contempladas para estas duas competências extras.

Abordaremos neste tópico as seis competências descritas no item 4.1 do PPC 2007, especificamente aquelas que pertencem à Licenciatura. Assim, dispozo as seis competências da Licenciatura em Artes Visuais em 2007, em tópicos, podemos refletir sobre suas relações com o perfil de egresso que a Licenciatura em Artes Visuais buscava formar:

- Competência 1: Desenvolver a capacidade crítico-reflexiva, integrando os saberes tradicionais aos estudos sistematizados na área de Artes Visuais, entendendo esta como área de conhecimento e prática específica no seio da cultura;

No PPC 2007, não há indicações de quais são esses “saberes tradicionais” das artes visuais, se são relativos às técnicas artísticas, aos conteúdos históricos, aos conceitos de estética, entre outros temas. Contudo, a Resolução nº 3.604/2007 contém um quadro que dispõe as atividades curriculares associadas às competências e habilidades a serem requisitadas.

No caso desta competência 1, suas atividades curriculares correlacionadas são: Teoria e Crítica da Arte; Estética e Filosofia da Arte I; Estética e Filosofia da Arte II; Percepção e Linguagem Visual; Arte, Cultura e Sociedade; Metodologia do Trabalho Científico; Metodologia da Pesquisa em Arte; Seminário Interdisciplinar em Arte e Cultura; e Trabalho de Conclusão de Curso. Segundo a própria descrição da competência, estas atividades curriculares confirmariam a existência do campo das Artes Visuais como parte integrante da cultura a partir de características crítico-reflexivas.

É intrigante que nesta competência, as Artes Visuais se sustentem como área de conhecimento justificadas pela sua validade no “seio da cultura”. Sendo assim, de qual cultura estamos falando? A pertinência de identificar quais características culturais se sobressaem no currículo pauta a carga simbólica, política e ideológica que guiam os nuances das estruturas de poder.

Neste contexto, a preocupação foca em constatar que as Artes Visuais caracterizam uma área de conhecimento com saberes tradicionais, ou seja, com um percurso histórico inerente à cultura, apontando para o fato de que constantemente essas informações são contestadas no meio social.

Portanto, neste PPC/2007 considera-se importante que os egressos, e conseqüentemente, futuros professores tenham a competência de criticar e refletir sobre as contrariedades à pertinência das Artes Visuais para a formação dos indivíduos, uma competência que funciona para que o campo das artes tenha sua guarnição de defensores perpetuada.

- Competência 2: Compreender os aspectos pedagógicos, didáticos, metodológicos e tecnológicos do ensino e da aprendizagem em Artes Visuais e sua importância na construção do ser humano criativo em situações de educação formal e não formal;

Independentemente da área de atuação dos egressos, esta competência evoca a necessidade de que estes percebam a importância dos fundamentos do ensino/aprendizagem em Artes Visuais para a “construção” do ser humano criativo. Neste ponto, a criatividade já havia sido mencionada anteriormente como um fator relevante para os seres humanos, entretanto, não é sugerido se o uso da própria criatividade é necessário nestes “aspectos pedagógicos, didáticos, metodológicos e tecnológicos” ou se estes aspectos recorreriam aos “saberes tradicionais” da educação, assim como na competência “a”.

Há também o caso de que esses “aspectos” fundamentais contém importância para formar seres criativos, ou seja, novamente recorre-se à confirmação na necessidade de validar a área de Artes Visuais. Contudo, deve-se considerar o fato de que essa criatividade, como consta na descrição da competência, está relacionada tanto à educação formal, quanto à educação não-formal, sendo assim possível em ambientes diversos. Contudo, para germinar esse processo educativo pautado na criatividade, é preciso agir com criatividade, para estimular a experiência criativa em todas as instâncias da educação, incluindo o ensino superior.

Se as práticas pedagógicas dos docentes da educação superior, em geral, persistirem em seguir os paradigmas metodológicos tradicionais, apáticos e monótonos, ao estilo da pedagogia tecnicista, tais como: a sala de aula com fileiras organizadas (conforme o modelo criado no regime militar), o quadro branco ou a sua versão mais atual, de apresentação de slides sobre os temas da aula; e nenhuma aplicação prática dos conhecimentos das disciplinas; sem nenhuma prática externa

às paredes da sala de aula; como é possível contemplar a competência da criatividade semeando sempre as mesmas práticas?

Na Licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2013, tive a oportunidade de ter as disciplinas de Fundamentos da Arte/Educação ministradas pelo Prof. Dr. Edilson Coelho, um grande exemplo docente para as Artes Visuais, pois seus métodos de ensino envolveram experiências que me recordo com muito carinho, mesclando a teoria com a poética de ensinar. Se posso citar o exemplo de uma experiência educativa que foi criativa e que contempla esta competência com êxito, com certeza trata-se deste Projeto Arte & Cidadania.

Figura 10: Oficinas do Projeto Arte & Cidadania



Fonte: Fotografia de Isabelle Barros

Ao final da disciplina, nossa culminância resultou no Projeto Arte & Cidadania, realizado na unidade do PROVIDA, em Benfica – PA. Essa experiência corou em práticas educativas no campo da educação não-formal, com oficinas ofertadas para crianças de diversas idades e moradores da comunidade. Reunimos recursos para produzir dois dias de várias práticas educativas, como: fotografia, desenho, escultura, artesanato, customização de roupas, pintura facial, etc.

Figura 11: Participantes do Projeto Arte & Cidadania



Fonte: Fotografia de Isabelle Barros, 2013.

Competência 3: Contextualizar a produção estética a partir de um recorte diacrônico e/ ou sincrônico, objetivando a compreensão do fenômeno artístico em sua especificidade e em suas relações com outras esferas da cultura.

Nesta terceira competência destaca-se que a produção estética, a compreensão do fenômeno artístico e a capacidade de interpretar suas interações com diferentes esferas culturais, são componentes necessários para a formação do estudante da Licenciatura em Artes Visuais. Assim, identifica-se que os conhecimentos relativos à formação do licenciando se estendem para áreas envolvidas pela criação artística, ou seja, um território que possui estudos mais aproximados ao campo do Bacharelado.

As fronteiras entre o Bacharelado e a Licenciatura sustentam uma cortina invisível, sabemos que está lá pelo consenso de todos, mas que constantemente tem os seus limites ultrapassados em danças sobre a divisa, e não sabemos se isso é correto ou não, apenas nos aventuramos em dar os passos conforme a pulsão que conduz o ritmo da experiência.

Feito o uso da metalinguagem para descrever esta circunstância, entenda-se que só porque um texto é acadêmico, não significa que não possa fazer empréstimos poéticos para traduzir um conceito. Da mesma forma, tanto as práticas artísticas, quando a didática e a metodologia que cerceiam a educação, podem fazer parte do fenômeno artístico, bem como o fenômeno artístico pode estar imbuído de conceitos educativos.

O que ocorre é o frequente descompasso entre as Licenciaturas e os Bacharelados em Artes Visuais, que apesar de possuírem um campo de estudo em comum, tratam-no sob perspectivas diferentes segundo suas especificidades, empurrando categoricamente as funções de cada lado. Contudo, o território curricular entre as duas áreas não é intransponível, principalmente tratando-se da compreensão do fenômeno artístico, que não pode ser tratado como imposição, mas também não pode ser ignorado. FRANGE (2012) utiliza duas palavras criadas por Irene Tourinho, as “bachareturas e os licenciados”, que representam bem a correlação e a dissonância entre essas áreas. Para a autora FRANGE (2012):

[...] é preciso urgentemente, ressignificar a Arte e o seu ensino da contemporaneidade. A meu ver, os cursos de bacharelado e licenciatura têm investido, em sua maioria, superficialmente na compreensão de Arte. De um lado, os bacharelados pensam ser a discussão sobre Arte uma função da licenciatura, de outro, as licenciaturas pensam na compreensão, mas escanteiam os artistas e suas produções em seus ateliês. Tanto uns quanto os outros se discriminam e pouco aprofundam a crítica de Arte, ou seja, as análises ficam nas superfícies, sem aprofundamentos na estética e na estesia. (p. 45)

Sendo assim, o recorrente descompasso entre estes campos resulta numa competência curricular que objetiva vencer essas discordâncias convidando os futuros professores a vivenciar o fenômeno artístico e interpretá-lo. Buscava-se nessa proposta curricular um perfil de egresso que compreendesse as características de um professor artista.

Sobre a interação com “outras esferas da cultura”, não há a descrição do que a proposta curricular compreende enquanto cultura, portanto, há um entendimento ambíguo neste ponto, pois tanto pode ser compreendido que há diferentes esferas culturais, quanto pode ser entendido que há uma cultura central e outras para serem interpretadas sincronicamente e diacronicamente. A compreensão permanece turva sobre qual o conceito de cultura que estamos dialogando.

- Competência 4: Desenvolver suas potencialidades criativas e empreendedoras, aliando teoria e prática no exercício da linguagem visual.

O tema da criatividade é mencionado constantemente na Projeto Político Pedagógico de 2007, no entanto, a potencialidade empreendedora, como está disposto nesta competência, ainda não havia sido mencionada, e ao longo do documento curricular não há menção a qual o sentido de propor esta potencialidade como competência. Assim, não há como compreender em que sentido o conceito de empreender poderia estar inserido no contexto da Arte/Educação.

Usualmente, o empreendedorismo é um conceito empresarial e utilizado para se referir aos sistemas de investimentos lucrativos que funcionam de acordo com o modelo econômico capitalista, contudo, a expressão também pode representar a superação de problemas para a solução de tarefas difíceis. Se correlacionarmos a competência ao segundo significado, poderemos compreender que a tarefa de aliar teoria e prática na linguagem visual, represente uma experiência com soluções tortuosas e, portanto, requisitando uma visão criativa e empreendedora.

Esta competência está relacionada a alguns laboratórios do desenho curricular de 2007, referentes aos Núcleos de Experimentação de Meios, que são: Laboratório de Fundamentos do Desenho; Laboratório de Experimentação em Desenho; Laboratório de Fundamentos da Pintura; Laboratório de Experimentação; Bidimensional; Laboratório de Fundamentos da Escultura; Laboratório de Xilografia; Laboratório de Experimentação; Tridimensional; Laboratório de Calcografia; Laboratório de Fundamentos da Linguagem Digital; Laboratório de Serigrafia; Laboratório de Experimentação Eletrônica e Digital; Laboratório de Noções de Fotografia; Laboratório de Multimeios; Laboratório de Cerâmica; Laboratório de Vídeo; e Laboratório de Projetos Experimentais em Artes Visuais.

Essas disciplinas mencionadas acima, segundo a competência, deveriam ocorrer de forma parcialmente teóricas e parcialmente práticas. Todavia, o que não se destaca é que deveriam ser fundamentalmente pedagógicas. Para a formação de um arte/educador, não basta apresentar a técnica teoricamente e ensinar a praticar esta

técnica, é preciso ensinar a pensá-la sob a perspectiva pedagógica, interpretar formas de adaptá-las para a educação, considerando diferentes contextos sociais, políticos, emocionais e econômicos.

Dentre os laboratórios contemplados por esta competência, elenco o exemplo da experiência de minha turma de 2012 com o Laboratório de Noções de Fotografia, com bastante ênfase na palavra “Noções”, porque sequer entramos no espaço físico intitulado de Laboratório.

Em virtude de uma série de equívocos na construção do espaço, a sala ficou fechada por anos. Em agosto de 2009, a Prof. Dra. Cláudia Leão iria receber a sala reformada para ministrar as disciplinas de Noções de Fotografia e Laboratório de Fotografia. Contudo, o espaço continha uma série de problemas técnicos e a instituição não se responsabilizava pelos equipamentos e químicos que seriam necessários para o desenvolvimento das disciplinas.

No relato da professora das disciplinas, ela conta como ocorria a sua preparação para conseguir uma estrutura mínima para o funcionamento das aulas, “Eu levei químico pra lá, levei várias coisas, comprava em São Paulo, que eu estava lá com a turma de 2007 e 2008, quando chegou na turma de 2009 e 2010 já estava muito oneroso pra mim, porque no final das contas a universidade não responsabilizava por comprar os equipamentos [...]”

Foi feita uma primeira reforma, algumas ocupações com as turmas de 2007, ajustes no desenho curricular para reorganizar os períodos da disciplina, de maneira que as turmas pudessem usufruir minimamente de alguma forma dos espaços, mas o Laboratório possuía problemas técnicos estruturais graves e não existiam equipamentos disponíveis – leia-se câmeras – para que os discentes pudessem experimentar. Portanto, eram realizadas medidas alternativas, aulas externas e estratégias para contemplar as disciplinas. Por isso a turma de 2012 nunca teve contato com o espaço. Assim, de fato seria necessário empreender e ser criativo para ministrar aulas sob estas condições.

Contudo, devo citar a experiência que tivemos em 2013 com a Professora Dra. Cláudia Leão, a qual propôs uma atividade que permitia que utilizássemos dispositivos diversos com câmeras fotográficas, principalmente celulares, para realizar uma atividade externa no mês de outubro, no Parque ITA, período próximo ao Círio

de Nossa Senhora de Nazaré, e que permitia que o local ficasse mais movimentado por causa da programação cultural de Belém do Pará.

Nossa turma marcou um dia e horário, nos encontramos e fizemos vários registros fotográficos, sob diferentes pontos de vista, utilizando o mesmo espaço como base. Ao final da disciplina realizamos uma exposição com as fotografias, de forma que a turma utilizou suportes variados para compor suas poéticas.

O parque foi uma ótima escolha de local, pois todos se identificavam com o espaço, mas como era demasiadamente familiar a todos, não tínhamos refletido sobre as potencialidades de registrá-lo por uma ótica artística e cultural.

A exposição foi interessante, superou as limitações de equipamento e infraestrutura, e ainda calhou de fomentar nossas práticas artísticas a partir da cultura local, nos permitindo perceber e valorizar nossas identidades culturais. O hall de entrada do Atelier de Artes foi ocupado com várias obras, em diversos suportes e composições fotográficas.

Figura 12: Organização e curadoria das obras



Fonte: Fotografia de Andrey Coelho, 2013.

Figura 13: Suporte de obra “roda de miriti”



Fonte: Fotografia de Andrey Coelho, 2013.

Competência 5: Planejar, desenvolver e avaliar programas e projetos pedagógicos disciplinares e interdisciplinares em educação formal e não formal.

Competência 6: Compreender os fundamentos para a formatação de projetos de investigação dentro do paradigma contemporâneo nas Artes Visuais e seu ensino.

Como foi descrito anteriormente, havia duas competências que não foram designadas pelo MEC, e trata-se das competências 5 e 6, que seriam acréscimos do próprio curso de Artes Visuais durante a criação do PPC 2007, enquanto demandas necessárias para a formação inicial. Como as competências não estão expostas na tabela que as relaciona com as disciplinas, entende-se que estas podem ser lidas como relativas ao desenho curricular de forma geral.

Interpretando estas competências, nota-se que ambas estão relacionadas ao envolvimento com projetos, compreendendo desde o processo de escrita, até a aplicação destes em ambientes formais e não-formais. A presença destes temas tenha vincula-se com a política interna da UFPA, de promover a tríade de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo este o caso, fomentar os projetos, de fato requer a

criação de uma, ou no caso duas, competências para firmar o compromisso com o lema da instituição.

Entretanto, observando o contexto atual do curso Licenciatura em Artes Visuais, deve-se considerar a fragilidade do corpo docente da própria instituição em fomentar projetos voltados para a área educacional, e principalmente, defender a permanência de projetos com participação estudantil. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, guiou grandes projetos, práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de Artes, e vigorou com êxito na Licenciatura em Artes Visuais entre os anos de 2011 a 2018.

O PIBID passou por duas Coordenações, a primeira com o Prof. Ms. Neder Charone e a segunda com o Prof. Ms. Arthur Leandro. Ambos os coordenadores foram responsáveis por grandes iniciativas em pesquisa sobre educação, de forma que o número de vagas foi duplicado no período da segunda coordenação.

O PIBID funcionava sob perspectivas de ensino voltadas para a realidade das escolas públicas do município de Belém do Pará, fator que já marca o diferencial da proposta por se engajar em simular, para os futuros arte/educadores, as experiências de ensino/aprendizagem a partir do cotidiano de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB.

Dentre os projetos desenvolvidos pelos discentes da Licenciatura em Artes Visuais, surgiram propostas de práticas educativas com temas inovadores e inéditos para a própria graduação, gerando inclusive a produção de artigos científicos, participação em congressos nacionais, exposições dos resultados nas escolas e na universidade, produção de trabalhos de conclusão de curso, entre outras ações que por anos movimentaram as forças renovadoras das pesquisas em arte/educação.

Algumas produções desenvolvidas pelo PIBID deste sua entrada na Licenciatura de Artes Visuais em 2011, estão os trabalhos de conclusão de curso: O Projeto Atelier de Portas Abertas e suas ferramentas metodológicas para o ensino de Artes Visuais; A Crítica social dos conteúdos na formação docente em Artes Visuais; Das Experiências no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência à elaboração de mídia pedagógica; Relações metodológicas apropriadas no projeto de Artes Visuais do Programa PIBID; Ensino de Artes Visuais e cultura popular: diálogos e contribuições; A importância do planejamento do ensino em Artes Visuais; Animação

e identidade cultural: uma experiência nas aulas de Artes Visuais – PIBID; A formação inicial em Artes Visuais sob a perspectiva do PIBID e o amparo teórico do estágio supervisionado; A utilização da colagem no ensino de Artes Visuais, entre outros.

Além dos artigos: Fronteiras entre a educação tradicional e a ludo-educação na trajetória do ensino de Artes Visuais; Valorização da cultura marajoara na educação básica: Relatos de experiência do PIBID; e O traço no passo do estandarte. Considerando que cada produção deriva de planejamentos das propostas; apresenta projetos; são realizados com o apoio de encontros e palestras com profissionais atuantes na área, com emissão de certificados; após cada proposta educativa são desenvolvidos relatórios por parte dos bolsistas, da coordenação e dos professores responsáveis pela disciplina de Artes Visuais nas escolas participantes; e por fim, os relatórios são convertidos em artigos científicos.

Além disso ainda houve o lançamento de um E-book, organizado pelo grande incentivador Prof. Ms. Neder Charone em seus 5 anos de atuação na coordenação, com artigos desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID. E apesar dessas produções mencionadas, o programa foi cancelado com justificativas fracas, desligando em torno de 20 bolsas acadêmicas que estavam destinadas a discentes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, muitos com baixa renda e alto interesse em pesquisa nessa área. O silêncio que ronda o fim do PIBID e a resignação de boa parte do corpo docente e discente da graduação, é algo que deve ser estudado com mais cautela, mas que denota o quão inerte e desarticuladas são as ações políticas com relação à permanência da pesquisa em educação no contexto atual.

A iniciativa conseguiu grandes avanços de pesquisa na arte/educação durante a gestão do Prof. Ms. Neder Charone. A segunda gestão, por sua vez, deve ser louvada por assumir para si as temáticas étnico-raciais com a gestão do Prof. Ms. Arthur Leandro, cujo cargo de coordenação do PIBID não ocorreu pela sua formação, mas seu histórico de atividades extremamente fortes em movimentos para a defesa de pautas políticas como as questões étnico-raciais e a religiosidade afro-brasileira.

Neste período, ele assumiu o PIBID por um ano e duplica a quantidade de bolsas, além de implementar diversas propostas que visassem contemplar efetivamente a legislação nº 10.639/2003, abordando a temática em contato direto com a vivência da educação pública por meio do PIBID, contando com 40 bolsistas empenhados em desenvolver projetos de práticas educativas voltadas para estas

temáticas, desta forma conduzindo uma forte movimentação em torno das questões raciais, uma iniciativa sem precedentes na história a Licenciatura em Artes Visuais.

Sua presença na instituição, acompanhada da representação da Prof. Dra. Zélia Amador de Deus, representavam uma forte liderança conjunta nos movimentos em prol da efetivação da legislação étnico-racial. Infelizmente o profissional faleceu abruptamente em 2018, mas não sem antes deixar um legado de estudantes e futuros arte/educadores politicamente conscientes, críticos, reflexivos e militantes de sua causa.

Em 1º de julho de 2018 foi realizado um momento lúdico e educativo na Praça da República²⁰, como forma de culminância de uma disciplina que estava sendo ministrada pelo professor. Os alunos buscaram concluir suas propostas, ofertando abertamente uma aula pública de História da Arte sobre artistas do século XX. Na ação havia painéis sobre sua biografia e informações sobre os artistas pesquisados pelos discentes.

Figura 14: Ação Educativa do PIBID/UFPA



Fonte: Fotografia de Cláudia Leão

²⁰ Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/8574-turma-de-artes-visuais-homenageia-o-professor-arthur-leandro-em-acao-sobre-historia-brasileira>

Figura 15: Ação Educativa do PIBID/UFPA



Fonte: Fotografia de Cláudia Leão

Figura 16: Cartaz de Divulgação/Homenagem



Fonte: Site oficial da UFPA, 2018.

Hoje a Faculdade de Artes Visuais conta com uma sala dedicada à sua herança política, como homenagem. Suas ações em vida contribuíram para que a instituição implementasse outro modo de abordar as questões étnico-raciais nas suas formações iniciais, de forma que a Proposta Pedagógica Curricular de 2019, contará com disciplinas específicas, como o Laboratório de Experimentação em Poéticas Visuais Afro-brasileiras e Arte Sacra Afro-brasileira.

Em minha experiência como ex-bolsista do PIBID, devo mencionar que o fim do programa foi uma perda incomensurável para a Licenciatura em Artes Visuais, de forma que somente as pessoas que puderam desfrutar da riqueza de experiências proporcionadas pelas práticas educativas, sentem de fato a ausência deste exemplo de fomento à pesquisa direcionada para a educação em Artes Visuais.

2.3.1 As habilidades do perfil do egresso no PPP de 2007

As habilidades, por sua vez, estão relacionadas à aplicação prática das competências, ou seja, estão vinculadas aos saberes que ocorrem por meio da experiência. O autor ZABALA (2010) afirma que:

[...] o termo competência não indica tanto o que alguém possui quanto o modo como atua em situações reais para realizar tarefas de forma excelente. Não é possível afirmar que uma pessoa seja capaz de demonstrar certa competência até o momento em que aplica seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes na situação adequada, resolvendo-a de forma eficaz. Por esse motivo, as competências têm implícito o elemento contextual, referido no momento de aplicar os saberes às tarefas que a pessoa deve desempenhar. (p.41).

Desta forma, a competência depende das habilidades para culminar a experiência de aprendizado a partir de experiências empíricas. Com esta observação, analisa-se que o PPP de 2007 possui um conjunto de dez habilidades a serem adquiridas ao longo da formação e acompanhando a premissa de que as habilidades requerem condições práticas, espera-se que a formação proporcione as oportunidades de experiências prática reais que conduzam para o desenvolvimento destas habilidades. São estas:

a) Planejar, desenvolver e avaliar programas e projetos pedagógicos disciplinares e interdisciplinares em educação formal e não formal.

b) Orientar o desenvolvimento de práticas artísticas nas mais diversas modalidades das Artes Visuais, em todas as etapas da educação formal e não formal.

c) Colaborar no planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos e programas de instituições culturais públicas e privadas, bem como de organizações não governamentais.

d) Desenvolver estudos e pesquisa sobre Artes Visuais, particularmente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem, abordando quaisquer aspectos relacionados ao fenômeno artístico: filosófico, histórico, sociológico, antropológico, tecnológico, mercadológico, cultural e educacional.

e) Conhecer e agir partindo das Resoluções e Leis que regem a docência no Ensino Básico e Fundamental e suas extensões.

f) Saber planejar, programar e aferir conceitos sobre o ensino de Artes Visuais.

g) Reconhecer os processos basilares constitutivos e construtivos das Artes Visuais, no âmbito recepção e da história da visualidade.

h) Refletir criticamente a partir da experimentação e concreções de ideias, no campo bi, tri dimensional e virtual.

i) Estabelecer conexão lógica entre as teorias sobre a imagem e a história da arte e o fazer contextualizado.

j) Estabelecer conexões com o núcleo de educação e ensino de Artes Visuais, e suas possíveis inter-relações.

Assim, as habilidades compreendem os exemplos de práticas pedagógicas que foram mencionados no tópico anterior referente às competências, uma vez que culminam em resultados que contemplam as competências e, portanto, correspondem igualmente às habilidades.

Mas para que essas práticas sejam possíveis, é necessário refletir sobre Artes Visuais e refletir sobre como ensinar Artes Visuais, pois são perspectivas que carregam a sutil e complexa diferença entre ensinar os conteúdos de Artes Visuais ou pensar quais conteúdos são relevantes e como abordá-los. Refletir sobre o que ensinamos, onde ensinamos, como ensinamos e porque ensinamos, são perguntas fundamentais para compreender a importância de debater sobre a significância do currículo para a arte/educação.

Não compreender a essência do que ensinamos implica em estagnar o processo de ensino/aprendizagem, e o espaço onde essa inércia protagoniza na

educação pode resultar no enfraquecimento político, no comodismo didático, na despreensão crítica, entre outros aspectos. O quadro atual de educação requer professores conscientes e competentes para ensinar e contribuir com a área.

É urgente e imprescindível assumir a responsabilidade com a arte/educação, de maneira que cada docente do ensino superior tome para si a identidade como agente transformador de realidades. Para isso é necessário também regressar, para reencontrar inspiração na memória política, renovar o amor pelo ensino e agir para que o futuro abra caminho para novas possibilidades.

CAPÍTULO III:
UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS

2. UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

O capítulo anterior abordou o processo histórico que culminou no desenvolvimento da primeira Proposta Pedagógica Curricular – PPC de Artes Visuais, para as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. O PPP de 2007 possibilitou a concretização da formação inicial para vários arte/educadores. Contudo, no decorrer dos anos, o documento curricular necessitava de uma renovação para se adaptar às novas demandas de caráter pedagógico, didático, metodológico, histórico, político e principalmente, se rearticular para o cumprimento de antigas demandas legais.

O documento ainda necessitava de mudanças mais efetivas com relação à:

- **Lei nº 10.639/03 ou Lei nº 11.645/2008:** Sobre a educação étnico-racial referente a cultura afro-brasileira, e que posteriormente foi atualizada para a 11.645/2008, inserindo a obrigatoriedade de abordar a cultura indígena. Pois apesar da realização de projetos de extensão e da inserção dos temas nas disciplinas desenvolvidos pelo comprometimento da Prof. Dr. Zélia Amador e pelo Prof. Dr. Arthur Leandro, ainda não existiam disciplinas específicas no desenho curricular sobre as temáticas.

- **A Lei nº 9.795/99:** Referente à Política Nacional de Educação Ambiental. Essas temáticas eram abordadas em determinadas disciplinas, quando o conteúdo requisitava uma proximidade com o tema, mas não configuravam ainda um tema obrigatório e item específico a ser contemplado no desenho curricular.

- **A Lei nº 13.146/76:** Sobre a Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência. O curso já garantia a carga horária referente à Lei nº 10.436/2002, que dispõe a implementação da Linguagem de Sinais/LIBRAS, nas formações iniciais de educação, a partir do Decreto nº 5.626/2005. Contudo, as demais deficiências não eram profundamente abordadas nas disciplinas.

Desde 2009, sentia-se a necessidade de reestruturar a Proposta Pedagógica Curricular, contudo o seu processo de escrita e reorganização demandaria tempo e pesquisa para atualizar o documento, pois um novo perfil curricular para as graduações em Artes Visuais necessitava ser criado, para então conduzir o objetivo de fazer atualizações na Proposta Pedagógica Curricular.

A proposta curricular teve um processo de reformulação iniciado a partir de 2009, partindo da entrevista com egressos do curso nas modalidades de Bacharelado

e Licenciatura em Artes Visuais, e assim, construiu parcialmente o documento curricular. Entretanto, esse documento não foi concluído por diversos motivos, tais como: mudanças de gestão na direção e coordenação do curso, mudanças na infraestrutura do curso (como a construção do prédio anexo e a organização dos laboratórios, salas, equipamentos, etc.), período de avaliação do MEC, longos períodos de greve e readaptações do calendário letivo, entre outros motivos.

Com isso, o documento foi reaproveitado para compor a Proposta Pedagógica Curricular do PARFOR específica da Licenciatura em Artes Visuais, em 13 de junho de 2012, pela Resolução Nº 4.297. Além disso, como foi mencionado anteriormente, o Ministério da Educação/MEC, estipulou a necessidade de conduzir a separação das graduações de Bacharelado e Licenciatura, em virtude do Ofício Circular nº 2/2010. No entanto, ainda havia a condição de que a separação poderia representar o risco de exclusão de uma das duas graduações, posto que o mesmo corpo docente ministrava suas disciplinas para ambas as modalidades dos cursos, e o requisito de separação não considerou se a UFPA teria possibilidade de disponibilizar a abertura de novos concursos para professores adjuntos, para a criação de novas vagas.

Como alternativa, os discentes das duas graduações permaneceriam juntos no primeiro ano de formação inicial e posteriormente escolheriam entre as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, sendo também permitido que estes optassem pelas duas graduações, uma vez que o vestibular ainda oferecia os dois títulos e, portanto, era direito dos estudantes reivindicarem o que foi ofertado oficialmente. Essa foi a solução temporária encontrada para mediar a pressão da demanda do MEC e as limitações no número de profissionais que compõem o corpo docente.

A partir de 2013, com a entrada do Prof. Dr. Edilson Coelho na Direção do Curso de Artes, o processo de escrita retoma a Proposta Pedagógica Curricular que estava em andamento e reinicia as movimentações para a conclusão do documento, avaliando o que tinha sido feito, para então prosseguir com o projeto. Contudo, a visita do MEC realizada em 2014, concentra temporariamente as atenções para as avaliações que ocorreriam sobre as graduações, de maneira que o momento é oportuno para pontuar os pontos fracos e fortes da formação, para em seguida dar continuidade nas considerações sobre as atualizações na Proposta Pedagógica Curricular.

Desde 2014 foram separadas as comissões responsáveis pela continuidade da Proposta Pedagógica Curricular. Entretanto, em 1 de julho de 2015, foi publicada a

Resolução Nº 2, referente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O documento em questão requisitava a adaptação dos cursos aos padrões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES, solicitando no § 2º do art. 1º “organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Assim, em 2015 o curso de Artes Visuais o andamento da Proposta Pedagógica Curricular que deveria ter sido finalizada em 2013 foi acelerado, e deu prosseguimento a finalização do documento, com o objetivo de produzir a nova Proposta Pedagógica Curricular, especificamente da Licenciatura em Artes Visuais. A escrita da Proposta Pedagógica Curricular foi cooperativamente realizada nas reuniões de colegiado da FAV, e mobilizou a interação coletiva entre a direção, a coordenação, os profissionais da secretaria pedagógica, os docentes e discentes da graduação, com a finalidade de mapear as qualidades positivas e negativas do curso.

A versão mais atualizada da Proposta Pedagógica Curricular de 2019, disponibilizada pela Coordenação de Artes Visuais, contém um parágrafo no item 7.4 que diz:

Deste modo este projeto é resultado de um processo de trabalho iniciado em 2009 e que a partir de 2013 iniciamos uma série de encontros com a participação dos técnicos: secretaria de curso e coordenação pedagógica; assim como o egresso e dos alunos ativos, e a eles foi possibilitada a participação nas reuniões do NDE em que tendo assento e fala, nos colocavam parâmetros consideráveis de um outro ponto de vista do curso. Deste modo o Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais é constituído de parte da sistematização desses encontros-reunião do NDE, seminário de Produção do Trabalho de Conclusão de Curso, Seminários Temas Transversais, Discussão sobre o Curso de Artes Visuais a partir do Egresso, juntamente com as experiências dos docentes da Faculdade e da experiência legislativa de técnicos da Pró- Reitoria de Ensino de Graduação. (PPC, 2019. p.34)

Presenciar esses encontros foi uma experiência que iniciei como representante do centro acadêmico de Artes Visuais/CAAV, e que posteriormente vivenciei enquanto estudante do mestrado na Pós-graduação em Artes/PPGArtes da UFPA, ou seja, a construção desta Proposta Pedagógica Curricular foi repleta de ajustes e reajustes, por um processo que perdurou por anos até ser finalmente, e obrigatoriamente, encerrada em 2019, com muitas ressalvas, por parte dos docentes.

A construção deste documento foi vagarosa e não ocorreu sem atritos entre os participantes, cujos embates mostravam-se principalmente por divergências entre os docentes; ou sobre as responsabilidades de participação assídua nas reuniões. Algumas reuniões sequer possuíam pessoas suficientes para fazer valer as decisões que eram acertadas entre os presentes. E quando em determinadas reuniões se dava andamento no processo de escrita, professores que nas reuniões posteriormente, desarticulavam algumas decisões previamente acertadas, reiniciando processos que já estavam em andamento; além de ausências nas colaborações virtuais convocadas por documentos compartilhados online.

O tempo que de escrita de uma Proposta Pedagógica Curricular é naturalmente lento, contudo, um dos principais fatores para o prolongamento da escrita deste PPC de Licenciatura em Artes Visuais de 2019, ocorreu em virtude da desarticulação entre os docentes e falta de assiduidade nas reuniões. Contudo, nosso foco não incide sobre os níveis de comprometimento docente, mas com o currículo e a análise do perfil dos egressos nesse contexto.

Com relação à Metodologia escolhida para a análise dessa construção curricular foi utilizado o livro *Avaliação Curricular* do autor LEWY (1979) para fundamentar a metodologia utilizada para compor a análise do Perfil de Egresso nas Propostas Pedagógicas Curriculares do curso de Artes Visuais da UFPA. Sobre isto, é necessário que se compreenda as áreas de produção e análise curricular sob a perspectiva científica. Existem teorias sobre currículo, bem como métodos de elaboração ou de estudos que envolvem conteúdos secundários atrelados às ramificações das temáticas centrais.

Segundo LEWY (1979), há um desequilíbrio entre os estudos teóricos e práticos no âmbito curricular, que provocaram uma grande variedade de modelos de avaliação curricular, compostas por pontos positivos e negativos. Para ele, esse processo serviu para “[...] aumentar a gama de problemas de avaliação e contribuiu para a melhoria dos métodos e estratégias usados pelos avaliadores” (p. 10).

Com isso, o autor propõe que não há um método simploriamente dominante para realizar uma análise curricular, pois o currículo é composto por áreas de subestudos, por isso, os métodos são ecléticos tanto no processo de criação do currículo, quando na análise. Para LEWY (1979):

Durante todo o processo de desenvolvimento e implementação do currículo, surge uma grande variedade de questões problemáticas e dilemas. Para dar conta desta multiplicidade de problemas, frequentemente há a necessidade de conduzir muitos subestudos de avaliação. Isto quer dizer que pode haver a necessidade de realizar mais de um estudo referente a um problema particular, visto que em geral um subestudo específico de avaliação fornece informações sobre apenas um problema. (p. 10-11).

Assim, compreende-se que a análise curricular se desdobra para outros temas que transpassam a temática central. O autor propõe alguns tópicos relevantes que podem ser considerados tanto na produção do currículo, quanto para as análises curriculares. A partir destes tópicos propostos pelo autor LEWY (1979), iniciaremos a análise curricular das Propostas Pedagógicas Curriculares direcionando as observações e fundamentações para a área de subestudo selecionada para compor o foco desta pesquisa, o Perfil do Egresso.

A linha de estudo de LEWY (1979) é de natureza eclética, pois mescla as linhas de estudos dominantes da elaboração e da análise curricular para congregar os aspectos mais consistentes dessas abordagens que se complementam metodologicamente. Utilizando-se dos modelos recorrentes, tais como: A profundidade científica de Tyler (1950), que propõe a abordagem da obtenção dos resultados desejados, ou seja, institui objetivos educacionais; As diversas perspectivas de Stake (1969) que recorre a avaliação partindo de todas as pessoas que são afetadas pelo currículo, reunindo diferentes pontos de vista; e no uso dos dados de Alkin (1970), que destaca a aplicabilidade das avaliações para alterações futuras, sendo assim, uma avaliação no sentido da tomada de decisões.

Assim, faremos uso de alguns conceitos propostos pelo autor no que se refere à metodologia de avaliação da construção curricular, elencando os critérios de avaliação de forma que compreendam o contexto filosófico, histórico, social e econômico que permeia o processo de construção da Proposta Pedagógica Curricular sempre direcionando esses conhecimentos para o foco central do Perfil do Egresso.

Entende-se que persistência em progredir com este documento era urgente e necessária, de forma que sua finalização marcou em sua própria história a maior participação de discentes ingressos e egressos na reformulação curricular da Licenciatura em Artes Visuais. Com isso, iniciamos este segundo capítulo abordando

as considerações da primeira contribuição dos egressos, que segundo as atas de reuniões do Núcleo Docente Estruturante do curso de Artes Visuais, foram realizadas em 2013; e o evento Encontro de Egressos de Artes Visuais, realizado em 2016, com o objetivo de mapear as perspectivas discentes em vários anos desta formação inicial e diagnosticar quais alterações seriam necessárias.

As reflexões desse evento problematizaram similaridades sobre diversas questões que foram conservadas ao longo da história do curso, com sugestões de como aprimorar o processo de formação de professores, ressaltando as maiores necessidades para alcançar a educação básica. Prosseguiremos com o processo de escuta dos egressos e suas contribuições.

3.1 Primeira consulta com o egresso de Artes Visuais de 2013

Em 25 de setembro de 2013 foi realizada a primeira consulta com o egresso Juan Pablo Freire Guimarães, que participou da reunião com o Núcleo Docente Estruturante/NDE do curso de Artes Visuais, composto pelo grupo de docentes que utilizaria as proposições do egresso para mapear os aspectos positivos e negativos da Licenciatura em Artes Visuais. O registro desta reunião consta na Ata da Reunião, disponível no anexo 1 da pesquisa.

Na Ata constam as observações do egresso em relação ao PPP de 2007, assim:

O egresso destacou que o PPC não agrega disciplinas que atendam as poéticas visuais afro-brasileiras, indígenas e nem as questões do âmbito regional. Os membros do NDE destacaram que o novo PPC, em fase de finalização, possui disciplina específica sobre as poéticas visuais afro-brasileiras e que os demais temas poderão ser incluídos nas ementas de disciplinas já existentes ou em disciplinas optativas. (p.1).

O “novo PPC”, o qual o documento se refere, foi uma Proposta Pedagógica Curricular que estava sendo desenvolvida em 2013, mas que não foi finalizada, portanto não é um documento com aprovação oficial. Entretanto, a contribuição do egresso foi pertinente, pois sua afirmação está diretamente relacionada à legislação.

Considerando que a Lei nº 10.639/2003, foi alterada para a Lei nº 11.645 em 10 de março de 2008, interpreta-se a partir da colocação do egresso e da confirmação

do NDE, que a disciplina seria inserida no PPC de 2013, ou seja, o PPP de 2007 do curso de Artes Visuais não contemplava sequer a primeira versão da legislação. Sendo assim, compreende-se que se o PPC de 2013 não foi concluído, e o curso permaneceu utilizando o PPP de 2007 como documento oficial, as disciplinas de fato não contemplavam a legislação étnico-racial.

Sobre isto, é necessário descortinar o que tal inércia em contemplar a legislação significa para um currículo de formação de arte-educadores. Trata-se de neutralidade política. O autor SILVA (2009), ao conduzir estudos sobre estruturas minoritárias ou sem poder, explana sobre a reprodução de sistemas racistas, que se nutrem propriamente da neutralidade e dos métodos de reprodução/manutenção dessas ideologias a nível institucional. Ele prossegue dizendo:

Nas instituições de ensino, não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professores se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula, ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece. (p. 169).

Essas reivindicações são prioritárias e legítimas, pois configuram uma situação de irregularidade legal no curso de Artes Visuais da UFPA. Que tipo de perfil de egresso a Licenciatura em Artes Visuais almeja formar, devendo-lhes temas tão relevantes para suas práticas profissionais? Como essa ausência repercute nas identidades culturais dos egressos? Qual será o nível de prioridade que o egresso dará a essas questões étnico-raciais em suas práticas educativas na educação básica? Qual será o impacto desta lacuna no sistema educacional?

A pauta do egresso é extremamente pertinente, e a cada ano o número de discentes da graduação que corroboram com a implementação de disciplinas que contemplem essa legislação aumenta, pois considerando a Lei das Cotas nº 12.711 que foi sancionada em 2012, a quantidade de estudantes que se autodeclaram negros e pardos no ensino superior, aumentou consideravelmente.

Além disso, o egresso pontua a necessidade das “questões de âmbito regional”, ou seja, foi observado que os conteúdos das disciplinas não se aproximam

das identidades culturais regionais. Essa aproximação deve ocorrer de forma recorrente, em diversas disciplinas da formação inicial. Ainda utilizando das linhas de estudo de SILVA (2009), destaca-se o conceito de representação, pois:

O currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (p. 200).

Sendo assim, a representação é importante para as experiências da formação inicial na construção da identidade social dos egressos enquanto profissionais da educação. É preciso compreender a maneira como a dinâmica dessas relações entre representatividade e relações de poder se articulam, para identificá-las e saber como conduzir práticas educativas que proponham uma variedade de manifestações culturais.

Ademais, o egresso também propôs a “formulação de uma Resolução de TCC para os Cursos de Artes Visuais” (p. 1). Pedido que recebeu acréscimos do Prof. Ms. Neder Roberto Charone, que enfatizou que a Resolução deve conter as especificidades para as duas modalidades do curso de Artes Visuais, a Licenciatura e o Bacharelado. Assim, também foi sugerido que fosse utilizado como modelo para a Resolução, a referência da Resolução utilizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e com isso foi finalizada a reunião.

Estiveram presentes nessa reunião os professores: Dr. Edison da Silva Farias, Dr. Luizan Pinheiro da Costa, Mestre Neder Roberto Charone, Dr. Orlando Franco Maneschy. Não participaram da reunião: Dr. José Afonso Medeiros Souza, Dr. Ubiraelcio da Silva Malheiros, Dra. Zélia Amador de Deus, Dra. Edilson da Silveira Coelho. A reunião foi presidida pela profa. Dra Ana Cláudia do Amaral Leão.

3.2 O Encontro de Egressos de Artes Visuais de 2016

O Encontro de Egressos de Artes Visuais de 2016 foi uma proposta da Coordenação Pedagógica de Artes Visuais do curso de Artes Visuais da UFPA, o evento proporcionou um momento de encontro entre as memórias sobre as experiências da graduação em diferentes períodos da história do curso de Artes.

Foram convidados a participar deste evento nove egressos de diferentes períodos, que serão nomeados da seguinte maneira: egressa de 2002, egresso de 2007, egressa de 2007, egressa de 2008, egresso de 2009, egresso de 2010, egresso de 2011, egressa de 2011 e egressa de 2012.

Os temas destacados para alimentar as considerações dos egressos foram utilizados conforme a avaliação anterior do MEC, e reuniram as pautas: Organização didático pedagógica; estágios supervisionados; trabalho de conclusão de curso e atividades complementares; corpo docente; infraestrutura; e laboratório para cerâmica, escultura e xilogravura.

O evento também teve participação dos estudantes ingressos, presentes como ouvintes no encontro, mas que compartilharam suas experiências e questionaram sobre a vida fora da universidade, no campo do trabalho. Com essas interações, coletivamente, foi possível revisitar a memória da universidade a partir das narrativas discentes e provocar reflexões sobre o que a formação inicial conservou e em que aspectos ela conseguiu alcançar inovações.

Particularmente, devo observar que o encontro entre ingressos e egressos da formação inicial provoca um fenômeno significativamente político para os dois lados, pois ativa nos ingressos a consciência sobre a importância de conhecer a memória do curso de Artes e ao mesmo tempo apresenta aos egressos as mudanças que foram conquistadas após sua saída da graduação, dando-lhes também a oportunidade de apresentarem suas experiências entre os dois mundos, o acadêmico e o real.

O autor LEWY (1979) metodologicamente identifica que “os programas devem estar ajustados às necessidades dos alunos, e não os alunos serem selecionados para responderem às solicitações do programa” (p. 19). Assim, essa fase que recebe o nome de testagem preliminar e revisão, na qual as informações referentes às mudanças curriculares devem contemplar os estudantes, são promovidas a partir de

estudos diversos, para que sua adequação não seja benéfica apenas para grupos minoritários em relação a toda a comunidade acadêmica.

Este momento revela-se como um momento de escuta e de proposições, envolvendo discentes e docentes. Mas não há como iniciar sem uma crítica introdutória. É impossível ocultar ou ignorar que o evento ocorreu com a presença de apenas uma docente dentre todos os professores adjuntos que compõem o quadro de profissionais do curso de Artes Visuais. Estimava-se que um momento histórico de tanta importância congregasse um número consideravelmente maior de participantes. Contudo, a carência de docentes na plateia pode ter permitido que temas extremamente relevantes surgissem como pauta para a construção do novo PPC.

As considerações do encontro foram registradas por áudio e compuseram o documento de transcrição do evento, ressaltando os principais tópicos observados pelos egressos, a fim de que fosse encaminhado ao Núcleo Docente Estruturante/NDE e contribuíssem com a construção da Proposta Pedagógica Curricular.

Foi solicitada uma autorização à secretaria pedagógica da Faculdade de Artes Visuais para o devido acesso ao material relativo a este evento. Os áudios não foram disponibilizados pela instituição, mas o documento de transcrição foi autorizado. Com isto, a partir da transcrição dos áudios, foi possível constatar que os assuntos com maior destaque foram os seguintes:

3.2.1 Especificidades do Bacharelado e da Licenciatura:

O tema introdutório do encontro foi proposto pelo representante do setor pedagógico do curso de Artes Visuais, cuja sugestão de tópico foi a “organização didático pedagógica”, na qual os egressos estariam livres para dar prosseguimento ao tema segundo suas experiências nos períodos em que estiveram na graduação. O primeiro a abordar o tema foi o egresso de 2007, que foi discente do curso quando ainda se chamava Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, ele ressaltou que há diferenças entre o perfil do bacharelado e da licenciatura, no qual a união das ementas dos cursos provocaria a falta de aprofundamento em conhecimentos específicos para as áreas de atuação, resultando em abordagens básicas. Ele não descarta que é função dos estudantes buscarem de forma autônoma as especificidades das áreas de seus interesses, mas argumenta que:

[...]tem uma coisa do perfil do licenciado e do bacharel que são diferentes. Por exemplo, a gente enquanto bacharel acaba não se aprofundando em determinadas coisas que seria a nossa área de atuação específica dentro do mercado de trabalho porque a gente acaba tendo um monte de disciplina de um monte de coisas que são extremamente generalistas. (p. 1).

Menciona também que as disciplinas da formação inicial deveriam dedicar uma parcela da carga horária para reflexões sobre o ensino, utilizando-se da própria realidade das escolas públicas para pensar como conduzir a prática educativa. O egresso prossegue dizendo que:

[...] para o licenciado eu acho que tem uma coisa importante nas disciplinas que é, pelo menos foi a minha vivência aqui, que foi o fato de não ser trabalhado a questão do ensino mesmo, nessas disciplinas. Por exemplo, eu vou, a gente faz uma disciplina de gravura, lidamos com um monte de maquinário, anos e o que que anda disso vai lidar na escola. Então, a discussão de como a gravura entra na escola; ensino de arte por exemplo, passou bem longe. (p. 3)

Após esta fala, o evento prossegue com as colocações da egressa de 2008, cuja formação se deu no período de transição da nomenclatura entre a Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas e a Licenciatura/Bacharelado em Artes Visuais. A fala desta egressa fortalece os argumentos do egresso anterior, pois novamente a Licenciatura em Artes Visuais é questionada sobre os conhecimentos didático-pedagógicos. A egressa de 2008 diz:

Para mim, assim, foram duas grades bem diferentes. Trabalhar o bacharelado, inicialmente eu concluí primeiro o bacharelado por conta da pesquisa que eu já vinha desenvolvendo. E licenciatura foi caminhando em conjunto. Mas eu só vim ter a compressão dela exatamente quando eu entrei no mercado de trabalho. Que é exatamente quando você se vê de encontro com a realidade, tendo que trabalhar questões que não são ensinadas na universidade, na faculdade. (p. 3)

Neste sentido, observa-se que do ponto de vista destes egressos a realidade acadêmica e a realidade das escolas públicas se contradizem, pois ao mesmo tempo que a formação apresenta um universo de potencialidades técnicas para serem levadas ao espaço escolar, este mesmo espaço apresenta os obstáculos sociais que tornam essas proposições inviáveis, e segundo os egressos, estas condições não são debatidas durante a graduação, não são devidamente problematizadas para gerar ações educativas em contrapartida à realidade, propondo alternativas.

A egressa de 2002 complementa como em sua época vivenciou um período de transição anterior, em que a Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, era mesclada com outras áreas de conhecimento, tais como música, teatro, dança e não possuía o perfil das Artes Plásticas, e prossegue:

“E a questão de como a gente vai pro mercado de trabalho, na verdade é um impacto muito grande porque o curso não te ensina como ensinar, como ir pra sala de aula, no caso a minha atuação é como professora, então eu tive que pesquisar, tive que ir em busca de muita coisa, e eu sinto um despreparo, principalmente nessa parte do estágio porque estou tendo contato com muitos alunos que acabam sendo meus estagiários na escola que trabalho, e que eles vêm com uma visão muito romantizada do que é arte. O que seria essa visão romantizada? A teoria muito distante da prática.” (p.6)

Assim, percebe-se que, para os licenciados, a sensação de despreparo está associada a uma fragilidade de debates didático-pedagógicos durante a formação inicial, e isto se maximiza quando o discente se torna um egresso e tem que lidar com a realidade escolar, as dificuldades sociais, as questões disciplinares dos estudantes, e outras condições de trabalho derivadas das mazelas sociais.

Neste tópico, o evento constatou que os egressos corroboram com a falta de aprofundamento nas áreas, tanto de Bacharelado, quanto de Licenciatura. Em especial, para a Licenciatura em Artes Visuais, pois percebe-se a necessidade de fomentar estratégias de ensino que simulem as características reais do ensino público, para que o impacto de fazer a passagem entre o contexto acadêmico e o contexto do mercado de trabalho não ocorra de forma incoerente e brusca.

E para possibilitar que essas experiências se tornem viáveis, previamente, deve-se compreender que a responsabilidade pelas práticas educativas desenvolvidas na formação inicial de professores das Artes Visuais, não se limitam somente aos estágios obrigatórios e supervisionados do desenho curricular do curso.

Quando nos referimos à responsabilidade de ofertar as experiências necessárias para que o discente universitário simule suas futuras condições reais de trabalho, encontramos dois focos sobre os quais essa responsabilidade recai: a primeira sobre os estágios obrigatórios supervisionados, pois estas são as disciplinas do desenho curricular que mais se aproximam do ambiente escolar; e segundo, as chamadas disciplinas pedagógicas, que envolvem os fundamentos do ensino/aprendizagem.

Contudo, a responsabilidade de proporcionar experiências educativas que retratem as condições reais do ensino público não podem ser exclusivamente delegadas para esta ou aquela disciplina, ou para este ou aquele docente do ensino superior. A responsabilidade pela formação inicial dos arte-educadores demanda que o corpo docente, em sua totalidade, compreenda a necessidade de se integrar com o objetivo de instituir essas perspectivas didáticas e pedagógicas em suas aulas, direcionando-as para uma culminância que seja realmente significativa, seja nas disciplinas teóricas ou práticas.

Para que a formação inicial tenha condições de criar nos seus egressos o sentimento de confiança para enfrentar as adversidades do seu meio de trabalho, e para que os conteúdos sejam de fato significativos, é preciso antecipadamente, dar-lhes o incentivo para que constantemente seja exercitada a prática de refletir sob a perspectiva didática e pedagógica, ao longo de todas as disciplinas de sua graduação. Para isso, os docentes universitários em primazia, devem igualmente fortalecer a sua flexibilidade, no exercício de articular seus conteúdos com a experiência da educação.

Segundo a autora Mirian Martins (2012), “na instituição chamada escola, ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo.” (p. 53). A autora utiliza-se da palavra mediação para traduzir o processo de ensino/aprendizagem, e é sob essa fundamentação que incide a relevância dos docentes para viabilizar a presença do significado nas experiências dos aprendizes. Os níveis de mediação não se bastam somente no contexto escolar da escola básica, eles também podem ser aplicados no contexto universitário. Pois:

Pensar o processo de ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes – com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido. (p. 63).

Assim, para que a Licenciatura em Artes Visuais compreenda o ato de ensinar a ensinar Artes como um objeto de conhecimento, deve-se previamente entender que há complexidade neste objeto, mas que para torná-lo ensinável, a mediação é relevante e necessária. A autora Mirian Martins (2012), utiliza a metáfora do fogo para enriquecer sua argumentação, dizendo-nos que “[...] conteúdos e tarefas só são

significativos quando o educador consegue direcionar seu fogo para o mesmo foco em que o educando arde.” (p.63).

Portanto, o educando deve estar plenamente ciente da realidade que irá encontrar, para saber lidar com ela, e para isso, o futuro educador deve contar com a colaboração de todos os que estiverem ao seu redor, contribuindo para sua formação inicial. Nas escolas de ensino básico, a experiência educativa envolve coletivamente todas as pessoas que participam diretamente ou indiretamente destas vivências.

Da mesma forma, o espaço universitário também possui a necessidade de contar com a colaboração de todos os envolvidos na formação inicial, incluindo nesta equação a própria autonomia do futuro educador em constituir o seu perfil profissional, para que sua vivência possa culminar em práticas pedagógicas, didáticas e metodologias de ensino competentes, éticas e significativamente políticas.

3.2.2 Cultura hegemônica e o protagonismo cultural dos discentes:

O tema não foi um tópico sugerido, mas apareceu na conversa naturalmente abordando que as Licenciaturas entendem a História Geral da Arte como se fosse exclusivamente válido o ensino de Arte Europeia, e em seguida, assinala-se a importância de fortalecer a legislação étnico-racial, presente na Lei nº 11.645, que apesar de obrigatórias em todas as licenciaturas, são ignoradas pelos currículos.

Além disso, fala-se em como as práticas dos estudantes são anuladas pela carga cultural priorizada pela formação acadêmica. A egressa que iniciou este tema é a de 2011, que produz grafites pela cidade de Belém, possui um local de representatividade poderoso por ser uma mulher, negra, da periferia do município de Belém e que aborda temáticas locais em sua produção. Contudo, no documento de transcrição do evento, ela relata:

“Eu me senti totalmente excluída quando eu entrei aqui na universidade. Assim, as melhores matérias para mim foram no último semestre. Justamente quando tu não tens tempo de ler os textos. [...] A gente só vê o que? Arte europeia do começo ao fim. A gente não vê outras discussões. Não é uma coisa só de arte. É uma coisa das outras licenciaturas. Porque é obrigatório pela Lei 10639. É obrigatório todas as licenciaturas terem a temática racial. Tu não vês. Tu vês no último semestre que tu não tens tempo de aprofundar nada. Acabei buscando isso na especialização.” (p. 4)

A egressa prossegue contando que em suas pesquisas, descobriu que o tema do grafite, ao ser abordado nas escolas, evidencia o trabalho de produtores brancos, sobressaindo-se diante de uma prática que é majoritariamente negra e periférica. Ela fala como a representatividade é deslocada da realidade dos alunos, e de como a hegemonia cultural categoriza artistas regionais como “anônimos”.

O evento prossegue tratando do anonimato da carga cultural dos discentes quando ingressam na Licenciatura em Artes Visuais, pois o curso possui um desenho curricular (que nesse sentido pode ser entendido como grade curricular), que precisa ser concluído, seguindo as ementas de cada disciplina, apesar da riqueza cultural de seus discentes e não a partir deles. Sobre esta lógica, os discentes entendem-se como coadjuvantes no currículo.

O egresso de 2010 conta como ficou maravilhado com a História da Arte Europeia por um tempo limitado, pois sua formação no ensino básico não abordava essa temática, ele descreve seu momento de entrada na universidade com a frase “[...] quando chega aqui, olha, essa tua mochila cultural de todas as suas experiências, guarde no armário e vamos ver outra coisa.” (p. 11). Ele fala de como os conhecimentos apesar de deslumbrantes, não fazem parte de seu círculo social, de sua cultura ou de sua história, deixando a cultura local em segundo plano, prática que caracteriza uma forma de olhar para sua própria cultura com um olhar estrangeiro.

O egresso argumenta que:

Em suma, acho que a linha geral da dificuldade de estar aqui nas coisas, nas disciplinas é esse não trabalhar com coisas próximas, essa região que a gente vive. Ai sempre parece que as coisas tentam. Um ou outro professor tenta voltar para a coisa do sul do país, que tenta o Sul do mundo, Nova Iorque, Europa. E esses modelos que não cabem. É como se fosse um sapato apertado. (p. 12).

E de fato, a Licenciatura em Artes Visuais oferta um conjunto de três disciplinas de História da Arte no Projeto Político Pedagógico de 2007, com excessos de conteúdos nas ementas, e que demandam muito tempo voltando as aulas principalmente para estudos sobre a Arte Europeia, com pouco tempo para abordar de forma mais aprofundada a produção de outros continentes. Indiretamente (ou diretamente) essa fragilidade de referências visuais sobre a produção artística e cultural de outras sociedades e outras etnias, reforça a hegemonia dos códigos de poder no modelo eurocêntrico.

Neste sentido, fomentar a valorização cultural na educação por meio da formação universitária depende do próprio envolvimento interno deste espaço acadêmico com outros ambientes e culturas. O aprofundamento sobre outras culturas, no contexto desta organização curricular de 2007, demanda a disposição dos próprios docentes adjuntos do Curso de Artes Visuais, ou seja, por vezes a consciência de contemplar as necessidades da formação ficam a critério da transposição curricular, que se aventura a apresentar conhecimentos que são necessários e invisíveis para o ambiente universitário.

Da mesma forma, as disciplinas de Arte Brasileira, são igualmente sobrecarregadas de conteúdo, agregadas em dois módulos, mas que também não dispõem de tempo o suficiente para apresentar os artistas locais adequadamente, ou seja, a cultura local ocorre de forma superficial. No que compete a este aspecto da formação compreende-se um currículo incoerente, posto que espera dos futuros arte/educadores a capacidade de iniciar o processo a partir de seus estudantes, mas que cumpre conteúdos locais em suas disciplinas de maneira rasa e cambaleante.

Assim, como posso esperar do egresso da Licenciatura em Artes Visuais uma postura política transformadora que dê evidência para os conhecimentos locais, se nem a própria formação faz uso desse campo? Como esperar uma identificação com a cultura local na educação básica, se o próprio discente não atingiu uma identificação cultural na sua formação inicial?

A arte local deveria ser o ponto de partida para as práticas de ensino na formação universitária, pois a relação docente desvinculada da identidade cultural dos futuros professores é um artifício próspero para enfraquecimento político, bem como outros aspectos também degradantes.

A distância da cultura afro-brasileira, em especial, em um espaço universitário situado na região norte, na qual grande porcentagem da população descende de indivíduos negros, é consideravelmente uma condição de negligência com a legislação brasileira. Se o perfil egresso almejado deve encarnar a qualidade de agente transformador da realidade política e cultural da educação básica, essas reflexões devem iniciar pela identidade pessoal do estudante universitário.

Parafraseando o autor SILVA (2011), entende-se que promover um currículo neutro diante de determinados temas incute ideologias por meio dos códigos hegemônicos que vigoram no *status quo*, reproduzindo social e culturalmente os padrões de vida, portanto revelar o papel do educador enquanto agentes moduladores

de símbolos culturais requer a postura de deflagrar uma resistência, propor instabilidade nos paradigmas e conhecimento sobre a identidade cultural.

Nessa perspectiva, o conceito de Estudos Culturais, proposto por GIROUX (2009)²¹, converge propriamente para as relações construídas na vida acadêmica envolvendo a cultura, o conhecimento e o poder. Essas características são pouco incorporadas às transformações educacionais por resquícios dos moldes da educação tecnocrática, minimizando a força dessas estruturas e provocando a sensibilidade política e ética dos educadores.

Parafraseando o autor, entende-se que a forma como os pilares das relações de poder nos atinge, está implícita em nossas identidades culturais, mas reconhecer essas características que nos são subjacentes é um caminho de autocrítica que deve ser despertado pelo benefício da dúvida, diante dos moldes que regem a nossa perspectiva sobre o mundo.

Os Estudos Culturais normalmente são compreendidos como discussões demasiadamente ideológicas e por este motivo são constantemente ignorados no âmbito das graduações de educação. Entretanto, essas reflexões são oportunas por viabilizar fatores sociais na formação, atendendo a uma necessidade crítica diante das questões de classe, sexualidade, gênero e colonialismo. Assim:

“Os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento.” Nesta perspectiva, o trabalho intelectual fica incompleto a menos que, autoconscientemente, eles/elas assumam a responsabilidade por seus efeitos na cultura pública mais ampla (GIROUX, 2009. p. 92)”

Portanto, é essencial que o currículo da Licenciatura em Artes Visuais defenda que os seus discentes possuem uma carga cultural que deve ser considerada na sua experiência com a formação inicial e que pode aprimorar o seu envolvimento com a experiência educativa, com sua própria identidade e com suas perspectivas sociais. E mesmo que, a priori, o próprio discente não possua a consciência de suas identidades culturais, dado o contexto de repressão cultural que impera no sistema social brasileiro, é um dever da instituição apresentar os argumentos que instigará a autovalorização das identidades culturais.

²¹ Consta em SILVA (2009).

A autora bell hooks (2017) com grande sensibilidade se aventura em torno destes sentimentos que perpassam o ambiente de sala de aula nas universidades, e denota que nem sempre os alunos sentem a segurança de estar em sala de aula, provocando silêncios e pouca participação. Para isso, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (p.56).

Este ponto envolve uma compreensão que também deve partir do corpo docente uma busca sobre suas próprias identidades como educadores transformadores para obter uma pedagogia crítica. Para bell hooks (2017):

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrollável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. (p. 56).

E tão urgente quanto este último apontamento, revela-se a necessidade de reestruturar a maneira como a legislação étnico-racial está sendo abordada na Licenciatura em Artes Visuais. Uma demanda que é social, política e curricular. Uma das grandes representantes desse movimento de incentivo, é a Prof. Dra. Zélia Amador de Deus, que se dedica em todas as instâncias de sua vida a fortalecer a causa étnico-racial.

3.2.3 Técnica e Ensino de Artes:

A egressa de 2002, introduz o tema de como as técnicas e sua interação com o ensino são abordadas na graduação, ela cita a disciplina de gravura e apresenta um exemplo real de uma situação ocorrida durante um dos estágios supervisionados em Artes Visuais desenvolvidos na escola da qual foi a professora responsável do estágio supervisionado. A egressa identifica um desprovimento de reflexão em correlacionar as técnicas com o campo de ensino. Dizendo:

Teve um estagiário que chegou com uma proposta “professora, eu sou gravurista e agora eu quero trabalhar com gravura”, mas para que isso se realizasse teria que ter todo um estudo de como ele poderia se adaptar. Aqui é que tá essa deficiência, na universidade, de se trabalhar esse tipo de coisa

“como vou trabalhar gravura em sala de aula já que é um material cortante? Que faixa etária?” Então tudo isso eu acho que é muito válido de se pensar nessas questões. (p. 8).

Reflexões entre a técnica e os métodos de ensino poderiam ser estimuladas para gerir a experiência dos estagiários, para obter as viabilidades em relação ao material, a faixa etária, bem como as alternativas metodológicas que são válidas para serem abordadas na formação inicial, como aspectos a serem considerados no sentido pedagógico daquilo que será utilizado no ambiente escolar, mas cujo viés não é incentivado nas disciplinas da formação inicial.

Acompanhando o exemplo da disciplina de Gravura, o egresso de 2007, compartilha dessa observação sobre a falta de contextualização dos Laboratórios da graduação com o meio escolar, e prossegue destacando que essa ambientação não ocorre em boa parte das disciplinas do desenho curricular.

[...] a discussão de como a gravura entra na escola; ensino de arte por exemplo, passou bem longe. Não só na gravura, mas enfim, em quase todas as disciplinas, eu acho. E eu acho que isso é uma discussão importante. A reserva de uma carga horária dentro de cada uma dessas disciplinas para o licenciado pensar como que a linguagem está em sala de aula, como que a gente vai adaptar aquilo para a sala de aula. Principalmente se a gente fala de ensino público. A gente sabe o quanto é complicado a aquisição de matérias e do aluno levar materiais. A gente nem pode exigir que o aluno leve. Porque o governo tem que dar esse material, mas não dá. A gente sabe que não dá. (p. 2).

A egressa de 2008, confirma essa necessidade relatando que:

E não se trabalha de que forma isso realmente vai vir a se desdobrar em uma forma futura especificamente. Porque quando você vai para dentro de sala de aula, as escolas não têm o suporte voltado para arte. Que a gente acaba recebendo aqui. Então você acaba tendo que lidar com alternativas. De que forma trabalhar fotografia sem ter alunos que vão ter o equipamento para trabalhar? Então você vai ter que começar a trabalhar de forma lúdica voltado para a percepção; linguagem visual. (p. 3).

Em minha experiência acadêmica fui diversas vezes questionada sobre esse viés de pensamento, pois determinados docentes compreendiam que minha proposição era a criação de fórmulas de ensino, as conhecidas “receitas de bolo” da educação, com planos de aula pré-moldados forçados a serem inseridos em qualquer experiência escolar. Contudo, neste evento, do qual também fui participante, percebo que meu pensamento era compatível com o de estudantes de outras épocas, e que se tratava da necessidade de pensar pedagogicamente, metodologicamente e

didaticamente as práticas educativas em Artes Visuais, partindo do contexto de cada ambiente educativo, com suas condições de ensino.

Por isso, sustento a hipótese de que o corpo docente do curso de Artes Visuais deva perceber que possuem duas graduações e, portanto, dois perfis discentes, um da Licenciatura e outro do Bacharelado. Ambas as formações possuem seus conhecimentos específicos, que certamente não podem ser obtidos por fórmulas rígidas metodológicas, mas que necessitam de aprofundamento nas suas características que demandam as reflexões didáticas e pedagógicas, como foi mencionado no primeiro tópico do evento.

Se as disciplinas estão sendo consideradas demasiadamente técnicas, e sem vínculos significativos com a experiência educativa para egressos de várias fases da graduação, deve-se considerar o momento da mudança curricular como o tempo propício para uma reformulação do modo como os métodos estão sendo conduzidos na formação inicial. A humildade de regressar aos planejamentos de aula para tentar uma reescrita, pode ser entendida como uma prática de maturidade profissional.

Caso o leitor desta pesquisa seja um educador ou uma educadora flexível, entenderá qual o sentimento de ter que alterar a rota dos seus planos quando a turma não corresponde aos nossos métodos. Por vezes, há uma sensação de frustração, mas só a tentativa de ressignificar a experiência de ensino/aprendizagem, denota que nos importamos com o processo de ensino, com nossos aprendizes e com a educação em si.

Sobre isso, é relevante citar a relação entre conceito de esperança e inacabamento, proposto por FREIRE (2012). Sobre essa analogia, denota-se que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram como inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (p. 57).

Assim, conforme a ideia do autor, entende-se que o conceito de inacabamento ou inconclusão, faz parte do processo de se auto descobrir inacabado, gerando o processo de educabilidade, que por sua vez, é permanente e movimenta-se constantemente. Portanto, atrelando esses conceitos à realidade acadêmica da

Licenciatura em Artes Visuais, deve-se receber com boas vindas os ares de mudança curricular, em prol da ressignificação da docência.

3.2.4 Corpo docente e as relações de poder

Sobre o corpo docente, inicia-se uma conversa sobre o tema da didática desses profissionais. O egresso de 2007 pontua que a dificuldade com a didática faz parte de uma realidade no ensino de forma geral no sistema brasileiro, ele denota que é necessário estabelecer o respeito pela trajetória acadêmica destes educadores, e compreender que esta não é uma condição exclusiva do curso de Artes Visuais.

O diálogo sobre a didática perpassou por momentos, com reflexões como: É realmente necessário cursar a disciplina de didática para conseguir ter a didática? Por que alguns professores conseguem e outros não? Como pessoas que nunca tiveram a disciplina de didática conseguem aplicá-la e outros que tiveram, às vezes não conseguem? Tem alguma relação com a experiência prévia de ensino?

Para o egresso de 2007 a didática independe da formação, sugerindo como alternativa, que seja ofertada na faculdade uma formação continuada para auxiliar os professores na renovação de suas práticas.

Ele expõe seu pensamento dizendo:

[...] não existe uma política de formação continuada nacional para o professor que é um bacharel, nunca teve contato com a educação e vai para o ensino superior. Então eu não sei como, por exemplo, a FAV poderia atuar nessa formação continuada para esses professores que, realmente, ainda não conseguem nem se enxergar como professores, não conseguem ver a sua atuação; porque tem alguns que não estão nem aí mesmo, não vamos citar nomes mas tem, nós passamos por vários desses; eu acho que é um problema que talvez a FAV possa resolver em um âmbito micro, aqui, mas que é um problema nacional. (p. 36).

A egressa de 2007, sobre o mesmo tema, menciona a desproporcionalidade das experiências com a educação quando relacionadas aos concursos para professores adjuntos de instituições de ensino superior, ela usa como exemplo o peso dessas experiências, na qual há uma vantagem se os candidatos possuírem determinadas experiências. Ela diz que “se você dá aula na educação básica, isso

pode contar, mas conta menos do que se você tiver experiência na educação superior.” (p. 37).

Segundo o argumento da egressa de 2007, analisa-se que há uma relação hierárquica entre as experiências docentes, sendo mais significativa a vivência no ensino superior, do que no cotidiano da educação básica. Contudo, para compor o corpo docente de uma Licenciatura, a proximidade com a educação básica deveria ser realmente dispensável? O fator de nunca ter vivenciado a experiência de lecionar para outros níveis de ensino é um aspecto a ser ignorado? Como equiparar o peso dessas experiências?

Mediante essas interrogações, nos deparamos com o contexto histórico do corpo docente do curso de Artes Visuais, suas dificuldades para separar as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, e a necessidade de dialogar sobre os processos educativos desta formação inicial. O momento de reescrita da Proposta Pedagógica Curricular, abre caminhos para novas considerações, reflexões e realinhamentos. Mais adiante, o cruzamento dessas informações será abordado com mais cautela, utilizando-se de dados que demonstrem a atual estrutura do curso.

O egresso de 2007 menciona que atrelado a isto, alguns professores também ignoram o desenho curricular, dando preferência para ensinar temas de seu interesse. O egresso relata “[...] aconteceu em vários casos nas nossas disciplinas de o professor dar aula do que ele quer. Não é que tenha que seguir a ementa à risca, mas eu acho que é uma questão de respeito por quem construiu aquilo.” (p. 37).

Nesse sentido, o corpo docente se permite fazer escolhas e trazer para a sala de aula os temas que são pertinentes, o que pode ser compreendido como uma adaptação ou abertura para temas que são necessários, mas ignorados pelo currículo. Contudo, entende-se que o relato dos egressos traz a conotação de que o modo como essas escolhas são operadas se sobrepõem à ementa curricular de tal forma, que conseqüentemente, descaracterizam as disciplinas. O egresso de 2011 reforça neste ponto citando o exemplo de suas expectativas com a disciplina de Vídeo Arte, que considerou terem sido frustradas e cuja opinião foi confirmada pelo egresso de 2007, que passou pela mesma experiência.

Entretanto, no âmbito das relações de poder inicia-se um tópico mais grave, pois além das dificuldades envolvendo os temas da didática, metodologia e as

ementas, há o campo das relações éticas entre alunos e professores. Neste tema, os egressos dialogaram sobre situações de assédio moral e sexual que ocorrem de forma velada, dada a incompreensão dos discentes em como lidar com essas situações.

A egressa de 2007 conta como um caso de assédio vivenciado nas aulas e faz reflexões sobre o conflito dos discentes de não saberem como reagir. Ela conta:

E é difícil quando nós somos estudantes e ainda começando a entender, para quem nós vamos recorrer? O que nós fazemos? Como faz? Eu lembro de uma disciplina que só depois eu vi que era assédio, e nós nem nos percebíamos. Eu lembro que era uma aula no laboratório e que era doídice ilustrar a cena, mas era uma coisa assim, estávamos no computador, aí vinham e ficavam de conversa, ficando muito junto só com as mulheres, e só depois que nós fomos perceber, mas já tinha passado e ninguém quis se bater com isso. Essa foi uma coisa que, primeiro, nós desconhecíamos, e depois não sabíamos como agir, para onde ir, o que nós fazemos em uma situação dessa? Então são situações extremamente delicadas e que precisam ser minimamente compartilhadas. (p. 38)

Três egressos mencionaram que conhecem amigos que passaram por essas situações. A egressa de 2002 fala de como estas práticas foram naturalizadas, inclusive ocorrendo com discentes de ambos os sexos. Ela diz que o estudante do ensino superior só começa a refletir sobre os assédios quando começa a obter uma maturidade crítica sobre atitudes éticas, só então “[...] nós percebemos que aquilo não é uma postura ética. Então essa questão da ética é muito séria dentro da universidade, eu acho que essa é uma coisa que antiga e que deve acabar.” (p. 39). Um silêncio se instaurou e velou situações inconcebíveis de assédio, mas o primeiro passo é começar a dialogar sobre essas práticas, para ensinar os discentes como reagir.

A conversa tomou o rumo em que não se trata mais de relações somente simbólicas de poder, mas de relações de abuso de autoridade, assédio moral e sexual que ocorrem de maneira dissimulada, e que foram naturalizadas. No posicionamento do egresso de 2011, revela-se que apesar dos assédios, reagir implicaria na condição de que “[...] quando nós nos movimentamos para enfrentar, temos que ir contra todas as barreiras institucionais das quais eles são munidos, são as relações de poder, mesmo, é bem horrível.” (p. 38). Ou seja, as relações de poder que determinam a interação entre docentes e discentes, além reproduzir os abusos de poder, também são perpetuados pelo sentimento de impotência que os discentes sentem diante da estrutura institucional.

Particularmente, nesta parte do Encontro de Egressos estive receosa de pontuar o que foi dito sobre os assédios, mas compreendo que o momento requer mudança para o curso de Artes Visuais, em várias instâncias. Portanto, é necessário primeiramente revelar, e relatar integralmente o que foi pronunciado pelos egressos e egressas, pois a fala deles e delas representa uma voz que é inédita e que precisa ser considerada para a criação de um novo currículo e, por conseguinte, um novo curso.

A reeducação é necessária, pois estas relações de poder, instituídas por condições hierárquicas de autoridade, são inférteis para que o processo de educação seja verdadeiramente significativo. Segundo o autor FREIRE (2011), o conceito de educação problematizadora desconstrói essa verticalização e, portanto, o conceito se faz bem-vindo ao contexto da Licenciatura em Artes Visuais. Para o autor, na educação problematizadora, o diálogo é necessário:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (p. 96).

Enfim, essas relações de poder, requerem diálogos que contenham a sinceridade e a consciência ética necessárias para promover as mudanças, tanto no âmbito curricular, quanto nas estruturas hierárquicas de poder. Para isso, é preciso ressignificar a relação entre docentes e discentes, contribuindo com o futuro.

3.2.5 Infraestrutura e alternativas

Sobre esse tópico de conversa quase todos os discentes se pronunciaram em relação aos laboratórios e as dificuldades na entrega desses espaços com a estrutura correta, já que os resultados não correspondiam satisfatoriamente às necessidades das disciplinas. O egresso 2007 e egressa de 2007 mencionam como suas experiências com os laboratórios só foram possíveis pela cooperação entre estudantes e professores para que fosse cumprida minimamente as experiências das disciplinas que necessitavam desses ambientes específicos. Nesse contexto, o

laboratório de Fotografia é historicamente o espaço com os maiores equívocos. A egressa de 2007 conta que:

[...] nessa doideira de não ter as coisas, a estrutura toda montada do jeito que você precisa, é colocarmos a cabeça para pensar em como nós vamos fazer funcionar esse negócio. Então decidimos fazer um laboratório de fotografia, fotografia pinhole e fotograma, colocamos para fazer já que queríamos, assumimos coletivamente que daríamos um jeito, não foi nem um pouco confortável. No calor lá fica cheirando ácido. (p. 41).

Segundo o relato da egressa, as salas do Laboratório tiveram as luzes invertidas, ou seja, a sala que deveria ser vermelha estava escura e a que deveria ser escura estava com luzes vermelhas. Além disso, a torneira, que deveria ser subterrânea, estava exposta e a sala não possuía ar condicionado para funcionar. Essa série de erros só foi percebida quando o espaço estava sendo concluído.

Apesar das dificuldades, os discentes se mobilizaram para tornar o espaço utilizável, contudo, os equívocos tornaram o ambiente insalubre e, portanto, seria nocivo para a saúde tanto dos estudantes quanto dos professores. Assim, o espaço permaneceu parado por anos, de forma que os discentes cursavam apenas a disciplina Noções de Fotografia, ao invés de cursar, de fato, a disciplina Laboratório de Fotografia.

Os demais espaços como o Laboratório de Pintura, o Laboratório de Cerâmica, Laboratório de Xilogravura e o Laboratório de Vídeo também foram citados e cada um possuía as suas precariedades. Os egressos de 2007 relataram que as aulas do Laboratório de Vídeo eram as que mais necessitavam de estrutura, pois no período em que eles estudaram, os computadores ainda não estavam totalmente disponíveis. A egressa de 2007 conta sua experiência na disciplina:

Quando nós fizemos laboratório de vídeo, na época nos foi apresentado diferentes linguagens do vídeo, vídeo arte, documentado e tal; a turma foi dividida em grupos e cada um foi responsável por pensar em uma proposta em qualquer uma das coisas que tinham sido apresentadas. Foi bacana que logo no início a professora disse que era professora de vídeo, mas que não sabia editar, então nós iríamos precisar procurar ajuda. Outro problema foi que eu sei que os computadores daqui não têm editores de vídeo, então nós fomos negociando. No final foi tudo negociado, nós trouxemos nossos computadores, aprendemos na marra a lidar com os programas, aprendemos juntos no final das contas, docentes e discentes. (p. 43).

Por vezes, além da carência de computadores, ou da ausência de programas que viabilizassem o andamento da disciplina de Laboratório de Vídeo, também havia o agravante de que as salas necessitavam de uma pessoa que ficasse responsável pelo espaço enquanto os discentes estivessem lá utilizando os computadores.

A egressa de 2007 conta que o funcionário trabalhava apenas de manhã e a tarde, no horário das aulas, os discentes não podiam utilizar o espaço caso necessitassem desta ferramenta fora do horário de aula. Coadunando com a informação, o egresso de 2007 relata que “[...] tinha muita dificuldade de entrar em um laboratório que não fosse no horário de aula. Nós queremos fazer os nossos trabalhos, treinar o programa e experimentá-lo, mas nós não conseguimos.” (p. 44).

O egresso de 2011 também acrescenta outras dificuldades, tais como o fato de que os computadores não eram da qualidade desejada, por isso a velocidade dos programas não era regular, além de haver a incerteza de encontrar os arquivos que foram salvos anteriormente, pois várias turmas passavam pelo mesmo laboratório, e existia o risco de que outras turmas apagassem as produções em andamento. O impacto dessas dificuldades limitava os discentes, o egresso conta como este contexto lhe afetava:

Eu fiquei muito carente no laboratório de Design Gráfico, que é uma coisa difícil de aprendermos para conseguir dinheiro, ser freelancer, de mexer com próprio roteador e outras coisas assim, por todos esses pequenos detalhes que poderiam ser resolvidos. (p. 44).

É preciso pensar nessas disciplinas sob a perspectiva de que poderão ser utilizadas como meio de trabalho, pois se os discentes aprendem a manipular os programas de edição de vídeo e imagem, essa habilidade aumenta as oportunidades de trabalho para o futuro.

Por vezes, os docentes não compreendem a realidade social e econômica do corpo discente do curso de Artes Visuais. E a primeira vista, essa informação parece não ter relação com o tema da infraestrutura da graduação, contudo, deve-se ter a sensibilidade de entender que por mais que a Universidade Federal do Pará tenha seu status, muitos discentes buscam sua formação na instituição por ser um espaço público, cujos impostos custeiam a formação do discente, dispensando-lhe a necessidade de pagar pelas custosas mensalidades, como nas instituições privadas.

Portanto, se a universidade não oferece a infraestrutura necessária, grande parcela dos discentes não terão condições de suprir essa carência da instituição.

A exemplo disto cito uma situação que ocorreu com minha turma de 2012, na disciplina de Laboratório de Multimeios, cuja proposta do Professor foi que os estudantes realizassem animações. Nesse contexto, nos deparamos com a mesma realidade que foi mencionada pelos egressos, a falta de acesso ao Laboratório para dar prosseguimento à animação. Com isso, nosso contato com o trabalho era limitado ao tempo das aulas, uma vez que acessar os computadores deste horário seria inviável, por não haver um responsável pelo espaço e por ter outros cursos que utilizavam o mesmo ambiente.

Ao final do semestre, quando os professores requisitam a finalização dos trabalhos, o de animação foi obviamente o trabalho que mais rendeu atrasos. E o professor queria determinar a data limite para entrega do trabalho, sendo que nós tivemos poucos acessos aos computadores da graduação. Como fui representante da turma por um longo período, tive que intervir solicitando a compreensão do docente, conversei com ele por duas vezes, até que ele concordasse em agendar uma aula extra para a finalização das animações.

O argumento que utilizei com o docente foi o de explicar que muitos na turma não tinham computadores que suportassem o programa de edição, ou sequer possuíam computadores em casa para dar prosseguimento à animação. Muitos estudantes que compunham a turma eram inclusive do interior e sequer tinham acesso à internet. Por sensibilidade do docente, ele se flexibilizou e compreendeu a situação, mas o fato é que se os estudantes não forem capazes de argumentar sobre suas próprias causas, então a incapacidade de estrutura para cumprir disciplinas como o Laboratório de Multimeios, pode vir a ser entendida como irresponsabilidade por parte dos discentes.

Em minha experiência como estudante do curso de Artes Visuais, fui várias vezes para a aula somente com o vale digital emprestado de minha mãe, que é funcionária pública, inclusive, por vezes ela costumava me brigar por acabar com a quantidade de passagens do mês, e eu nem tinha como argumentar com ela porque só precisava pegar um ônibus para ir e para voltar. A verdade é que eu pagava as

passagens de alguns colegas de sala com o vale digital, para que eles pudessem pegar o segundo ônibus sem precisar pagar o primeiro ônibus.

Certamente poucos docentes conhecem essas estratégias discentes de sobrevivência para continuar na graduação, mas falar sobre essas situações é necessário, para mostrar a realidade como ela é. Falar sobre os obstáculos é preciso, para que todos compreendam os seus privilégios e como é sutil o discurso do mérito sobre as injustiças sociais e econômica em plena desigualdade brasileira.

A infraestrutura do curso de Artes Visuais foi em grande parte conquistada pelas reivindicações de docentes e discentes da graduação, portanto, é imprescindível que estes dois corpos estejam sempre alinhados e buscando o mesmo objetivo. O evento delineou-se para o encerramento, mas não sem antes ter a participação dos membros da gestão do Centro Acadêmico que estava atuando na época, os quais estavam assistindo ao evento na plateia. A discente, participante do Centro Acadêmico observou que:

Eu percebi que as questões que foram colocadas para eles que já saíram são coisas que passam pela nossa cabeça, de nós que estamos na graduação. E parece que nós falamos certas coisas que são de outro mundo e que não é possível, mas eles estão voltando e falando coisas que nós também estamos falando, reclamando, e isso está voltando. É engraçado, porque tem gente que já se formou há anos, mas são questionamentos que até hoje pautam as discussões do Centro Acadêmico e são coisas recorrentes até agora. (p. 47).

Assim, ela identificou que há questões que ainda precisam ser resolvidas na formação, e cujas conquistas dependem da participação ativa do corpo discente para galgar as conquistas que fortalecerão o curso de Artes Visuais como um todo. Esse encontro foi fundamental para fortalecer os laços entre as gerações de estudantes que passaram por esta instituição e reascender a memória política que está latente na história desta graduação. Com o final do evento, bastava então observar quais seriam as suas repercussões.

3.3 Metodologia de ensino indissociada para Bacharelado e Licenciatura

Após o I Encontro de Egressos em 2016, foi elaborado um documento de transcrição do evento, como registro do diálogo dos participantes de vários períodos do curso de Artes Visuais. O documento de transcrição, teve as considerações dos egressos pontuadas e repassadas em reunião para o Colegiado do curso de Artes Visuais. Com a contribuição da consulta dos egressos, bastava dar prosseguimento a construção da Nova Proposta Pedagógica Curricular da Licenciatura em Artes Visuais.

Porém, no decorrer das reuniões, constatou-se que uma parcela do corpo docente não compreendia que o documento era destinado especificamente à Licenciatura, ou seja, os docentes estavam adaptados ao contexto mesclado das graduações, remanescente da Projeto Pedagógico Curricular de 2007. Essa percepção começou a afetar a disposição das disciplinas do desenho curricular, levantando questionamentos como: Os professores devem realizar produções artísticas para entender o processo criativo? Devemos ensinar somente o que é possível de aplicar nas escolas públicas? Se ensinarmos a técnica, o estudante terá autonomia para ensiná-la depois? Que tipo de estudante estamos buscando formar?

Essas interrogações criaram reverberações no âmbito curricular, posto que, durante as escolhas das disciplinas, ocorriam questionamentos considerando se estas eram realmente relevantes para a licenciatura ou se estavam com características mais fortes para o bacharelado. Em dado momento da construção do novo PPC, a disposição de disciplinas apresentou uma disputa de território na carga horária da graduação, em virtude desta incompreensão - de caráter curricular - do que seria necessário ensinar para um discente da Licenciatura em Artes Visuais.

Sobre isto, percebe-se a relação com a fala dos egressos sobre a superficialidade nos diálogos internos do curso de Artes Visuais sobre o tema da educação, principalmente sobre o currículo. Essas discussões teóricas foram historicamente adiadas, até que a sua pertinência foi reinserida na atmosfera acadêmica da Licenciatura em Artes Visuais, em virtude da construção do novo PPC. Assim, as perguntas só se desdobraram: Sabemos como lidar realmente com a formação de arte/educadores? O que é necessário ensinar? Como devemos ensinar? Por que devemos ensinar?

O autor LEWY (1979) indica que é necessária a existência de um controle de qualidade. Neste conceito, ocorre que:

Um programa que tenha sido introduzido satisfatoriamente num sistema educacional e tenha sido bem recebido pelos professores pode se deteriorar ao longo do tempo. A deterioração total ou em parte pode ocorrer no sistema inteiro ou apenas em algumas áreas ou escolhas. Para prevenir a ocorrência disto, deve-se manter constante acompanhamento e controle de qualidade do programa. [...] o controle de qualidade pode revelar quando algumas partes ou todas as partes do programa devem ser alteradas ou substituídas. (p. 24).

Apesar do Projeto Político Pedagógico de 2007 ter iniciado o seu processo de atualização em 2009, esse documento não foi concluído oficialmente e não estabeleceu grandes mudanças para a formação inicial, portanto, no período de 10 anos em que o currículo de 2007 esteve em vigor oficialmente, foi esse modelo de curso que se estabeleceu na referência de currículo do corpo docente. Com a nova Proposta Pedagógica Curricular, uma grande quantidade de questões se acumulou para serem analisadas, reorganizadas e alteradas no novo documento.

O Encontro de Egressos de 2016 não foi o único meio de análise para elencar os pontos positivos e negativos do PPP de 2007, pois também foram realizados formulários de pesquisa para discentes, docentes e para o corpo técnico-administrativo do curso de Artes Visuais, com o objetivo de distinguir quais os pontos que necessitavam de alteração na escrita do novo documento curricular.

Neste sentido, para a compreensão de qual o Perfil de Egresso que a Licenciatura em Artes Visuais almeja formar, é relevante identificar como um dado de análise, e reconhecer como um obstáculo crucial, o fato de que o corpo docente não distingue os discentes da Licenciatura dos discentes de Bacharelado e que, portanto, as metodologias de ensino utilizadas para formar os futuros arte-educadores foram indissociadas, por serem respaldadas pelo Projeto Político Pedagógico de 2007, que não diferenciava os dois grupos de estudantes.

Entenda-se que apesar da graduação ser, historicamente, oriunda de um modelo de curso voltado para as práticas educativas, as reflexões didático-pedagógicas não foram pautadas com profundidade suficiente para criar um currículo consistente para a educação. Então para o curso de Artes Visuais, os cruzamentos

entre as modalidades de licenciatura e bacharelado são construções marcadas pela linha temporal de coexistência dos cursos e que renderam as suas repercussões.

Analisando a fala dos egressos, as matrizes curriculares, a estrutura do corpo docente bem como suas práticas metodológicas, nota-se que na década em que vigorava o PPP de 2007, o curso criou um perfil de egresso com uma formação inicial ambígua. No documento curricular de 2007, o perfil de egresso era referente a ambas as graduações, ou seja, o desenho curricular, as práticas metodológicas dos docentes, as ementas e as práticas acadêmicas guiavam a formação inicial para a construção de um mesmo perfil de egresso. É sobre essa construção mista do perfil de egresso que a Licenciatura e o Bacharelado são substancialmente afetados em suas especificidades.

A coexistência entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais é tema para debates polêmicos sobre as competências de ambos. Parafraseando Fernandes (2015) o bacharel não corresponde exclusivamente à pesquisa, pois mesmo nas disciplinas práticas, a teoria está inerente ao seu processo de aprendizado; assim como a leitura de mundo do licenciando não é inteiramente pedagógica, pois existe caráter educativo mesmo nas disciplinas que não são propriamente pedagógicas. Contudo, até que ponto a metodologia de ensino indissociada para Bacharelado e Licenciatura afeta o perfil do egresso? Os estudantes são capazes de construir uma identidade profissional? Quais as implicações desse tipo de metodologia nas especificidades das modalidades da Licenciatura em Artes Visuais?

É necessário fazer o balanceamento dos prós e contras da união ou da separação dessas duas graduações, para equiparar em que pontos essas formações constroem seus elos ou duelos. Contudo, carecemos de tempo para refletir, pois a realidade de que dispomos é de que existem dois cursos que seguem conjuntamente na eminência de uma separação que ocorre lentamente, imposta pelo Ministério da Educação, independentemente dos riscos de perdas para ambos os lados.

Segundo os diálogos com os egressos, entende-se que há realmente uma fragilidade na especificidade didático-pedagógica, e considerando as práticas metodológicas dos docentes da Licenciatura em Artes Visuais, nota-se que é escassa

a associação das disciplinas com a prática educativa, com a realidade do ensino público e com a indisponibilidade de recursos que a realidade apresenta nas escolas.

Ao longo da minha formação acadêmica na Licenciatura em Artes Visuais, notei que poucos professores solicitavam trabalhos, pesquisas, planos de ensino, ou qualquer item que direcionasse nosso pensamento sobre o contexto escolar. Assim, em boa parte das práticas metodológicas utilizadas pelos docentes, os conhecimentos eram balanceados em favor de abordagens técnicas, sem que fosse pensada a aplicação deste conhecimento.

Tive experiência com desenho, pintura, escultura, xilogravura, calcogravura, serigrafia, edição de vídeos, entre outros conteúdos, mas posso citar as disciplinas que de fato guiaram seus conteúdos para reflexões pedagógicas, sobre como utilizar os conhecimentos das disciplinas sem recursos? Como introduzir experiências sem a possibilidade de utilizar materiais cortantes? Com qual faixa etária é mais viável utilizar certas técnicas? Como adequar as técnicas para alunos de maneira inclusiva, caso o estudante seja portador de necessidades especiais? Como introduzir conhecimentos mais tradicionais como o desenho de maneira inovadora?

Na reunião realizada no dia 06 de novembro de 2017, a qual abordaria a pauta da Proposta Pedagógica Curricular, que contou com a presença do Núcleo Docente Estruturante, indaguei o corpo docente sobre como ficariam as especificidades pedagógicas no novo currículo, a minha pergunta foi incompreendida, pois entenderam que a resposta que eu buscava era no sentido de fórmulas prontas de planejamentos para aplicar na educação. Com isso, imaginei que o problema estivesse na formulação da minha pergunta, e insisti realinhando meus argumentos.

Explanei sobre a necessidade de criar possibilidades de reflexão dos conhecimentos das disciplinas no contexto educacional e considerando a realidade do ensino público, mas não obtive respostas concisas. Porém, minha resposta foi que os professores ensinam as possibilidades, mas há a necessidade de que exista uma autonomia dos estudantes para adaptarem os conhecimentos posteriormente em suas experiências educativas.

Passei a me perguntar se eles sabiam o que eram essas especificidades pedagógicas? Qual a importância delas para a experiência educativa? Qual a urgência de promover estratégias de ensino durante a formação inicial? Perguntei-me inclusive

se eles sabiam o que significava para o egresso, o impacto da falta de recursos nas práticas educativas que tem que lidar com a realidade escolar das escolas públicas. Com isso, percebi que falava com um corpo docente que talvez não compreendesse esse contexto escolar da educação básica profundamente, por não ter vivenciado diretamente essa realidade.

Sobre este ponto, decidi realizar uma análise sobre a formação acadêmica do corpo docente do curso de Artes Visuais, para realizar o levantamento do quantitativo de profissionais com pesquisa nas áreas de educação e outras áreas. Utilizei o currículo dos profissionais, disponíveis publicamente na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ, e a partir destes dados foi traçado um paralelo com o contexto histórico, para compreender como essas informações poderiam se articular.

Desta forma, seria possível quantificar os índices de envolvimento dos docentes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, com o campo de estudo aproximado das temáticas da arte/educação.

3.4 A Formação dos Docentes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA

O corpo docente do curso de Artes Visuais da UFPA, contém 16 professores adjuntos da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais, e 1 professora cuja vaga foi criada no Instituto de Ciências da Educação/ICED, contudo a natureza desta vaga é especificamente para o Estágio Supervisionado em Artes Visuais, informação que deve ser considerada na análise dos dados pela atuação da docente na Licenciatura em Artes Visuais, e com o acréscimo de que a docente é egressa da Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, na UFPA.

Com base neste grupo foi realizada uma pesquisa sobre a formação acadêmica de cada docente adjunto do curso de Licenciatura em Artes Visuais, utilizando como ferramenta de pesquisa a Plataforma Lattes do CNPQ, para a consulta do currículo lattes, assim, obtendo os dados necessários para criar a tabela, os gráficos e realizar a análise das informações no ano de 2019.

O método de organização das informações inicia com a construção de uma tabela que identifica as áreas nas quais os professores se formaram, os níveis de formação e a quantidade de docentes formados na mesma área. A partir dessas informações, foi construído um respectivo gráfico no estilo pizza que quantifica as porcentagens referentes à tabela.

Assim, a pesquisa quantitativa foi realizada considerando os níveis de formação dos professores adjuntos do curso de Artes Visuais, tais como: a) graduação²²; b) especialização, c) mestrado, d) doutorado e e) pós-doutorado. Todos os dados foram atualizados em 2019, considerando os concursos públicos realizados neste mesmo ano. A seguir estão as 5 tabelas com os níveis de formação especificados:

²² Deve-se destacar que um docente possui Graduação em Letras e Graduação em Direito, para o qual foi considerado apenas a sua formação em área aproximada da educação, ou seja, em Letras. Contudo, este não possuía a qualificação descrita em seu Currículo Lattes, portanto, não há comprovação da formação.

Tabela 1 – Graduação dos Docentes

Graduação	Quantidade de Docentes	Porcentagem
<i>Arquitetura</i>	5	29%
<i>Comunicação Social</i>	3	17%
<i>Educação Artística</i>	3	17%
<i>Letras</i>	2	12%
<i>Desenho Civil</i>	1	6%
<i>Artes Visuais</i>	1	6%
<i>Pedagogia</i>	1	6%
<i>Psicologia</i>	1	6%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Currículo Lattes.

Tabela 2 – Especialização dos Docentes

Especialização	Quantidade de Docentes	Porcentagens
<i>Não possuem</i>	10	60%
<i>Educação</i>	2	11%
<i>Ensino Superior</i>	2	11%
<i>Artes Visuais</i>	1	6%
<i>Semiótica</i>	1	6%
<i>História da Arte</i>	1	6%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Currículo Lattes.

Tabela 3 – Mestrado dos Docentes

Mestrado	Quantidade de Docentes	Porcentagens
<i>Educação</i>	7	41%
<i>Artes</i>	4	23%
<i>Comunicação e Semiótica</i>	3	18%
<i>Arquitetura</i>	1	6%
<i>Arte e Tecnologia</i>	1	6%
<i>Estudos Literários</i>	1	6%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Currículo Lattes.

Tabela 4 – Doutorado dos Docentes

Doutorado	Quantidade de Docentes	Porcentagens
<i>Comunicação e Semiótica</i>	5	29%
<i>Cursando o Doutorado</i>	3	17%
<i>Artes</i>	3	17%
<i>Antropologia</i>	2	11%
<i>Seminários</i>	1	6%
<i>Educação</i>	1	6%
<i>Meios e Processos Audiovisuais</i>	1	6%
<i>Ciências Sociais</i>	1	6%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Currículo Lattes.

Tabela 5 – Pós-Doutorado dos Docentes

Pós-doutorado	Quantidade de Docentes	Porcentagem
<i>Não possuem</i>	14	82%
<i>Artes</i>	1	6%
<i>Belas Artes</i>	1	6%
<i>Poéticas Digitais</i>	1	6%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Currículo Lattes.

Com base nessas informações quantitativas levantadas pela pesquisa curricular e pela construção das tabelas e gráficos, é possível pontuar os alguns tópicos mais relevantes sobre a formação acadêmica dos docentes da Licenciatura em Artes Visuais, tais como:

I) Egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo e a Docência

Historicamente, o primeiro corpo docente do curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, foi composto por professores que migraram do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPA. Sendo assim, é natural que perdure até a atualidade uma porcentagem maior de professores graduados no curso de Arquitetura e Urbanismo, compreendendo 29% do total do corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais, de forma que o contexto histórico justifica esta porcentagem.

Se isolarmos as informações destes professores com a graduação em Arquitetura e Urbanismo, podemos perceber que eles quantificam atualmente o número de 5 docentes, dentre os 17 pesquisados. Analisando as informações deste grupo com graduação em Arquitetura e Urbanismo, podemos levantar algumas informações mais específicas.

Inicialmente, deve-se considerar que os professores graduados em Arquitetura e Urbanismo, ingressaram no curso em um período em que não existiam profissionais com formação que os qualificassem especificamente pela área de Artes, portanto, a presença destas pessoas no corpo docente, que se dispuseram a compor um grupo de fomentadores da educação em Artes, foi de extrema importância para garantir a permanência do curso, bem como os seus 40 anos de história. Entretanto, após 4 décadas de curso, espera-se que os egressos da própria formação retornem para a graduação como docentes qualificados. É em virtude disto que uma análise do corpo docente atual é necessária, para que possamos identificar em que ponto estamos dessa trajetória.

Para isso, iniciamos analisando o grupo de professores com graduação em Arquitetura e Urbanismo, observamos que deste grupo: 2 docentes fizeram Mestrado

em Educação; 2 docentes fizeram Mestrado e Doutorado em Artes e 1 docente prosseguiu com sua formação acadêmica integralmente na área de Arquitetura e Urbanismo (na graduação, mestrado e doutorado). Este último docente teve sua formação continuada direcionada para sua área de graduação original, contudo, realizou pesquisas direcionadas para o campo da arte e projetos de extensão ao longo de sua atuação profissional.

O caso deste professor, em específico, levanta uma série de questionamentos delicados sobre a formação dos docentes nos tempos atuais, mas que são necessários para que possamos compreender o que de fato qualifica um/a professor/a de ensino superior? Seria a seu currículo? Seria sua prática com o ensino superior? Seria sua didática? Seria a sua metodologia? O que desqualifica um/a professor/a? Quais são os critérios para a análise dessas capacidades?

Se considerarmos o currículo deste professor, especificamente, observaremos que toda a sua formação se deu na área da Arquitetura, sendo assim, ele deveria ser considerado desqualificado para a Licenciatura em Artes Visuais?

Seria interessante primeiramente aprofundar a análise de seu currículo, e observar a pesquisa do docente, pois assim compreenderemos que apesar do grande tema da Arquitetura, tais pesquisas se desenvolveram nas áreas que estão mais relacionadas à imagem, ao significado de construções no sentido da paisagem urbana e da arte pública. Sendo assim, estas reflexões presentes em suas pesquisas o direcionam para o campo da arte. Isto o qualificaria para a Licenciatura em Artes Visuais? Ou para o Bacharelado em Artes Visuais? O que é preciso saber para atuar como docente em cada curso ou em ambos?

Se estabelecermos a prática educativa como o critério para exercer a docência na Licenciatura, poderíamos aprofundar a análise curricular sobre experiência prática do docente, e com isso, vamos nos deparar com um currículo extenso com experiência na docência, mas que ocorreu somente no nível da Graduação, ou seja, no ensino superior. Então, essa condição o qualifica pelo peso da experiência no ensino superior ou o desqualifica por desconhecer o universo da educação básica?

Essas conjecturas não medem precisamente a qualidade da atuação do docente, mas nos auxiliam na compreensão do caminho que é necessário

esquadrinhar, em níveis de pesquisa, para entender quais os critérios de avaliação relevantes e que possibilitem deliberar qual a capacitação necessária para ensinar arte/educadores a ensinar na atualidade.

Sobre este ponto, recorre-se a autora PIMENTA (2002), que estuda propriamente a docência no ensino superior, traçando reflexões sobre o conceito de identidade docente. A autora conduz primeiramente que há uma hierarquia implícita entre o/a professor/a e o/a professor/a universitário/a, pois “[...] o título de professor sozinho sugere uma identidade menor” (p. 35). Assim, ela prossegue suas reflexões na tentativa de compreender o que distingue um/a professor/a de um/a professor universitário/a, bem como o que sobrepõe uma experiência sobre a outra.

É a partir deste foco que a autora busca identificar a diferença entre os dois tipos de professores, para entender o que capacita o/a professor/a de ensino superior. Assim, segundo a autora, identifica-se nesse contexto um quadro comum de despreparo docente no que se refere aos conhecimentos sobre ensino/aprendizagem no ensino superior, posto que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. (p. 37).

Por outro lado, a autora PIMENTA (2002) também aborda que a reponsabilidade sobre esse quadro não é absolutamente destinada aos docentes. No contexto do curso de Artes Visuais da UFPA, deve-se considerar o contexto histórico da formação; a falta de professores qualificados na área quando o curso surgiu; a origem de novos cursos com linguagens aproximadas e que se aliaram à demanda crescente por docentes universitários; a falta de programas locais de pós-graduação; a dificuldade financeira de buscar formação continuada em outros locais; a ausência de formações específicas das áreas necessárias; a falta de estrutura do curso nos anos iniciais; as prioridades de manter a área atuante e firmar a sua necessidade enquanto área de conhecimento; etc.

Além das novas demandas de competências que são atreladas ao perfil de profissional que as instituições de ensino superior almejam, por vezes até sobrecarregando o quantitativo de funções que cabem a estes profissionais, tais como a gestão dos cursos, a contextualização com as novas tecnologias, a criação de programas de fomento para as graduações, as pesquisas de extensão, as adaptações para novas linhas de conhecimento, a constante busca de recursos, entre outros.

Há diversas questões que surgem ao se considerar apenas um grupo de 5 docentes. Contudo, observa-se que estes 5 profissionais graduados em Arquitetura e Urbanismo, presenciaram uma série de dificuldades ao longo de sua formação acadêmica, mas que apesar de tudo, buscaram aprimorar-se academicamente em campos de estudo que os aproximassem tanto das áreas da Arte quanto da Educação, conforme os meios que lhes eram possíveis em determinados contextos históricos, sociais e políticos. Além disso, à sua maneira contribuíram para a perpetuação do curso até a atual Licenciatura em Artes Visuais.

Com isso, entende-se que a relação da formação acadêmica deste grupo de 5 pessoas, com o conceito de identidade docente proposto por PIMENTA (2002) vincula-se com o entendimento de que este preceito não ocorre de forma imediata, pois é fruto de uma busca que é processual e contínua. Neste sentido, a autora pondera sobre os pesquisadores que ingressam na docência universitária, bem como as perspectivas da instituição em relação a eles. Assim ela considera que:

[...] Se trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimentos acumulados nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torna-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados. Não se trata, em absoluto, de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior. (p. 104).

Com isso, a construção da identidade docente no ensino superior depende de uma série de fatores que coadunem para que estes profissionais conduzam sua própria formação. Analisando esse grupo de docentes advindos da graduação em

Arquitetura e Urbanismo, foi observado que ao longo de suas trajetórias acadêmicas, suas pesquisas foram convergindo para zonas de estudo que se aproximaram paulatinamente com as áreas das Artes e da Educação. O caminho para o aprofundamento nos conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem rendeu dificuldades estruturais maiores do que para os grupos de docentes que ingressaram posteriormente.

Contudo, existem métodos mais atuais e de natureza colaborativa que podem intensificar esse processo de identificação docente no ensino superior. Em uma indicação da autora PIMENTA (2002), menciona-se que “uma proposta coletiva e institucional, assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais e individualizadas” (p. 110). Entretanto, para que isso ocorra, previamente é necessário que os docentes sejam voluntários, condição que requer que estes sujeitos se ergam de suas cátedras da hierarquia acadêmica, reconhecendo a sua incompletude, para participarem de uma formação continuada que ocorra de forma verticalizada, aberta e coletiva, a fim de desbravar novos conhecimentos.

O conceito de incompletude, inclusive, é uma proposição de FREIRE (2014). “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.” (p. 57). Para o autor, a aprimoração dos conhecimentos é constante, e é um exercício que depende de todos os sujeitos que participam das experiências educativas, até que se congreguem coletivamente em sabedoria.

II) Índices crescentes em Comunicação e Semiótica:

As pesquisas sobre semiótica se intensificam em determinado momento e com isso, advém os aumentos de ofertas de vagas em pós-graduações, mestrados e doutorados interessadas por esta linha de estudo. Com isso, um novo perfil de docentes ingressa na graduação, trazendo consigo correntes de pensamento sobre a arte repleta de novidades sobre a contemporaneidade. As contribuições deste novo perfil docente certamente influenciaram o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais, cujo fortalecimento teórico se engrandecia.

Grupos de professores que ingressaram no curso de Artes Visuais já possuíam proximidade com o campo da Comunicação e Semiótica e outros buscaram sua formação continuada na mesma, de forma que os números atuais quantificam que o corpo docente possui: 17% de graduados no campo da Comunicação e Semiótica; 6% com especialização na área; 18% com mestrado; e 29% com doutorado na linha de pesquisa.

A presença destes novos profissionais revitalizou as concepções de Artes na formação inicial, incluindo uma demanda para recursos tecnológicos, digitais, semióticos, entre outros temas relevantes que poderiam ser integrados ao campo da educação. Dentre esse grupo de docentes que tiveram alguma aproximação com a área de Comunicação e Semiótica, foi observado que: 3 docentes possuem sua formação continuada integralmente no campo de pesquisa; 1 possui especialização na área, este é um egresso da graduação em Arquitetura e Urbanismo; 2 possuem somente o Doutorado na área, sendo 1 egresso do curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas e o outro possui especialização e mestrado em Educação.

Observando esse grupo de docentes, nota-se que as áreas de pesquisa de suas formações acadêmicas são diversas justamente em virtude do contexto de oferta de cursos de formação continuada, cujas oportunidades não podiam ser ignoradas, uma vez que programas locais para formação continuada ainda não existiam. Contudo, se compararmos as condições deste grupo de docentes, com o grupo anterior (de egressos da Arquitetura e Urbanismo), compreenderemos que suas opções eram maiores.

Nota-se que esse contexto de aproveitar as linhas de formação continuada que surgiam, ocorria em virtude de um momento histórico com poucas opções de formação. Contudo, o quadro atual revela um contexto diferente, pois já existem Programas de Pós-graduação em instâncias nacionais, regionais e locais, com linhas de pesquisa diversas, gerando maiores oportunidades de aprofundamento em pesquisas e qualificação profissional. Sendo assim, revela-se um novo dilema que envolve as preferências pessoais e profissionais dos docentes.

Afinal, um/a professor/a universitário/a deve focar nas linhas de pesquisa que os/as interessam ou devem dar prioridade àquelas favorecerão a instituição de ensino

onde atuam profissionalmente? A pesquisa dos docentes universitários é sempre ativa, mas devemos nos interrogar se os vínculos com a linha de pesquisa relacionados à educação estão sendo fortalecidos com o tempo.

Esse grupo de docentes que estamos analisando, compreendem pessoas que tiveram pouca ou nenhuma experiência com práticas de ensino/aprendizagem na Educação Básica, todavia, todos atuam como docentes da Licenciatura em Artes Visuais, ou seja, ministram disciplinas para a formação inicial de futuros arte-educadores. Sendo assim, de que maneira a identidade docente destes professores está sendo formada? É de responsabilidade deles a busca pela qualificação nas áreas de ensino de Artes? Suas práticas docentes impactam negativamente ou positivamente no perfil dos discentes que estão sendo formados na Licenciatura? As necessidades da instituição se sobrepõem aos interesses pessoais sobre as linhas de pesquisa que interessam estes profissionais?

O fato é que a Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, necessita de profissionais que compreendam a realidade do ensino público, que saibam relacionar os conhecimentos teóricos com a prática educativa, que incentivem as buscas por novidades didáticas e metodológicas, que despertem em seus alunos a vontade de estar em constante busca em sua identidade docente, que atuem politicamente. Mas estas competências não podem ser incutidas, elas devem ser incentivadas institucionalmente com políticas de incentivo, devem ser buscadas voluntariamente e requer antecipadamente uma desconstrução do paradigma da relação tradicional entre professor/a e aluno/a. Entendendo que a educação não é mera transferência, mas uma experiência.

A autora PIMENTA (2002), abarca que o processo de ensino/aprendizagem se trata de um fenômeno complexo, de maneira que “ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte de saber, tornando-se no portador e na garantia da verdade.” (p. 207). Os métodos tradicionais de transmissão de conteúdos e memorização já se mostraram ineficazes quando não se constrói um significado sobre a experiência educativa.

O autor FREIRE (2016) discorre sobre o simples ato de estar presente como professor/a em uma sala de aula, e de como isto impacta na percepção de seus

educandos. Neste sentido, a relação com a ética está inerente à identidade docente.

Pois:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença em sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. (p. 64).

A expectativa é de que os docentes universitários sejam conscientes de sua identidade docente e conscientes sobre sua presença nas salas de aula da formação inicial, mas ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre esta consciência não é de integral encargo dos próprios docentes, posto que suas formações acadêmicas foram construídas ao longo de diferentes obstáculos. O paradoxo com o qual nos encontramos evoca a necessidade de que essa identidade docente seja justificada e estimulada, pois existe uma responsabilidade atrelada ao cargo de professor em uma formação inicial docente, mas que também não pode ser uma identidade docente forçada e exigida rigidamente.

Como foi mencionado no tópico anterior, o mais viável é que o processo de construção da identidade docente ocorra de forma colaborativa na formação inicial dos arte/educadores da Licenciatura em Artes Visuais. Conforme a autora PIMENTA (2002), “[...] ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sua sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo dos alunos. (p. 217). Portanto, a presença dos discentes nesse processo é essencial para contribuírem, em conjunto, na construção dessa identidade docente.

O perfil de aluno implica diretamente no momento da aula, portanto, a experiência educativa deve obter a colaboração de todos os participantes para acontecer. A formação inicial deve ser o maior exemplo destas experiências no seu sentido mais essencial, pois a maneira como vivenciamos nosso processo de ensino/aprendizagem, implica na construção da identidade docente. Para isso é necessário dar mais abertura para as reflexões sobre a arte/educação.

III) Pesquisas em Educação e/ou Arte/Educação:

Com base nas tabelas, foi possível construir os gráficos que representam visualmente a quantidade de áreas de formação acadêmica dos docentes da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. Os gráficos são referentes aos níveis de formação: da graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Estando disponíveis em anexo na dissertação.

Considerando esses estudos, analisa-se que atualmente 17% dos docentes da Licenciatura em Artes Visuais tem graduação em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas e 6% tem formação em Licenciatura em Artes Visuais. Sendo assim, os demais professores adjuntos são graduados em outras áreas, representando 79% do corpo docente.

Como foi mencionado anteriormente, existem condições históricas que devem ser descritas sobre esses números, que incluem 29% correspondente aos egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPA, que se dispuseram a ministrar aulas quando o curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, surgiu na UFPA, suprimindo a carência de docentes na graduação. Há outros 18% significativos de professores formados em Comunicação Social, e 32% de diversas áreas de atuação.

Assim, utilizando essas informações, pode-se observar que o perfil do corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, é composto majoritariamente por professores que buscam se aproximar das áreas das Artes, da educação e da arte/educação após a graduação.

É importante identificar este perfil de docente presente na Licenciatura em Artes Visuais e compreender as motivações desse panorama. O perfil atual dos professores condiz com as estimativas do Projeto Político Pedagógico de 2007, a qual apresenta um parágrafo no item 2, referente ao perfil dos docentes, que apresenta esse perfil profissional, com as seguintes descrições:

Considerando-se o aumento da demanda por novos e atualizados conhecimentos em arte e as exigências do MEC e do INEP para com as universidades e tendo em vista o quadro de docentes da Faculdade de Artes Visuais/ ICA, (abaixo discriminados) percebe-se que dentro da nova proposta pedagógica está implícita a solicitação de profissionais de outras áreas do

conhecimento, tais como da fotografia, do cinema e da hipermídia e mesmo de profissionais de notório saber na comunidade das Artes e da educação, de maneira a arejar o conhecimento ministrado pelo curso, buscando complementação e extensão das atividades acadêmicas, como a transversalidade do conhecimento em arte. (p. 10).

Sendo assim, observa-se que os números atuais são o resultado de uma demanda corroborada por este documento curricular, o qual buscava atingir essa transversalidade. De maneira que os processos seletivos para professores adjuntos do curso foram adaptados para que as vagas abrangessem também profissionais com áreas afins, ao invés de requisitar pessoas exclusivamente da área de Artes Visuais. Considerando que o curso possui pouco tempo de existência, apenas 40 anos e que, portanto, a formação continuada destes profissionais é diversificada. Contudo, é necessário refletir se ao longo dos anos essa medida de abrangência se tornou de fato benéfica para a Licenciatura em Artes Visuais.

Se observarmos as considerações apontadas no I Encontro de Egressos de 2017, identificam-se questionamentos pertinentes sobre as condições atuais da formação, de maneira que uma das observações foram propriamente referentes à necessidade de reforçar a ensino/aprendizagem sobre as especificidades didático-pedagógicas. Identifica-se também no quadro atual da Licenciatura em Artes Visuais, um método de ensino demasiadamente técnico sobre o conhecimento em Artes.

Com isso, pode-se compreender que certamente as áreas de conhecimento foram ampliadas na graduação e contemplaram os objetivos do Projeto Político Pedagógico de 2007. Contudo, os métodos de ensino/aprendizagem refletem um modelo de prática educativa que ainda abrange meios técnicos para transmissão dos conhecimentos em uma parcela das disciplinas curriculares.

Ou seja, se por um lado o foco na quantidade de conhecimentos ampliou as possibilidades de conhecimentos transversais em Artes, por outro, uma parcela do corpo docente possui métodos de ensino descontextualizados da realidade da prática docente. Com base na análise dos dados coletados e em experiências particulares como egressa da Licenciatura em Artes Visuais, estima-se que essa descontextualização entre teoria e prática ocorre propriamente porque uma grande parcela do corpo docente não teve grandes momentos de experiência com a prática docente, de maneira que estes indivíduos podem se identificar mais como

pesquisadores-professores ao invés de se identificarem primeiramente como professores-pesquisadores.

Não se questiona a grandeza de seus conhecimentos ou o árduo caminho que trilharam para conquistá-los, pois este mérito é intransferível, são conhecedores de vários temas, mas a maneira como o conhecimento será ensinado, deve conter na própria experiência o processo de entender o que significa ensinar.

Arelado a isto, compreende-se que o contexto histórico das oportunidades de pós-graduação eram escassos e requisitaram um grande empenho dos docentes. Um dos grandes exemplos da iniciativa docente do curso de Artes Visuais pela busca de formação que os qualificassem profissionalmente, está nas mobilizações que estes profissionais tiveram a inscrição em massa no Mestrado Interinstitucional/MINTER da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, que disponibilizou 12 vagas para o mestrado acadêmico em Artes Visuais em 2001.

Contudo, as adversidades para conseguir as vagas do MINTER implicavam em pré-requisitos específicos, pois o curso deveria ter a nota mínima de 4 na avaliação do MEC, além de necessitar de recursos financeiros para custear a formação do grupo de professores provenientes da UFPA.

A UFRJ, naquele contexto, teve sua avaliação com nota 6 e contemplou as exigências do MEC, desta forma possibilitando que a verba fosse autorizada para os interessados. Das 12 vagas ofertadas, 5 docentes adjuntos do curso de Artes Visuais realizaram suas formações a partir do MINTER entre a UFPA e a UFRJ. O processo para obter as vagas foi mobilizado pelo Prof. Dr. Edilson Coelho e foi devidamente autorizado pelo MEC, permitindo a qualificação profissional do grupo.

Com isso, nota-se que os docentes guiaram suas experiências educativas conforme as oportunidades disponíveis. Em contrapartida deve-se conceber também que a experiência educativa não é vivenciada exclusivamente nos espaços acadêmicos, institucionais e formais, então, há professores que mesmo sendo formados em outras instâncias, vivenciam essas experiências e constroem suas identidades docentes por meios externos.

Em uma das reuniões de colegiado sobre a nova Proposta Pedagógica Curricular, o Professor Edilson Coelho disse uma frase que ressoa até hoje em meus

pensamentos, disse que “é preciso ensinar a ensinar”. Essa frase traduz bem o contexto das práticas metodológicas que estão sendo questionadas pelos egressos e por discentes da Licenciatura em Artes Visuais.

A autora PIMENTA (2002) conduz um conceito sobre práticas institucionais, cujas características se coligam com as ações dos sujeitos que a praticam. Sendo assim:

A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura de mundo. Ela se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinadas e nelas determinando. Essa imbricação de sujeitos com instituições, de ação com prática, é que é preciso compreender, se se pretende alterar as instituições com a contribuição das teorias. (p.178).

Essas práticas institucionais são como reflexos aproximados das experiências educacionais, portanto, necessitam ser identificadas, para então serem modificadas com inovações. Compreende-se que se a práticas necessitam de renovação, então os sujeitos devem possuir experiências novas, para que suas ações sejam modificadas. Por isso é importante que eventos, fóruns, congressos e outros encontros que permitam a formação continuada, conte com a participação dos docentes universitários.

Conforme a autora PIMENTA (2002) há uma flexibilidade necessária para que se convide a coletividade para o processo de ensino/aprendizagem. “Para isso, as universidades, instituições formadoras, e as escolas, instituições da atuação profissional dos professores, necessitam construir práticas democráticas participativas” (p. 187). A autora também acrescenta que é igualmente necessário compreender os professores como sujeitos, passíveis de erros e acertos.

A própria construção da Nova Proposta Pedagógica Curricular pode ser considerada uma iniciativa para a experiência coletiva e oportuna para a renovação das práticas metodológicas, pois contou com a participação de diversos grupos de indivíduos que interagem com a formação inicial em Artes Visuais, sejam docentes, técnicos, discentes, entre outros. Principalmente pela presença e contribuição dos discentes, pois identificar o perfil dos discentes fortalece a percepção sobre a variedade de seres humanos que vivenciam a experiência acadêmica, para

compreender como constituir as práticas educativas que contemplem esses indivíduos.

Portanto, a relevância destas considerações está na necessidade de ofertar ocasiões em que os professores universitários reflitam sobre suas identidades docentes; permitir que eles se sintam convidados a fortalecer essas identidades ao mesmo passo que os discentes constroem as suas próprias identidades docentes; e compreender que com flexibilidade e colaboração, as conquistas derivadas destas experiências podem conduzir aprimoramentos para a formação inicial em sua totalidade.

A autora bell hooks (2017) compreende essa necessidade de saber ouvir, pois, “Ouvir vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros.” (p. 247.). A comunidade docente fundamentaria seu próprio bem-estar com as possibilidades de congregar as experiências abertamente e arguir com aprofundamento nos temas da arte/educação, o processo de ensino/aprendizagem e a construção da identidade docente.

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma conclusão dos temas que foram abordados aqui, mas há uma porta aberta para novas possibilidades de pesquisas. Uma nova etapa está apenas iniciando para a Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, um novo currículo entrará em vigor e com ele novas memórias serão criadas. Com esta pesquisa, identifico que historicamente os momentos de maior força política do curso moveram mudanças sobre o solo da união e da coletividade.

Em 1997, o Atelier de Artes foi ocupado pela união de docentes e discentes, inaugurando o espaço por seus próprios meios. Em 2007, os alunos ocuparam o Laboratório de Fotografia, mesmo sem equipamentos. Em 2013, a Faculdade de Artes Visuais contou com a participação de todos os cursos para reivindicar a conclusão do Prédio Anexo do Atelier de Artes, reunindo toda a comunidade acadêmica em prol de uma causa. Em 2019, foi finalizada a Proposta Pedagógica Curricular da Licenciatura em Artes Visuais, documento criado com a contribuição coletiva de docentes, discentes, técnicos administrativos, coordenação pedagógica, entre outros.

Essas ações implicaram em mudanças estruturais pautadas na coletividade. Assim, recorrendo à memória desta instituição, devemos compreender que já existe uma tradição a ser preservada nesta formação inicial, que se trata propriamente desta união para transgredir fronteiras.

Contudo, antes das ações para o futuro, devemos identificar o lugar em que estamos, e com isso, deve ser frisado nestas considerações, que persistem limites intangíveis na estrutura da instituição. Dentre os pontos levantados nesta pesquisa, destaca-se primeiramente o ato de reconhecer o que ainda não alcançamos, pois traçar uma perspectiva também admite compreender que as barreiras existem e que devemos nos questionar o que motiva a permanência delas.

A notória expressão “além dos muros da universidade”, que cunha essa sensação de um organismo impalpável, não existem sem motivos, pois historicamente, socialmente e politicamente essas fronteiras que cerceiam as potencialidades da universidade são construídas e preservadas pelo sistema.

O que identifico nesta pesquisa é somente uma fronteira, referente a necessidade de fortalecer as identidades docentes na formação inicial para constituir um perfil de egresso consciente do impacto de suas práticas educativas, o que significa aguçar na mesma proporção as identidades docentes dos professores que já atuam na instituição. Todavia, também conduzo apontamentos sobre os aspectos que justificam essa fragilidade didático pedagógica no currículo da graduação, principalmente no que se refere ao tortuoso processo de construção histórico desta estrutura em si, bem como as dificuldades dos profissionais para o acesso à qualificação destinada para estas áreas da arte/educação. Entretanto, questiono, por quanto tempo essa justificativa será válida?

Afinal, ser professor/a também impele que estejamos em constante construção de nossas identidades docentes ao longo das experiências cotidianas em sala de aula, adaptando o processo de ensino/aprendizagem com frequência. Para isso, esta iniciativa requer identificar nos estudantes os aliados que possam congregam com os impulsos renovadores de experiência educativa.

Ao longo desta pesquisa identificamos alguns autores que traduzem a importância de estabelecer relações de coletividade, de forma que a solidariedade se torne uma via de acesso para construir conjuntamente essas experiências, especialmente no contexto da formação universitária. A participação de professores e alunos é um laço que necessita de fortalecimento para consolidar as experiências de ensino.

Esses diálogos entre os participantes da experiência docente tendem a fortalecer as identidades docentes, tanto dos estudantes em formação, quanto dos docentes do ensino superior, que independentemente do tempo de suas experiências, devem estar sempre atentos às inovações que sejam pertinentes à suas práticas. A atualização constante de nossas identidades docentes é urgente de igual natureza.

Para que essas vias de acesso sejam erigidas, há um ingrediente indispensável, é preciso ao menos um traço de afeição com a docência. É preciso amor para educar. E esta receita não é nenhuma novidade na Terra. Aqui citarei novamente FREIRE (2014), tratando da alegria entre os elementos da docência, o qual propõe o conceito da boniteza nesta relação de ensinar e aprender.

Por vezes a prática pedagógica universitária se resigna na atmosfera da seriedade e formalidade, por isso, sinto que a Licenciatura em Artes ainda necessita se arriscar nesses atrevimentos metodológicos de trazer a alegria para a sala de aula. Pois o amor nitidamente existe entre os docentes, mas há certa timidez nas oportunidades de compreenderem e externarem seus sentimentos sobre a docência. Uma sugestão é que a alegria seja convidada para ser descoberta em coletividade.

A educação que tem como objetivo específico a alegria de seus estudantes no processo de construção de suas identidades docentes, é o método de ensino mais implacavelmente eficaz que existe.

5) REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível em: encurtador.com.br/ghRX2. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal do MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Disponível em: encurtador.com.br/yCDQS. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Câmara dos Deputados**. Disponível: encurtador.com.br/eB278. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Coordenação de Estudos Legislativos**. Disponível em: encurtador.com.br/hGHQ5.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003-110.639.htm. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Congresso Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Congresso Nacional**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2015/lei/l13146-.htm. Acesso 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, 12 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Congresso Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 de jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Coleção de Leis do Brasil - 1997, Página 5287 Vol. 8. 20 de ago. 1997. p. 17991; Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 3.860, 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 10 de jul. 2001. Ministério da Educação. p. 2; Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Congresso Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 17 de jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de junho de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 14 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Portal da Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**. 30 de jan. 2009. p. 1. Seção 1.

BRASIL. Parecer nº 9, de 08 de março de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

BRASIL. Parecer nº CNE/CES 583, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>.

BRASIL. Parecer nº CNE/CP 003, de 10 de março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

BRASIL. Parecer nº CNE/CEB Nº 22, de 4 de abril de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf.

BRASIL. Parecer nº 085, de 29 de março de 2007. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 4/2006, que propôs a constituição de Comissão para analisar critérios e elaborar normas para o credenciamento e credenciamento de Centros Universitários, à luz da legislação educacional e, em especial, dos Decretos nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e nº 5.786, de 24 de maio de 2006. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2669/>.

BRASIL. Parecer nº 280, de 6 de dezembro de 2007: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf.

BRASIL. Parecer nº 8 de março de 2012. Análise do Projeto de Lei nº 3.153/2012, de emenda à Lei 9.394/96 (LDB), de autoria da Deputada Andreia Zito. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10356-pceb008-12-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, 11 de nov. 2003; p. 12, Seção 1.

BRASIL. Portaria nº 1.077, 31 de agosto de 2012. Reconhecimento do Curso de Mestrado Acadêmico em Artes, da Universidade Federal do Pará. **Diário Oficial da União**, 13 de set. 2012; p. 26, Seção – 1.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.155/1998, 09 de jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoe-sWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25633>. Acesso em: 17 de jan. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 337, 13 de mar. 2003. Estabelecendo normas para o exercício do magistério de professores, instrutores e monitores, pagamento de salário-aula, jornada de trabalho e trabalho noturno. Alterando o Decreto-Lei nº 5.452, de 1943. **Câmara dos Deputados**. Disponível: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=106581>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 8, de 1 dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.0 e 2.0 graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Anexada ao Parecer nº 853/71. **Assembleia Legislativa**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=893933>. Acesso em: 17 de jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973. Indicação nº 36, de 07 de ago. 1973. Parecer nº 1.284/73, 9 de ago. 1973. **Arquivo Digitalizado**. Disponível em: anexos da pesquisa.

BRASIL. Resolução nº 384, de 24 de novembro de 1976. Define o Currículo Pleno de Licenciatura em Artes Plásticas na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 do Conselho Federal de Educação. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 532, de 27 de dezembro de 1978. Define o Currículo Pleno de Licenciatura em Artes Plásticas na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 do Conselho Federal de Educação. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução, nº 600 de 11 de outubro de 1979. Define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Educação Artística – 1º Grau, na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: <http://sege.ufpa.br/boletim-interno/consepe/1976.html>.

BRASIL. Resolução nº 601, de 11 de outubro de 1979. Define o Currículo Pleno de Licenciatura em Artes Plásticas na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 do Conselho Federal de Educação. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 1.784, de 1 de novembro de 1989. Define o Currículo Pleno de Licenciatura em Educação Artística, na habilitação em Música, na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 do Conselho Federal de Educação. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 569, de 15 de março de 1990. Cria o Núcleo de Artes da Universidade Federal do Pará. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 575, de 04 de janeiro de 1991. Aprova o Regimento do Núcleo de Artes da Universidade Federal do Pará. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1976.html.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

BRASIL. Resolução nº 3.361, de 5 de agosto de 2005. Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros,

aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno-/consepe/1976.html.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº CNE/CEB nº 2, 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf.

BRASIL. Resolução nº 613, de 13 de fevereiro de 2006. Cria o Instituto de Ciências da Arte. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno-/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 3.477, de 12 de dezembro de 2006. Estabelece procedimentos e normas para Criação de Cursos de Graduação na UFPA, conforme determina a Lei nº 9.394/96, complementada pelos Decretos nº 3.860, de 9 de julho de 2001, nº 3.908, de 4 de setembro de 2001, nº 2.494, de 01 de fevereiro de 1998 e nº 2.561, de 27 de abril de 1998. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno-/consepe/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 3.615, de 22 de novembro de 2007. Aprova a criação dos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe-/1976.html.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola-/leis/CES0101.pdf>.

BRASIL. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/-arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf.

BRASIL. Resolução nº 3.843, de 19 de março de 2009. Aprova a criação do Curso de Bacharelado em Museologia. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe-/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 3.943, de 03 de fevereiro de 2010. Aprova o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Ciências da Arte. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe-/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 3.960, de 31 de março de 2010. Aprova a criação do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual dentro do Instituto de Ciências da Arte da UFPA. **Portal do ICA**. Disponível em: <http://www.ica.ufpa-.br/index.php/pt/cinema>.

BRASIL. Resolução nº 4.297, de 12 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de

Cursos Técnicos de Nível Médio. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&Itemid=30192.

BRASIL. Resolução nº 2, de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf.

BRASIL. Resolução nº 1, de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf.

BRASIL. Resolução nº 3.604, de 10 de setembro de 2007. Homologa o Parecer n. 085/07-CEG, que aprova os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe-/1976.html.

BRASIL. Resolução nº 4.297, de 13 de junho de 2012. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, adaptado para o PARFOR. **Boletim Interno da SEGE-UFPA**. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe-/1976.html.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. 1ª Edição. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade**. 2ª Edição. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2017.

LEWY, Ariel (org.). **Avaliação de currículo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1979.

MARTINS, Mirian. **Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração da metamorfose da cigarra e a formiga**. USP, 1999.

MAZZAMATI, Suca M. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas**. 1ª Edição. São Paulo: 2012.

MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Idanise. **40 anos de Educação Artística: Breve história do ensino superior em Artes na Amazônia Oriental**. Anais da ANPAP. São Paulo: 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **A formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **O ensino da Arte na Educação Básica**. Anais do CONFAEB. Florianópolis, 2007.

PECCINI, Dayse. **Crônicas dos Primeiros Tempos da ANPAP**. Anais da ANPAP 30 anos. Campinas, São Paulo, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Camila Mendes. **Democratização da educação na década de 1980: O Fórum de Educação na Constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação**. Comunicação no IV Seminário Nacional de educação básica e II Seminário em História da Educação da Amazônia. 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª Edição. São Paulo: Companhia de Letras, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Livia; ROCHA, Francineide. **O Tecnicismo e as reformas educacionais no contexto da ditadura militar**. Anais do CONEDU, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos e Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos críticos em educação**. 8ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOARES, Ademilson de Sousa. **Licenciatura versus bacharelado: a cultura da Polarização na formação inicial dos professores**. Poiésis Pedagógica, 2011.

SOUZA, A. P. A. DE; VIDAL, F. S. L. **Conexões entre associações nacionais, processos formativos e políticas educacionais para o ensino da arte: cartografias de uma luta**. ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VELLARDE, Jaime. **Polifônicos de 1964: História Oral e Estudos Culturais na Amazônia Paraense**. Revista Convergência Crítica. Dossiê: Regime Empresarial-militar no Brasil – n. 11, 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

6.1) Anexo 1

REUNIÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE), REALIZADA EM 25 DE SETEMBRO DE 2013.

ATA

1 Aos vinte e cinco dias do mês de setembro de dois mil e treze (2013), às
2 210 horas, na sala de professores da FAV, Cidade Universitária José da Silveira
3 Neto, Guamá, reuniu-se o Núcleo Docente Estruturante (NDE), sob a
4 presidência da Coordenadora dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, a
5 profa. Dra **Ana Cláudia do Amaral Leão**, com a presença dos seguintes
6 membros: professores, Dr. **Edison da Silva Farias**, Dr. **Luizan Pinheiro da**
7 **Costa**, Mestre **Neder Roberto Charone**, Dr. **Orlando Franco Maneschy**.
8 **Não participaram da reunião: Dr. José Afonso Medeiros Souza, Dr.**
9 **Ubiraelcio da Silva Malheiros, Dra. Zélia Amador de Deus, Dra. Edilson**
10 **da Silveira Coelho**. Iniciando os trabalhos a presidente do NDE, profa. Dra
11 **Ana Cláudia do Amaral Leão**, informou aos presentes que o egresso **Juan**
12 **Pablo Freire Guimaraes** iria participar da reunião do Núcleo com o objetivo
13 de apresentar a pesquisa sobre o Projeto Pedagógico de Artes Visuais (PPC),
14 aprovado pela Resolução nº 3.604 de 10 de setembro de 2007, desenvolvida
15 no Trabalho de Conclusão de Curso. O egresso destacou que o PPC não agrega
16 disciplinas que atendam as poéticas visuais afro-brasileiras, indígenas e nem
17 as questões do âmbito regional. Os membros do NDE destacaram que o novo
18 PPC, em fase de finalização, possui disciplina específica sobre as poéticas
19 visuais afro-brasileiras e que os demais temas poderão ser incluídos nas
20 ementas de disciplinas já existentes ou em disciplinas optativas. O segundo
21 ponto de pauta discutido pelo NDE foi referente a necessidade de formulação
22 de uma Resolução de TCC para os Cursos de Artes Visuais. A seguir o
23 professor Mestre **Neder Roberto Charone** enfatizou a importância dessa
24 Resolução tratar das especificidades dessas graduações. A presidente do NDE
25 sugeriu que a Resolução de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN fosse usado

26 como modelo. Ato contínuo: a profa. Dra **Ana Cláudia do Amaral Leão**
27 solicitou aos professores **Neder Roberto Charone** e **Orlando Franco**
28 **Maneschy** que elaborassem minuta com os critérios atinentes para elaboração
29 de memorial descritivo e de avaliação da performance. Outro ponto de pauta a
30 ser tratado pela profa. **Ana Cláudia do Amaral Leão** foi referente a urgência
31 de consolidação dos desenhos curriculares dos Cursos de Licenciatura e de
32 Bacharelado em Artes Visuais e dos perfis de egresso dessas graduações. Os
33 membros decidiram que farão grupos de trabalho para finalização dos PPCs em
34 tempo hábil. Não tendo nada mais a tratar, eu, **Ana Cláudia do Amaral**
35 **Leão**, presidente do NDE dos Cursos de Artes Visuais, lavrei a presente ata
36 que vai por mim assinada e pelos demais membros do Núcleo.

Ana Cláudia do Amaral Leão	
Ana Del Tabor de Vasconcelos Magalhães	
Edilson da Silveira Coelho	
Edison da Silva Farias	
José Afonso Medeiros Souza	
Luizan Pinheiro Da Costa	
Neder Roberto Charone	
Orlando Franco Maneschy	

21. CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Habilitações:

- 21.1. Artes Plásticas X
- 21.2. Artes Cênicas
- 21.3. Música
- 21.4. Desenho

Indicação n.º 36, de 7 de agosto de 1973, aprovada pelo Parecer n.º 1.284/73, de 9 de agosto de 1973

Autor: Cons. Valnir Chagas

Esta é a primeira Indicação Específica dentre as cinco previstas na Indicação Básica n.º 23/73, em que se deverão fixar os mínimos de conteúdo e duração para as licenciaturas de "educação geral". Focaliza-se o curso de Educação Artística, dando por supostos e incorporados os princípios e normas não apenas daquela Indicação Básica como da Indicação Introdutória n.º 22/73, em que se disciplinou genericamente o preparo do magistério em face da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ao mesmo tempo, considera-se a dupla circunstância de que a nova licenciatura excede os limites do "geral" para alcançar também a área de "formação especial" (Ind. 22, conclusão 6.2) e, conquanto autônoma, se insere no complexo de cursos que formam o "campo de Comunicação e Expressão" (Ind. 23, conclusão 1.3).

Como as demais, de acordo com o modelo já traçado, a licenciatura aqui focalizada poderá estruturar-se em duração plena ou curta, ou em ambas as modalidades. Proporcionará sempre a "habilitação geral" em Educação Artística — o próprio título — e "habilitações específicas" relacionadas com as grandes divisões da Arte (Ind. 22, conc. 10): não mais de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos estudos a realizar. O currículo terá, assim, uma parte comum que as instituições sempre oferecerão, qualquer que seja a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilitações específicas programadas.

O Currículo: Parte Comum

A parte comum deverá revestir a tríplice função de: (a) na modalidade de curta duração, constituir-se um núcleo suficiente ao professor orientador de Educação Artística para as suas atividades de ensino, sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho; (b) na de direção plena, formar esse mesmo núcleo e servir de base à escolha e ao cultivo das habilitações específicas; e (c) em ambas as modalidades, situar o curso no campo mais amplo de Comunicação e Expressão. Para atender a esta última função, indicam-se duas matérias — Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humana e Folclore Brasileiro — e duas outras para a segunda: Estética e História da Arte e, sobretudo, Formas da Expressão e Comunicação Artística. Convenientemente reunidas e integradas, as quatro devem cobrir a primeira função, configurando o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas.

Os Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas entendem com os fatores de toda ordem, notadamente psicossociais, que explicam o fenômeno expressão-comunicação no vasto reino da forma, tomada esta em sua acepção lata que ultrapassa as manifestações estritamente artísticas. Sem exaurir-se nas abordagens teóricas, inevitáveis até certo ponto, o estudo há de alcançar a natureza e os processos ou características mais gerais desse fenômeno em suas dimensões individual e coletiva que são, no fundo, expressões vivas da cultura nacional (Lei 5 692/71, Art. 4.º, § 2.º).

Ainda portanto, na integração da Arte em seu contexto mais próximo, o Folclore Brasileiro surge como solução de tal evidência que chegue a ser incompreensível se haja até hoje deixado de incluí-lo, diretamente, nos currículos próprios de grau superior e, indiretamente, nos dos graus escolares que a este precedem memória e alma coletiva, impregnado de "significados" como formas sedimentadas de ser e de viver, o folclore constitui expressão por excelência da cultura de um povo: não apenas um registro inerte de pitorescos, mas uma fonte sempre renovada onde é possível encontrar, em estado latente ou manifesto, muitos dos traços comportamentais que distinguem e individualizam cada nação.

Dal por diante, na parte comum, focaliza-se propriamente o setor artístico em matérias que se continuam e completam. Pela Estética e História da Arte, considera-se o fato estético em si mesmo — em seus condicionamentos, em seu processo, em seus resultados — e em sua lenta e constante evolução que é, afinal, a busca de Formas de Expressão e Comunicação Artística ajustadas a cada época e a cada circunstância. O estudo dessas formas passa então a constituir um ponto de chegada, na terminalidade da licenciatura de 1.º grau, e um ponto de partida na continuidade de uma habilitação específica a desenvolver-se em duração plena.

Em ambas as hipóteses, óbvio se torna que não basta permanecer em generalidades sobre as Formas de Expressão e Comunicação. No mínimo, será necessário que o aluno tenha experiência das quatro áreas já previstas na Indicação n.º 23/73 (conc. 44): Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Desenho. Não, decerto, a um nível de especificidade que as desmembrem funcionalmente do conjunto artístico, mas como o teor de individualização necessário a que possa ele fazer uma opção consciente para prosseguimento de estudos e, se for o caso, atuar com eficiência na escola de 1.º grau.

Impõe-se, em consequência, um grande equilíbrio entre os dois extremos: equilíbrio contra o qual, aliás, milita a tradição brasileira de um ensino superior prematuramente especializado. De qualquer modo, insistimos em que a isto já não deve conduzir aquela individualização. Tal como o candidato a uma habilitação específica, o professor do ensino de 1.º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior. O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter.

Estas considerações levam sem dúvida a que, na elaboração dos currículos plenos, a matéria "Formas de Expressão e Comunicação" seja dobrada quer em disciplinas diferenciadas, quer em subprogramas de disciplina única ministrada por vários professores. Numa e noutra alternativa, porém exige-se adequada coordenação, para que possa o futuro mestre perceber o fato artístico na substancial unidade que reveste em meio às suas distintas manifestações. Assim irá ele tratá-lo depois no exercício do magistério, e não ainda em divisões das "artes" para as quais existem as habilitações específicas.

Observamos ainda, nesta parte comum, que tanto os Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas como o Folclore Brasileiro são maté-

rias que se exigem pela primeira vez com obrigatoriedade nacional. Algumas instituições, assim, poderão não dispor de professores para ministrá-las imediatamente. Onde e quando tal ocorrer, a solução é programar transitoriamente o seu ensino para fase mais avançada do curso, enquanto se preparam os docentes que por elas irão responsabilizar-se. Certo, não se trata de formar desde o começo esses professores, mas de especializar, para o magistério das novas disciplinas, profissionais do campo artístico ou de campos afins cuja experiência os indique para tanto.

O Currículo: Parte Diversificada

A parte diversificada, característica do curso em duração plena, destina-se basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas. A enumeração inicial de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho nada tem de exaustiva e pode ser enriquecida com outros cortes que as instituições façam em seus currículos plenos. Apenas, quando assim ocorrer, o acréscimo dependerá de aprovação deste Conselho para que o diploma tenha validade nacional (Ind. 22/73 — Conc. 6 3 e 6 4). O magistério daí resultante será, de certo, mais freqüente nas opções profissionalizantes do ensino de 2.º grau; porém não exclusivo. A educação artística só é obrigatoriamente globalizada até a quinta ou a sexta série do 1.º grau. Dal por diante, embora não se proíba o seu prosseguimento como "atividades" e "áreas de estudo", parece aconselhável que o aluno já particularize uma ou duas das "artes", ainda com educação geral, qualquer que seja o campo "especial", artístico ou não, que venha a escolher no 2.º grau.

Outra vantagem da diversificação, a partir de uma base comum, está na possibilidade de circulação do preparo feito com vistas ao magistério para outras ocupações não docentes do setor artístico. De várias maneiras poderá isso ocorrer. O aluno, por exemplo, deixa de receber a formação pedagógica da licenciatura e a substituição por estudos aprofundados de conteúdo — teatro, música, pintura etc. — obtendo ao fim um diploma de bacharel. Mais tarde, se assim o entender, completará aquela formação e receberá também o título de licenciado. Inversamente, o que já possua a licenciatura, em pouco tempo se credenciará ao bacharelato. Sem mencionar a hipótese mais rara do Mestrado, a que sempre deverão ter acesso tanto licenciados como bacharéis.

Esta e outras aberturas foram levadas em conta na fixação dos mínimos de conteúdo para a parte diversificada. Ali sempre se inclui uma abordagem de "evolução" em prosseguimento, agora individualizado, à "História da Arte" exigida na parte comum. Temos assim a Evolução das Artes Visuais, prescrita para Artes Plásticas; a Evolução do Teatro e da Dança, para Artes Cênicas; a Evolução da Música, para esta; e a Evolução das Técnicas de Representação Gráfica, para Desenho. É de grande importância que o artista ou professor de Arte seja capaz de situar temporalmente o seu campo estético, pois só assim terá consciência de suas transformações, ao longo da própria transformação humana, e poderá distinguir a autêntica inovação do que represente mera repetição do antigo ou, como é freqüente, não chegue a merecer o nome de arte. Afinal, por mais "neutras" que eventualmente se apresentem, as "formas" artísticas não fogem às leis que presidem à marcha do saber.

Além desse estudo evolutivo, prevêem-se para a habilitação em Artes Plásticas três outras matérias na configuração do conteúdo mínimo: Fundamentos de Linguagem Visual, abrangendo a psicologia da forma, particularmente da percepção, e os elementos fundamentais da composição: ritmo, harmonia, movimento, cor etc.; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos, compreendendo esses materiais e técnicas em si mesmos e, quanto aos primeiros, a sua origem, a sua confecção arte-

sanal ou Industrial, o seu emprego geral e a sua aplicação ao ensino; e **Técnicas de Expressão e Comunicação Visual**, incluindo a expressão em superfície, volume e movimento, programação visual e todo um mundo de recursos que vai da cerâmica, da gravura e das artes gráficas (embalagem, cartaz, ilustração, propaganda) à história em quadrinhos, à fotografia, ao cinema e ao desenho animado. Uma grande margem de opção reserva-se, portanto, às instituições no planejamento desta matéria.

Para a habilitação em **Artes Cênicas** acrescentam-se: **Expressão Corporal e Vocal**, como uma análise de recursos e possibilidades a desenvolver; **Encenação**, compreendendo o espaço cênico e os elementos expressivos da cena, para chegar à encenação propriamente dita — coordenação, atuação — e à metodologia do teatro e da dança; **Cenografia**, abrangendo iluminação, sonoplastia, maquete e caracterização de figuras; e **Técnicas de Teatro e Dança**, em que mais diretamente se exercitarão o teatro e a dança de origem clássica, moderna ou folclórica, sem esquecer os recursos pedagógicos do tipo oficina de teatro infantil (teatro de bonecas, teatro de mão) ou jogos de teatro.

Para a habilitação em **Música**, prescrevem-se também: **Linguagem e Estruturação Musicais**, matéria de cunho prático em que, a partir de noções ministradas na "evolução" (modalismo, tonalismo, atonalismo etc.), se chegará às técnicas e aos exercícios de criação; **Técnicas de Expressão Vocal** — Canto Coral e outras — de alto significado para a formação geral de personalidade, não só por louvarem a consciência da importância da voz humana enquanto veículo de comunicação e expressão como por basear-se em atividades de conjunto e constituir-se, assim, um valioso recurso de integração social dos educandos; **Práticas Instrumentais**, compreendendo o estudo dos vários instrumentos musicais, com particularização de alguns dentre eles segundo possibilidades e inclinações individuais; a **Regência**, entendida como experiência em conduzir a realização musical, de que deve resultar uma visão global do processo de criação e recriação aos diversos níveis primitivo, popular, folclórico e erudito.

Para a habilitação em **Desenho**, finalmente, deverão estudar-se além da evolução: **Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica** — Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectiva — com um caráter acentuadamente prático de preparação às **Técnicas de Representação Gráfica** propriamente ditas: Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores, entre outros; **Técnicas Industriais**, como estudo dos recursos mecânicos de geração de forma para industrialização a partir, tanto quanto necessário, do conhecimento de técnicas artesanais básicas; e **Introdução ao Desenho Industrial**, focalizando projeto, desenvolvimento e execução de protótipos.

Demos, assim, a esta habilitação um sentido e amplitude que nos parecem de todo convenientes no atual momento brasileiro. Se o licenciado irá lecionar em áreas profissionalizantes, e poderá mesmo obter um bacharelado, não há por que omitir do currículo este aspecto utilitário, desde que sem fugir ao objetivo artístico do curso. Originariamente um meio expressivo, o Desenho foi mais tarde utilizado como instrumento de raciocínio espacial e de representação técnica das formas bi e tridimensionais; Geometria Descritiva, Desenho Geométrico. Não se desvinculou, porém, do mundo da expressão e da criatividade; apenas ajustou-se a novas condições. É o que ocorre agora com o Design, que significou uma verdadeira síntese dessas duas tendências ou direções.

Por isto é que o próprio Design aqui imperfeitamente chamado "Desenho Industrial", foi também incluído no currículo, embora com a ressalva de uma simples "Introdução" que não impede as instituições de atribuir-lhe maior ênfase. O seu endereço é sem dúvida prático, mas não deixa de ser igualmente pedagógico. Numa época dominada pela tecnologia, em que todos vivemos cercados de formas industrialmente concebidas e con-

truídas, o professor de Desenho já não pode ignorar, nem deixar de considerar em seu ensino, esta característica profundamente atual de sua habilitação.

Formação Pedagógica

Tal como está previsto na conclusão 3.1 da Indicação n.º 22/73, aos mínimos até aqui fixados virá somar-se a formação pedagógica da licenciatura. Para essa formação, que deverá incorporar-se e ajustar-se aos conteúdos nos vários currículos plenos, serão baixadas normas especiais em consonância com a nova política do magistério. Até então, as instituições que organizem de imediato o curso de Educação Artística poderão ater-se à Resolução n.º 9/69, oriunda do Parecer n.º 672/69, com a orientação geral contida nas conclusões 7.1, 7.2, 7.3 e 8.0 da Indicação 22. É uma ressalva quase desnecessária: de um lado, porque já se encontra em preparo a revisão do Parecer 672, devendo a sua aprovação ocorrer muito proximamente; de outro, porque os cursos imediatamente iniciados não começarão a ministrar formação pedagógica antes do segundo ano letivo.

Duração

Previmos como duração mínima do curso abrangendo as matérias de conteúdo e a formação pedagógica, (a) 1.500 horas de atividades, a serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e (b) 2.500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos, para a duração plena. Assim, em vista das peculiaridades do setor artístico, adotamos um esquema superior ao que se traçou como referência para as Humanidades e idêntico ao traçado para as áreas de Ciências e Tecnologia. Valemo-nos para tanto da faculdade contida na conclusão 5.3 da Indicação n.º 22/73.

Conclusão

Consolidando essas idéias e soluções, apresentamos em anexo um Projeto de Resolução que, se aprovada esta indicação e homologada pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, deverá ser baixada pelo Sr. Presidente do Conselho. Ao fazê-lo, registramos com prazer a colaboração, direta ou indireta, de professores de Arte dos mais variados pontos do País e, em especial, da Professora Terezinha Rosa Cruz, da Universidade de Brasília, que muito contribuiu para que chegássemos, praticamente sob consenso, a resultados que espelham as novas orientações emanadas da Lei n.º 5.692/71.

Sala das Sessões, em 6 de agosto de 1973. — (a) Valnir Chagas — Relator.

A IV Comissão Especial, encarregada dos currículos da área de Letras e Artes, aprova e subscreve a Indicação do Conselheiro Valnir Chagas, em que se propõem os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística, de acordo com as indicações CFE 22 e 23/73.

Sala das Sessões, em 6 de agosto de 1973. — (aa) Tarclísio Meirelles Padilha — Coordenador da Comissão, Valnir Chagas — Relator, Maria Terezinha Saraiva, Edília Coelho Garcia, Pe. José Vieira de Vasconcellos e Nair Fortes Abu-Merhy.

Conclusão da Comissão

A Comissão Central de Currículos tomou conhecimento da Indicação n.º 36, de autoria do Conselheiro Valmir Chagas e aprovada pela IV Comissão Especial, em que se propõem os mínimos de conteúdo e duração para o curso de licenciatura em Educação Artística. Após examiná-la e discutí-la, é do parecer que o projeto atende às normas baixadas por este Conselho para regular a matéria e o recomenda à aprovação do Plenário.

(aa) Newton Sucupira — Presidente, José Milano, T. D. de Souza Santos e Tarcisio Padilha.

Resolução n.º 23, de 23 de outubro de 1973

— Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Artística.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o artigo 26 da Lei n.º 5 540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os artigos 29 e 30 da Lei n.º 5 692, de 11 de agosto de 1971, tendo em vista as Indicações números 22, 23 e 36 CFE e o Parecer n.º 1.284/73, homologado pelo Ex.º Sr. Ministro da Educação e Cultura, os quais a esta se incorporam, resolve:

Art. 1.º — O curso de licenciatura em Educação Artística, a que se refere a conclusão 1.4 da Indicação n.º 23/73, terá por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1.º e 2.º graus relacionadas com o setor da Arte.

Art. 2.º — O curso de Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1.º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.

Parágrafo único — A licenciatura de 1.º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior, na forma da conclusão 6.3 da Indicação n.º 22/73.

Art. 3.º — O currículo mínimo do Curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno.

§ 1.º — O currículo mínimo do curso de Educação Artística abrangerá as seguintes matérias:

1. Na Parte Comum:

- 1.1 — Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas,
- 1.2 — Estética e História da Arte,
- 1.3 — Folclore Brasileiro,
- 1.4 — Formas de Expressão e Comunicação Artística.

2. Na Parte Diversificada:

2.1 — Habilitação em Artes Plásticas

2.1.1 — Evolução das Artes Visuais,

- 2.1.2 — Fundamentos da Linguagem Visual
- 2.1.3 — Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos.
- 2.1.4 — Técnicas de Expressão e Comunicação Plásticas;

2.2 — Habilitação em Artes Cênicas

- 2.2.1 — Evolução do Teatro e da Dança,
- 2.2.2 — Expressão Corporal e Vocal,
- 2.2.3 — Encenação,
- 2.2.4 — Cenografia,
- 2.2.5 — Técnicas de Teatro e Dança;

2.3 — Habilitação em Música

- 2.3.1 — Evolução da Música,
- 2.3.2 — Linguagem e Estruturação Musicais,
- 2.3.3 — Técnicas de Expressão Vocal,
- 2.3.4 — Práticas Instrumentais,
- 2.3.5 — Regência;

X 2.4 — Habilitação em Desenho

- 2.4.1 — Evolução das Técnicas de Representação Gráfica, →
- 2.4.2 — Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas),
- 2.4.3 — Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores),
- 2.4.4 — Técnicas Industriais,
- 2.4.5 — Introdução ao Desenho Industrial.

§ 2.º — A matéria "Formas de Expressão e Comunicação Plástica" incluída na parte comum, compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada no fenômeno artístico.

§ 3.º — Além das matérias previstas nos parágrafos anteriores, será obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução nº 1.200 do Conselho que disciplina o assunto.

Art. 4.º — Observados os mínimos prescritos no artigo 3.º desta Resolução, às instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será facultado:

- a) prolongar em qualquer das habilitações específicas o estudo de matérias da parte comum, com o caráter de aprofundamento;
- b) admitir que matérias prescritas para uma habilitação específica sejam estudadas em outras, a títulos de enriquecimento.

Art. 5.º — O curso de Educação Artística terá como duração mínima:

- a) na modalidade de licenciatura de 1.º grau, mil e quinhentas (1.500) horas a serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo médio de três anos;
- b) na modalidade de licenciatura plena, duas mil e quinhentas (2.500) horas a serem integralizadas em tempo total variável de três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos.

Art. 6.º — As instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será lícito oferecer uma ou mais habilitações específicas, não podendo o aluno seguir mais de uma habilitação de cada vez.

Art. 7.º — O diploma do curso de Educação Artística, ministrado em duração curta ou plena, conterá no anverso o título do curso, e que corresponderá à habilitação geral e no verso as habilitações específicas: a inicial e, quando for o caso, as que sejam obtidas por acréscimo.

Art. 8.º — Respeitado o que se prescreva para habilitação específica na Resolução correspondente à formação pedagógica das licenciaturas, para cumprimento do disposto no art. 30 da Lei n.º 5.692/71, o diploma do curso de Educação Artística dará direito a exercício do magistério:

- a) nas atividades de Educação Artística do ensino de 1.º grau, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, quando obtido em duração curta ou plena;
- b) nas atividades de Educação Artística e nas disciplinas de formação especial em Artes, do ensino de 2.º grau, quando obtido em duração plena.

Art. 9.º — A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselho Federal de Educação, em 23 de outubro de 1973. — (a) Roberto Figueira Santos.

6.3) Anexo 3

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA

RESOLUÇÃO Nº 384 - DE 24 DE NOVEMBRO DE 1976

EMENTA:- Define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º Grau, na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão realizada no dia 24 de novembro de 1976, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O :

Art. 1º - O Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA de 1º Grau compreenderá:

- I - As disciplinas obrigatórias do Primeiro Ciclo correspondentes à Área de Letras e Artes;
- II - Disciplinas optativas a serem escolhidas pelo aluno, no Primeiro Ciclo, na forma do regulamento respectivo.
- III - Disciplinas pertencentes ao Currículo Mínimo e Complementares Obrigatórias:
 - História das Formas e processos estéticos das Artes Visuais I LA-0353
 - História das Formas e processos estéticos das Artes Visuais II LA-0354 (Pr.LA0353)
 - Folclore Brasileiro FH-0305
 - Formas de Expressão e Comunicação Artística I LA-0351
 - Formas de Expressão e Comunicação Artística II LA-0352 (Pr.LA0351)
 - Cultura Brasileira FH-0304
- IV - Disciplinas pedagógicas na forma da Resolução que regulamenta o assunto;
- V - Disciplina eletiva a ser escolhida pelo aluno na forma oferecida pela Universidade.

Contorno

- Art. 2º - Para integralização dos créditos correspondentes ao Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º Grau, serão observados os seguintes limites:
- I - noventa e três (93) créditos no total do Curso, incluídos os obtidos no Primeiro Ciclo;
 - II - vinte e oito (28) desse total em disciplinas pedagógicas, na forma da Resolução respectiva;
- Parágrafo único - O aluno preencherá a exigência do Regimento Geral, quanto à disciplina eletiva, no Primeiro Ciclo.
- Art. 3º - O número de créditos correspondentes às disciplinas relacionadas na presente Resolução poderá variar de um para outro período letivo, de acordo com a experiência acumulada, conforme vier a constar das respectivas listas de ofertas, sempre respeitados os limites estabelecidos no artigo anterior.
- Art. 4º - Sem prejuízo do cumprimento do disposto nos artigos anteriores, o aluno poderá, também, pelo exercício de Monitoria em quaisquer das disciplinas deste currículo, oferecidas pelos respectivos Departamentos didático-científicos, obter três (3) créditos, vedada a acumulação de créditos correspondentes a mais de um semestre ou de mais de uma disciplina.
- Art. 5º - Para matricular-se em qualquer período letivo no Segundo Ciclo do Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º Grau, o aluno deverá escolher disciplinas cujos créditos somem pelo menos doze (12) e no máximo trinta e três (33) por período.
- Art. 6º - Além do disposto nos artigos anteriores, o aluno fica obrigado a cursar a disciplina "Estudo de Problemas Brasileiros" e a submeter-se à prática de Educação Física e Desportos, na forma e nas oportunidades que forem estabelecidas pela Universidade, acrescentando-se à integralização curricular prevista no inciso I do art. 3º, os créditos respectivos.
- Art. 7º - As matérias do Currículo Mínimo a seguir mencionadas terão a seguinte correspondência no Currículo Pleno:
- a) Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas:
 - a.1 - Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
 - b) Estética e História da Arte:
 - b.1 - Estética
 - b.2 - História da Arte

Carney

b.3 - História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais I

b.4 - História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais II

c) Folclore Brasileiro:

c.1 - Folclore Brasileiro

d) Formas de Expressão e Comunicação Humanas:

d.1 - Formas de Expressão e Comunicação Humanas I

d.2 - Formas de Expressão e Comunicação Humanas II

Art. 8º - Os Departamentos didático-científicos proporão na forma do disposto nos artigos 59 e 62 do Regimento Geral, ao Colegiado de Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º Grau, a carga horária e créditos das disciplinas previstas neste Currículo.

Parágrafo único - O Colegiado do Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º Grau, baixará Resolução definindo a carga horária e os créditos, das disciplinas que integram este currículo, obedecidos os limites estabelecidos na Resolução nº 23, artigos 2º, 3º e 4º, de 18 de maio de 1971, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa e pela Portaria nº 159, de 14 de junho de 1965, do Ministério de Educação e Cultura.

Art. 9º - Após a conclusão do Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, o aluno poderá cursar a habilitação da Licenciatura Plena em Artes Plásticas na forma de sua opção no Concurso Vestibular.

Art. 10 - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 24 de novembro de 1976.

Prof. Dr. CLÓVIS CUNHA DA GAMA MALCHER

Reitor

Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

A N E X O I

DEMONSTRATIVO DA CORRESPONDÊNCIA ENTRE
CURRÍCULO MÍNIMO E CURRÍCULO PLENO

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

M A T É R I A	D I S C I P L I N A	CH	CR
1. FUNDAMENTOS DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANAS	1. Fundamentos da Expressão e Comun. Humanas	75	5
2. ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE	1. Estética	75	5
	2. História da Arte	90	6
	3. História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais I	60	4
	4. História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais II	60	4
3. FOLCLORE BRASILEIRO	1. Folclore Brasileiro	60	4
4. FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANAS	1. Formas de Expressão e Comunicação Humanas I	60	3
	2.* Formas de Expressão e Comunicação Humanas II	150	5
5. PARTE PEDAGÓGICA		390	
T O T A L		1030	59

(*) Desenho	30 hs
Música	30 hs
Artes Cênicas	30 hs
Pintura	30 hs
Escultura	30 hs
	<hr/>
	150 hs

Autamp

A N E X O II

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º GRAU

CONTABILIDADE ACADÊMICA

CH - 1575

CR - 93

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	S e m a n a l				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total					
<u>I. DISCIPLINAS BÁSICAS</u>	<u>645</u>								<u>41</u>	
<u>1. DO CURRÍCULO MÍNIMO</u>	<u>250</u>								<u>16</u>	
01. Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
02. Estética	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
03. História da Arte	90	6	-	-	6	6	-	-	6	
<u>2. COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS</u>	<u>225</u>								<u>13</u>	
01. Língua Portuguesa e Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
02. Teoria da Comunicação	75	5	-	-	5	5	-	-	5	
03. Língua Portuguesa I	75	3	2	-	5	3	1	-	4	
<u>3. COMPLEMENTARES OPTATIVAS</u>	<u>120</u>								<u>8</u>	
<u>4. COMPLEMENTARES ELETTIVA</u>	<u>60</u>								<u>4</u>	
<u>II. DISCIPLINAS PROFISSIONAIS</u>	<u>930</u>								<u>52</u>	
<u>1. DO CURRÍCULO MÍNIMO</u>	<u>780</u>								<u>42</u>	
01. História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais I	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
02. História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais II	60	4	-	-	4	4	-	-	4	Hist. das Forma e Proc. Estético das Artes Visuais I
03. Folclore Brasileiro	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
04. Formas de Expressão e Comunicação Artística I	60	2	2	-	4	2	1	-	3	

Handwritten signature

A N E X O II

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º GRAU

CONTABILIDADE ACADÊMICA

CH - 1575

CR - 93

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	S e m a n a l				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total					
05. Formas de Expressão e Comunicação Artística II	150	-	10	-	10	-	5	-	5	Formas de Exp. e Com. Artística I
06. Psicologia da Adolescência	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
07. Psicologia da Aprendizagem	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
08. Est. Func. Ensino 1º Grau	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
09. Didática Geral	120	8	-	-	8	8	-	-	8	
10. Prática de Ensino I	120	-	8	-	8	-	4	-	4	
<u>2. COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS</u>	<u>150</u>								<u>10</u>	
01. Cultura Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	
02. Int. à Educação	90	6	-	-	6	6	-	-	6	

11/4/2019

A N E X O III

FUNCIONALIDADE DO CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º GRAU

I - De acordo com a Portaria Ministerial nº 159/65

1. Dados

- Tempo útil	1.500
- Limite Mínimo Anual	375
- Limite Mínimo Semestral	188
- Limite Máximo Anual	1.000
- Limite Máximo Semestral	500

2. Tempo previsto de duração

TOTAL	1.575
no primeiro ciclo	645
no segundo ciclo	930

1.575 hs	:	3 semestres	=	525 hs
1.575 hs	:	8 semestres	=	197 hs
930 hs	:	1 semestre	=	930 hs
930 hs	:	6 semestres	=	155 hs

3. Tempo de integralização curricular

TOTAL	93 créditos
no primeiro ciclo	41 créditos
no segundo ciclo	52 créditos

93 - 60 = 33 créditos	:	1 semestre	=	33 créditos	→	Lim. Máx.
96 - 26 = 70 créditos	:	6 semestres	=	12 créditos	→	Lim. Mín.

II - Nos termos da Resolução nº 23 do CONSEP

1 - Currículo Pleno = Tempo útil + 10%

$$1.650 = 1.500 + 150$$

$$\text{CH prevista} = 1575 > 1650$$

2 - Carga horária prevista para o Currículo Mínimo : entre 65% e 75% da carga horária total prevista

$$1023 \text{ ————— } 1181$$

$$\text{CH prevista para o Currículo Mínimo} = 1030$$

::*:*:*:*:*:*

Supra

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA

RESOLUÇÃO Nº 532 - DE 27 DE DEZEMBRO DE 1978

EMENTA: - Define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º Grau, na forma da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, em sessão realizada no dia 27 de dezembro de 1978, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O :

Art. 1º - O Curso de Licenciatura em Educação Artística de 1º Grau, compreenderá:

- I - as disciplinas obrigatórias do Primeiro Ciclo correspondentes à área de Letras e Artes;
- II - disciplinas optativas a serem escolhidas pelo aluno, no Primeiro Ciclo, na forma do Regulamento respectivo;
- III - disciplinas pertencentes ao Currículo Mínimo e Complementares Obrigatórias:
 - Folclore Brasileiro FH-0305
 - Formas de Expressão e Comunicação Artística (Música) LA-0362
 - Formas de Expressão e Comunicação Artística (Desenho) LA-0363
 - Formas de Expressão e Comunicação Artística (Artes Plásticas) LA-0364
 - Formas de Expressão e Comunicação Artística (Artes Cênicas) LA-0365
 - Cultura Brasileira FH-0304

IV - disciplinas pedagógicas na forma da Resolução que regulamenta o assunto;

V - disciplina eletiva a ser escolhida pelo aluno na forma oferecida pela Universidade.

Art. 2º - Para integralização dos créditos correspondentes ao Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1º Grau, serão observados os seguintes limites:

I - noventa (90) créditos no total do Curso, incluídos os obtidos no Primeiro Ciclo;

II - dezenove (19) desse total em disciplinas pedagógicas, na forma da Resolução respectiva;

Parágrafo único - O aluno preencherá a exigência do Regimento Geral, quanto à disciplina eletiva, no Primeiro Ciclo.

Art. 3º - O número de créditos correspondentes às disciplinas relacionadas na presente Resolução poderá variar de um para outro período letivo, de acordo com a experiência acumulada, conforme vier a constatar das respectivas listas de ofertas, sempre respeitados os limites estabelecidos no artigo anterior.

Art. 4º - Sem prejuízo do cumprimento do disposto nos artigos anteriores, o aluno poderá, pelo exercício de monitoria, em quaisquer das disciplinas deste Currículo, oferecidas pelos respectivos Departamentos didático-científicos, obter 3 (três) créditos, vedada a acumulação de créditos correspondentes a mais de um semestre ou de mais de uma disciplina.

Art. 5º - Para matricular-se em qualquer período letivo no Segundo Ciclo do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1º Grau, o aluno deverá escolher disciplinas cujos créditos somem pelo menos 11 (onze) e no máximo 30 (trinta) por período.

Art. 6º - Além do disposto nos artigos anteriores, o aluno fica obrigado a submeter-se à prática de Educação Física e Desportos, nas formas e nas oportuni

dades que forem estabelecidas pela Universidade, acrescentando-se à integralização curricular prevista no inciso I do art. 3º, os créditos respectivos.

Art. 7º - As matérias do Currículo Mínimo a seguir mencionadas terão a seguinte correspondência no Currículo Pleno:

- a) Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas;
 - a.1 - Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
- b) Estética e História da Arte:
 - b.1 - Estética
 - b.2 - História da Arte
- c) Folclore Brasileiro:
 - c.1 - Folclore Brasileiro
- d) Formas de Expressão e Comunicação Artística:
 - d.1 - Formas de Expressão e Comunicação Artística:
 - Música
 - Desenho
 - Artes Plásticas
 - Artes Cênicas
- e) Estudo dos Problemas Brasileiros
 - e.1 - Estudo dos Problemas Brasileiros I
 - e.2 - Estudo dos Problemas Brasileiros II

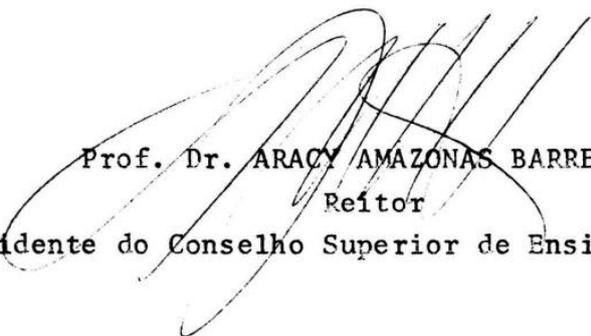
Art. 8º - Os Departamentos didático-científicos proporão na forma do disposto nos arts. 59 e 62 do Regimento Geral, ao Colegiado de Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1º Grau, a carga horária e os créditos das disciplinas previstas neste Currículo.

Parágrafo único - O Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1º Grau, baixará Resolução definindo a carga horária e os créditos das disciplinas que integram este Currículo, obedecidos

os limites estabelecidos na Resolução nº 23, arts. 2º, 3º e 4º, de 18 de maio de 1971, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, e pela Portaria nº 159, de 14 de junho de 1965, do Ministério de Educação e Cultura.

- Art. 9º - Após a conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Artística, o aluno poderá cursar a habilitação da Licenciatura Plena em Artes Plásticas na forma de sua opção no Concurso Vestibular.
- Art. 10 - Os alunos que ingressaram na Universidade em 1976, continuarão a ser regidos, para efeito de integralização curricular, pela Resolução nº 384/76 do CONSEP, sendo-lhe facultado optar pela integralização prevista nesta Resolução, mediante as adaptações necessárias, aprovadas e controladas pelo Colegiado de Curso.
- Art. 11 - Os alunos que ingressaram na Universidade em 1977 e 1978 deverão fazer as adaptações indispensáveis para o novo Currículo Pleno definido nesta Resolução, observadas as prescrições do Colegiado de Curso.
- Art. 12 - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogada a Resolução nº 493, de 1º de junho de 1978, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 27 de dezembro de 1978.


Prof. Dr. ARACY AMAZONAS BARRETTO

Reitor

Presidente do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa

ANEXO I

DEMONSTRATIVO DA CORRESPONDÊNCIA ENTRE CURRÍCULO MÍNIMO E
CURRÍCULO PLENO
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

M A T É R I A	D I S C I P L I N A S	CH	CR
1. FUNDAMENTOS DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANAS	1. Fundamentos da Ex pressão e Comunica ção Humanas	75	5
2. ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE	1. Estética 2. História da Arte	75 90	5 6
3. FOLCLORE BRASILEIRO	1. Folclore Brasileiro	60	4
4. FORMAS DE EXPRESSÃO E CO MUNICAÇÃO ARTÍSTICA	1. Formas de Expres são e Comunicação Artística: - Música - Desenho - Artes Plásticas - Artes Cênicas	 120 120 150 150	 4 4 5 5
5. PARTE PEDAGÓGICA		315	19
6. ESTUDO DE PROBLEMAS BRA SILEIROS	1. Estudo de Proble mas Brasileiros I 2. Estudo de Proble mas Brasileiros II	30 30	2 2
	T O T A L	1.215	61

ANEXO II
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º GRAU
CONTABILIDADE ACADEMICA

CH = 1.680

CR = 90

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	Semanal			Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras					
<u>I. DISCIPLINAS BÁSICAS</u>	<u>675</u>							<u>43</u>	
<u>1. DO CURRÍCULO MÍNIMO</u>	<u>270</u>							<u>18</u>	
01. Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas	75	5	-	-	5	5	-	-	5
02. Estética	75	5	-	-	5	5	-	-	5
03. História da Arte	90	6	-	-	6	6	-	-	6
04. Estudo de Problemas Brasileiros I	30	2	-	-	2	-	-	2	2
<u>2. COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS</u>	<u>225</u>								<u>13</u>
01. Língua Portuguesa e Comunicação	75	3	2	-	5	3	1	-	4
02. Teoria da Comunicação	75	5	-	-	5	5	-	-	5
03. Língua Portuguesa I	75	3	2	-	5	3	1	-	4
<u>3. COMPLEMENTARES OPTATIVAS</u>	<u>120</u>								<u>8</u>
<u>4. COMPLEMENTAR ELETIVA</u>	<u>60</u>								<u>4</u>
<u>II. DISCIPLINAS PROFISSIONAIS</u>	<u>1.005</u>								<u>47</u>
<u>1. DO CURRÍCULO MÍNIMO</u>	<u>945</u>								<u>43</u>
01. Folclore Brasileiro	60	4	-	-	4	4	-	-	4
02. Formas de Expressão e Comunicação Artística:									
- Música	120	-	8	-	8	-	4	-	4
- Desenho	120	-	8	-	8	-	4	-	4
- Artes Plásticas	150	-	10	-	10	-	5	-	5
- Artes Cênicas	150	-	10	-	10	-	5	-	5
03. Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)	75	5	-	-	5	5	-	-	5

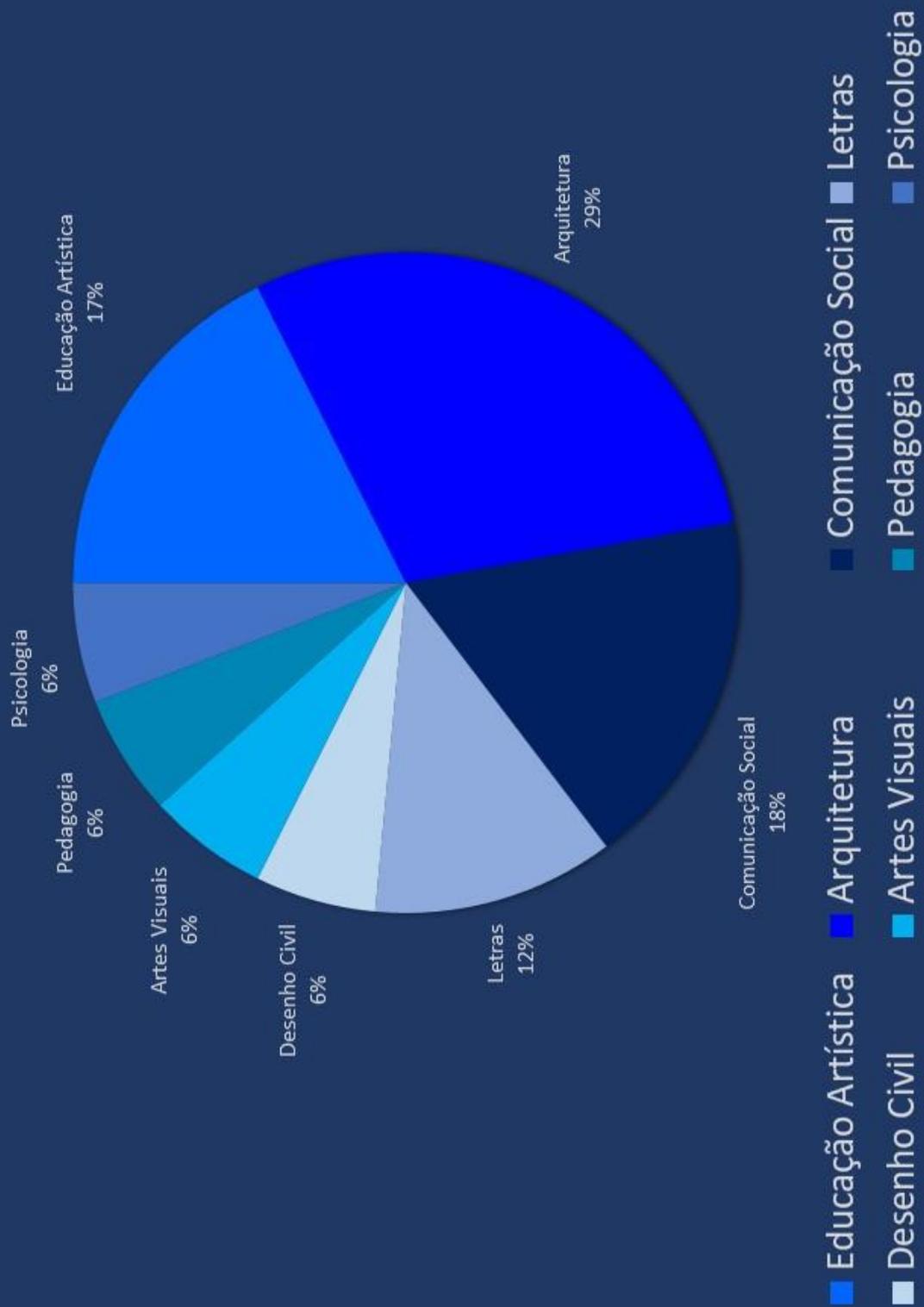
ANEXO II
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 1º GRAU
CONTABILIDADE ACADÊMICA

CH = 1.680

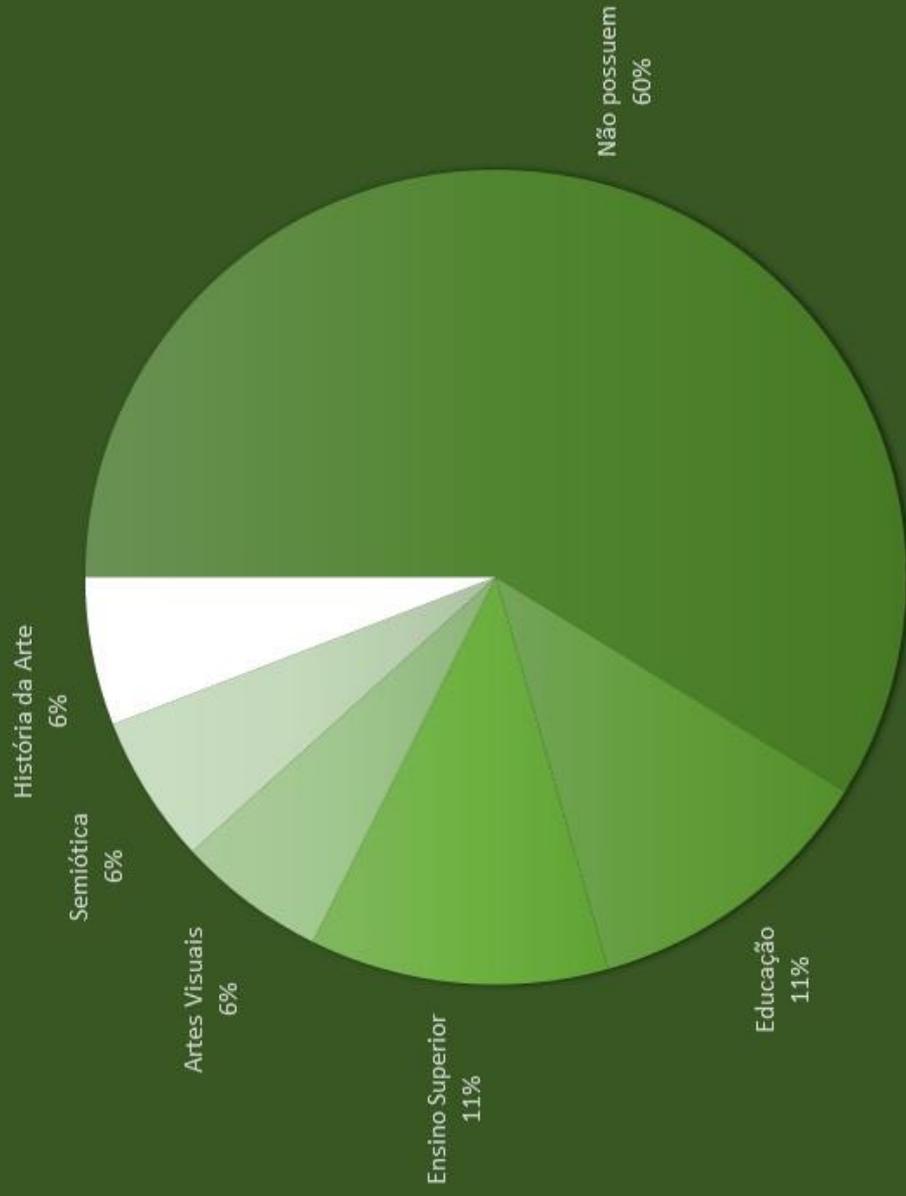
CR = 90

CURRÍCULO PLENO	CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
	Semestral	Semanal				Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total	
		Aulas Teóricas	Aulas Práticas	Outras	Total					
04. Est. Func. Ensino 1º Grau II	45	3	-	-	3	3	-	-	3	
05. Didática Geral	120	8	-	-	8	8	-	-	8	Psicologia da Educação
06. Prática de Ensino I	75	1	4	-	5	1	2	-	3	
07. Estudo de Problemas Brasileiros II	30	2	-	-	2	2	-	-	2	E.P.B. I
<u>2. COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS</u>	<u>60</u>								<u>4</u>	
01. Cultura Brasileira	60	4	-	-	4	4	-	-	4	

Graduação

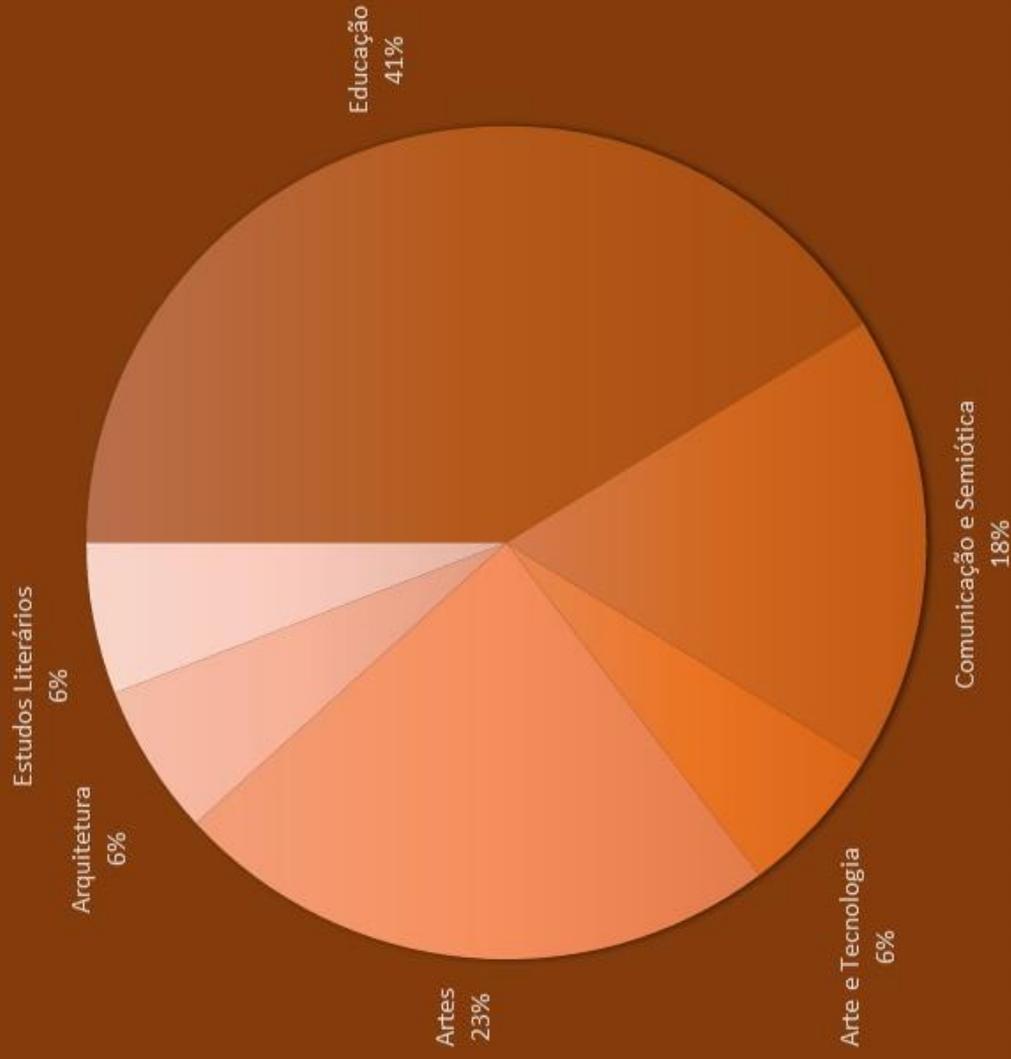


Especialização



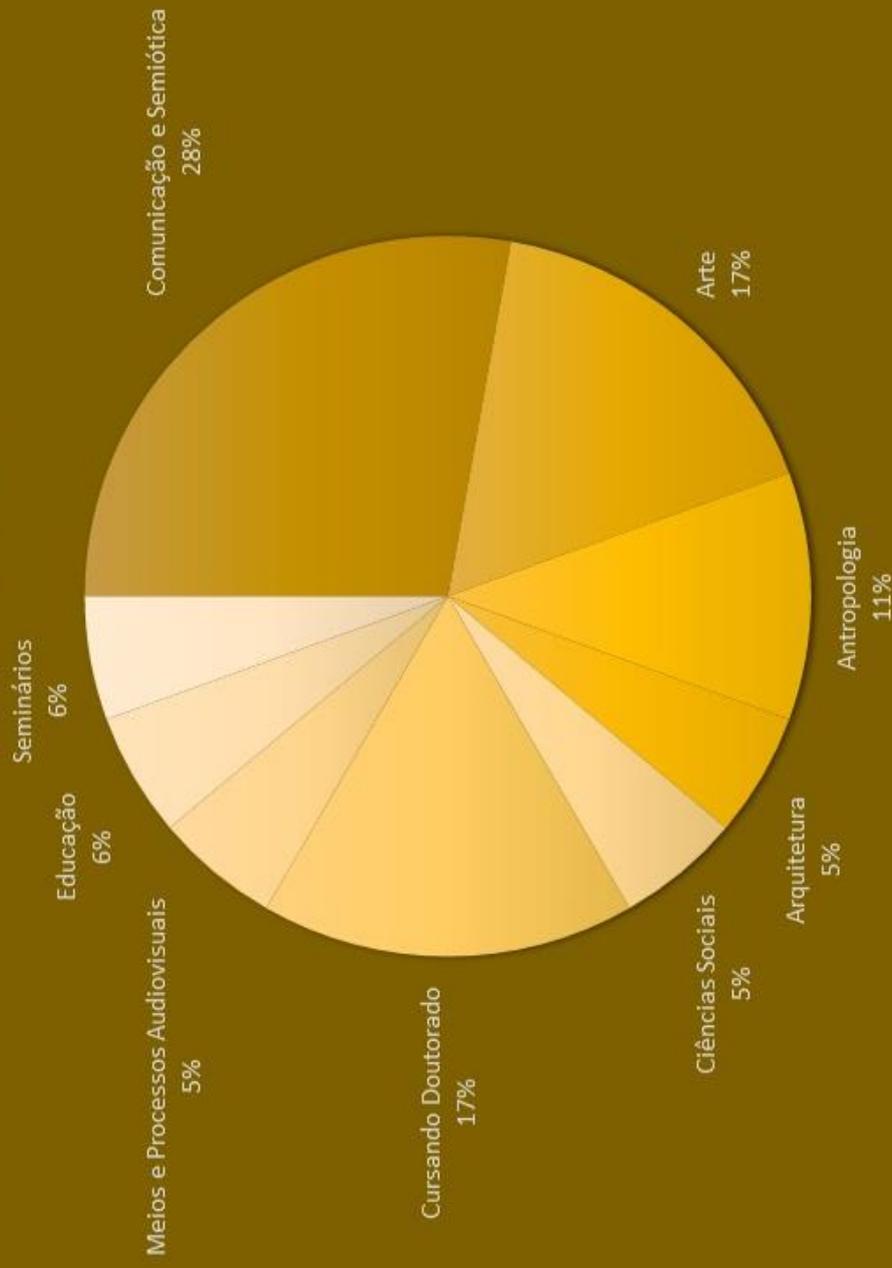
■ Não possuem ■ Educação ■ Ensino Superior ■ Artes Visuais ■ Semiótica ■ História da Arte

Mestrado



- Educação
- Comunicação e Semiótica
- Arte e Tecnologia
- Artes
- Arquitetura
- Estudos Literários

Doutorado



■ Comunicação e Semiótica

■ Arte

■ Ciências Sociais

■ Antropologia

■ Arquitetura

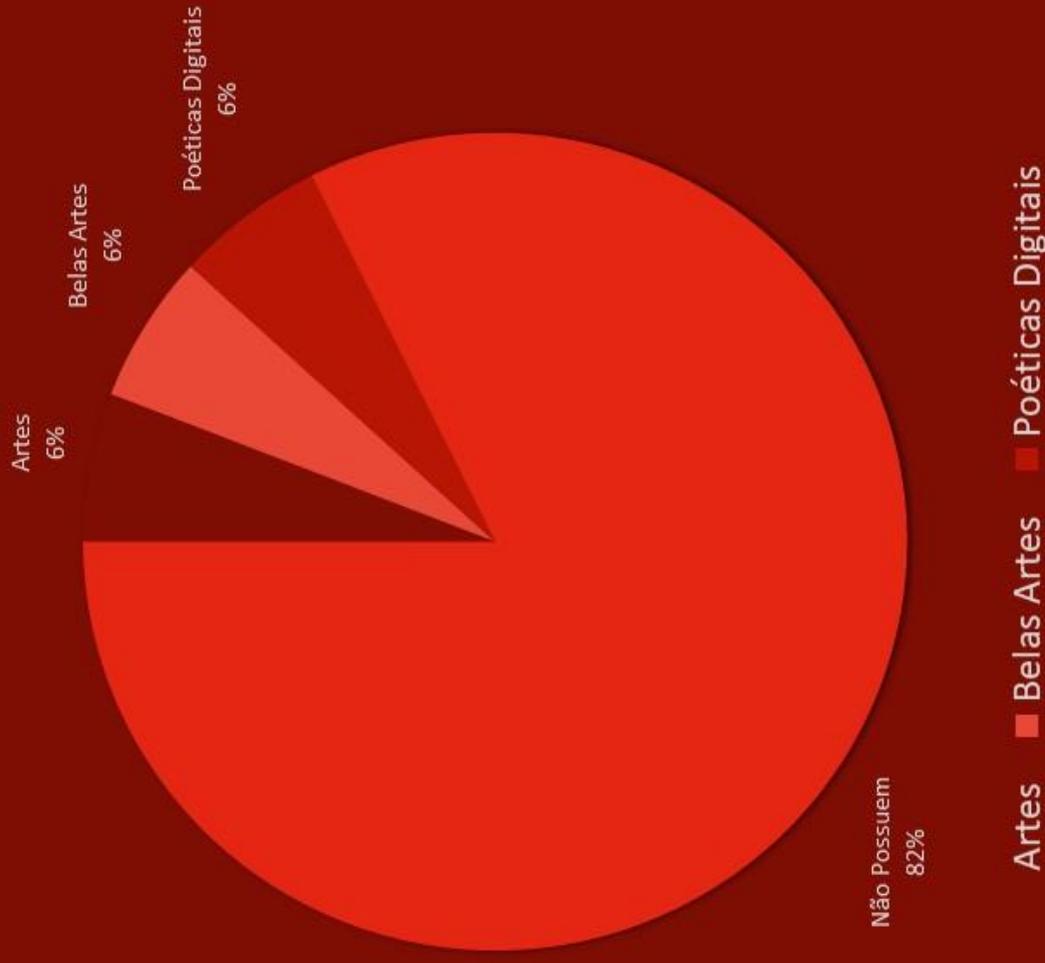
■ Meios e Processos Audiovisuais

■ Cursando Doutorado

■ Seminários

■ Educação

Pós-Doutorado



6.6) Anexo 6

Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal do Pará

(Curso de Bacharelado em Artes Plásticas e Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas)

A Universidade Federal do Pará, ao longo de sua existência, tem participado da produção artístico-visual da Cidade e do Estado. Dela saíram pessoas que influenciaram o panorama arquitetônico, raciocinaram novos modelos escultóricos, deram dimensão glamourosa às artes plásticas e inovaram a produção gráfica. Hoje é chegado o momento, diante do amadurecimento conquistado nessa trajetória, de nominarmos uma graduação que responda não somente ao promissor mercado de trabalho, mas às aspirações e expectativas de muitos que pretendem se profissionalizar nessa área do conhecimento.

Na década de sessenta surge na UFPa o curso de Arquitetura que em sua estrutura inicial contava com professores do Rio Grande do Sul. Sob a égide do Centro Tecnológico titulouse muitos engenheiros, artistas gráficos, artistas plástico, estilistas, carnavalescos e outros interessados em alguma forma de arte em arquitetura.

Nos anos setenta, o curso de Arquitetura foi retroalimentado com seus próprios alunos na docência. Surgem idéias sobre a formulação de um curso puro de artes plásticas, imaginado no modelo clássico das Belas Artes, com olhos voltados às humanidades. Com o receio lógico de enfrentar um processo burocrático negativo à implantação de um curso "inútil" nos tempos da "profissionalização", o grupo interessado nessa ação optou pela implantação do curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas atrelado ao Centro de Letras e Artes. Havia facilidade nessa implantação porque a obrigatoriedade do ensino da arte e suas específicas habilitações estava respaldado em um parecer de um conselheiro do Conselho Federal de Educação.

Em 1976 surge na Universidade o curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Sua implantação foi precária e tortuosa como tudo o que era enquadrado nos moldes impostos pelo governo militar. O que deveria ser um curso dosado com bastante prática nas disciplinas supras necessárias a formação profissional, tornou-se, nos primeiros anos, um engodo – teoria substituindo as imprescindíveis oficinas. Sem espaço físico adequado e contando apenas com o interesse dos docentes e discentes o curso foi-se arrastando até o ano de 1996 com a entrega do Ateliê de Arte – espaço projetado com o fim específico de abrigar oficinas e laboratórios destinados ao estudo das artes plásticas. Esse período que julgamos como transitório para um definitivo curso de artes plásticas não teve uma política definida. As intenções individuais de docentes e a cumplicidade de grupos discentes não conseguiram corpo, personalidade e caráter. Formou-se indivíduos com comportamentos profissionais diferenciados, muito mais qualificados pelo auto-didatismo do que pela trajetória cumprida na academia. Isso que chamamos de "perfil" jamais tomou uma definição: Artistas Plásticos ? Professores ? Educadores ? Programadores visuais ? Cenógrafos ? Escultores ? Pintores? Gravadores ? Aquarelistas ? Desenhistas ? Ilustradores ? Animadores Culturais ? Técnicos Culturais ? Profissionais em Computação Gráfica ? Publicitários ? Existem muitos profissionais egressos que conquistaram respeitabilidade no mercado de trabalho, contudo, tal reconhecimento pouco ou nada teve a ver com o título outorgado pelo Reitor da UFPa: **"Licenciado Pleno em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas"** e sim pelo esforço pessoal de trilhar caminhos pouco explorados nesse ora emergente campo de trabalho.

Hoje com o Ateliê em funcionamento e a prova definitiva de que a Universidade Federal do Pará detém para si a tradição de vinte e três anos de um curso que tem experiência e que hoje se respalda em uma proposta consistente para uma formação profissional é que sugerimos a comunidade universitária a modificação do nome desse curso, da sua estruturação e da sua titulação futura. Chamar-se-á curso de Artes Plásticas no nível do bacharelado e no nível do bacharelado e licenciatura, ou seja, o futuro aluno terá sempre a formação de bacharel e somente após essa qualificação ele complementar os estudos voltados a área educacional para conquistar a licenciatura plena.

A fórmula encontrada neste Projeto evidencia o domínio de uma linguagem específica o que pressupõe uma qualificação técnico-profissional de gabarito ao Bacharel – normas do mercado atual. A opção do título de Licenciado Pleno vem posterior a formação teórico-prática da linguagem garantindo assim aos futuros profissionais que eles possam trabalhar no campo

educacional, mercado reservado a eles pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando a mesma aponta a obrigatoriedade do ensino das artes.

O **Bacharel em Artes Plásticas** será um profissional apto à comunicação não verbal no padrão das artes plásticas e gráficas. Seu domínio de conhecimento dar-se-á gabaritado pelas práticas das ações preconizadas neste Projeto. O intercâmbio com instituições públicas e privadas deverá garantir a atualização necessária das práticas de pesquisa de novas tecnologias e as tendências do pensamento global.

O **Licenciado Pleno em Artes Plásticas** será o profissional apto a desenvolver trabalhos ligados a área educacional. Seu campo de atuação vai além das fronteiras de uma sala de aula, podendo ser ele peça chave em museus, em ações de caráter estético-plástico de empresas privadas, em montagem de exposições didáticas, em eventos ancorados na cultura regional, formação de instrutores de oficinas, formação de técnicos em artesanato, em ações que incentivem o turismo via artes plásticas, etc. É garantido e vedado a ele o direito de ser professor de Artes Plásticas credenciado para lecionar no 1º, 2º e até o 3º graus (dependendo da especificidade do edital de concurso público).

Haroldo Baleixe em 20/jun/99



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Belém, 20 de setembro de 2019

AUTORIZAÇÃO

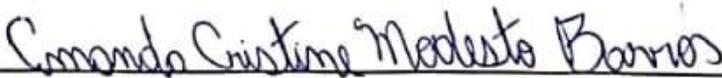
Ao curso de Artes Visuais,

Eu, **Amanda Cristine Modesto Barros**, matrícula nº 201724770021, discente do Mestrado em Artes do Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA, em virtude da dissertação intitulada "Olhar [Re] Egresso: Diálogos entre as propostas curriculares e a docência em Artes Visuais na UFPA", venho cordialmente solicitar a autorização para o acesso e utilização dos seguintes documentos para a pesquisa, são estes:

- Atas do Núcleo Docente Estruturante;
- Documento de transcrição do Encontro de Egressos de 2016;
- Os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Artes Visuais, incluindo a última atualização do PPC de 2019;
- Resoluções disponíveis no SEGE – UFPA.

Coloco-me a disposição para quaisquer informações necessárias. Para entrar em contato basta ligar para o número (91) 9 8350 1675 / (91) 3266 3917 ou enviar um e-mail para amandamodesto.ufpa@hotmail.com.

Respeitosamente,



Amanda Cristine Modesto Barros

Requerente

Recebido em 20/09/19
Kely Soares



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

AUTORIZAÇÃO

Eu, **NEDER ROBERTO CHARONE**, docente adjunto da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará, autorizo a utilização da entrevista realizada em 14/05/2019 para a pesquisa de mestrado intitulada "Olhar [Re]Egresso: Diálogos entre as propostas curriculares e a docência em Artes Visuais na UFPA", realizada pela estudante **AMANDA CRISTINE MODESTO BARROS** do Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA, na condição de que o material seja utilizado com a devida ética.

Belém, 14 de maio de 2019.

Neder Roberto Charone

Amanda Cristine Modesto Barros

6.9) Anexo 9

Perguntas da entrevista

1. Qual o caminho da sua formação acadêmica até se tornar um professor/uma professora adjunto/adjunta da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará? **(Objetivo: Contextualizar que os entrevistados têm formação associada a área de arte/educação).**
2. Como ocorreu o seu processo de seleção para atuar como docente adjunto da Faculdade de Artes Visuais da UFPA? **(Objetivo: Conhecer sobre a história dos processos de seleção de professores adjuntos da UFPA).**
3. Ao longo de sua vida acadêmica quais foram as suas experiências e aproximações com o ensino de Artes Visuais na educação básica das escolas paraenses? **(Objetivo: Identificar o nível de contato dos professores com o ensino básico).**
4. Observando que sua trajetória acadêmica dialoga com o contexto histórico das transformações que ocorreram na Faculdade de Artes Visuais da UFPA, no Curso de Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas, até que alcançasse a nomenclatura atual de Licenciatura em Artes Visuais. Quais mudanças foram mais significativas para o currículo desta licenciatura? **(Objetivo: Identificar de quais mudanças esses professores participaram e coletar seu relato de experiência sobre essas transformações no currículo).**
5. Recentemente, a Faculdade de Artes Visuais passou por um período de reformulação da Proposta Pedagógica Curricular da Licenciatura em Artes Visuais, e em virtude deste documento, o curso passará por modificações. De que maneira essa nova Proposta Pedagógica Curricular afeta a licenciatura em Artes Visuais? **(Objetivo: Identificar a opinião dos professores sobre essa nova PPC).**
6. A Faculdade de Artes Visuais futuramente terá que separar os cursos de Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais, bem como suas propostas curriculares, suas secretarias, coordenações e professores. De que maneira essa separação afeta estruturalmente a disposição de professores para cada curso? **(Objetivo: Identificar a ausência de professores com formação vinculada a arte/educação).**
7. A nova proposta pedagógica curricular determina que obrigatoriamente cada disciplina destinada aos discentes da licenciatura deverá apresentar 10% de sua carga horária destinada para temas específicos desta área, ou seja, na educação. Entretanto, considerando que o percentual de docentes com formação na área de arte/educação não compreende a totalidade de 100% do quadro de professores da FAV, quais são as medidas que esta faculdade poderá adotar para fomentar a qualificação desses profissionais e garantir que

os estudantes da licenciatura sejam contemplados nessa porcentagem mínima de 10%? (Objetivo: Identificar as medidas da fav para qualificar os sua equipe de professores).

8. Qual era o perfil de egresso que o Curso de Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas buscava quando a graduação foi criada? (Objetivo: Identificar a intenção inicial da formação).
9. Qual o perfil de egresso que a Proposta Pedagógica Curricular de 2006 buscava formar? (Objetivo: Identificar como o currículo afetou o perfil do curso).
10. Qual o novo perfil de egresso que a Licenciatura em Artes Visuais está buscando com esta nova Proposta Pedagógica Curricular? (Objetivo: Identificar que espécie de profissional a FAV deseja forma).

6.10) Anexo 10

Entrevista com Professor Neder Charone

- 1) Qual o caminho da sua formação acadêmica até se tornar um professor/uma professora adjunto/adjunta da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará? (Objetivo: Contextualizar que os entrevistados têm formação associada a área de arte/educação).

Resposta: Olha a minha trajetória de professor começou na década 68/69 do século passado, num grêmio de jovens lá no Jurunas, onde tivemos um grande evento na Semana de Artes, onde me chamaram pra dar uma oficina de desenho, mas eu já tinha feito alguns cursos de desenho no CCBEU, com o Aurélio Nobre Bezerra e depois um curso de pintura com o Veiga Santos e aí comecei.

Quando entrei na faculdade de Arquitetura no segundo ano havia na universidade, um estágio chamado de monitor, onde os alunos eram selecionados para determinadas disciplinas de caráter prático a auxiliar o professor em sala de aula, e eu fui um dos contemplados, fiquei trabalhando com o professor Luís Pessoa, depois trabalhei com desenho II com o professor Roberto De La Roche Soares, e foi um tempo, assim, de muito amadurecimento de buscar um foco na vida e foi meu contemporâneo desse tempo o professor Osmar Pinheiro, professora Dina Oliveira, professor Emanuel Nassar.

Aí quando eu me formei foi que tava iniciando... ainda ensinei dois anos no curso de Arquitetura, quando fui professor de Plástica I. Aí em 74 foi implantado o curso de Educação Artística onde o nosso corpo de professores de Arquitetura fomos ensinar disciplinas práticas em Educação Artística e aí foi que se sedimentou a prática pedagógica de professoralidade lá dentro.

- 2) Como ocorreu o seu processo de seleção para atuar como docente adjunto da Faculdade de Artes Visuais da UFPA? (Objetivo: Conhecer sobre a história dos processos de seleção de professores adjuntos da UFPA).

Resposta: Foi uma prova né, foi no Centro de Letras, tinha apresentação de currículo, tinha... e a prova prática, eram dois grandes momentos. Na prova prática mostravam-se os conhecimentos a partir de um tema que eles davam e como era desenho, era puramente prática, por exemplo, como você explicar para um aluno através do desenho o processo de luz e sombra? Todo mundo sabe, eram umas coisas assim meio estapafúrdias, que naquele tempo não estava tão em evidência

essa história de deficiente. Mas a prova curricular tinha toda a tua trajetória acadêmica e depois tinha uma prova prática de desenho.

3) Ao longo de sua vida acadêmica quais foram as suas experiências e aproximações com o ensino de Artes Visuais na educação básica das escolas paraenses? **(Objetivo: Identificar o nível de contato dos professores com o ensino básico).**

Resposta: Olha eu estava na metade do curso de Arquiteto, Bacharel em Arquitetura e pra arranjar um dinheiro eu fui ser professor de Educação Artística, e no turno intermediário que era o turno da fome e depois, às 19h, no turno da noite no Arthur Porto e lá no fim da avenida Conceição, quase chegando lá na Beira Mar e não era asfaltado e era um problema, eu dava aula no turno da fome, ia pro trabalho 14h e voltava às 19h e ficava até 23h no bloco.

Então foi assim, uma sistematização, porque os alunos em Arquitetura ia olhando uma coisa prática, e os alunos do turno da fome, meio dia, até que desenhavam, mas os da noite, não havia possibilidade, então eu comecei a trabalhar a teoria da arte, a história da arte, foi quando eu descobri o livro do Mário de Andrade, o Baile das 4 artes, ele fala da artesanaria, do artesanato, depois daí isso foi a base do meu trabalho no turno da noite com os adultos.

4) Observando que sua trajetória acadêmica dialoga com o contexto histórico das transformações que ocorreram na Faculdade de Artes Visuais da UFPA, no Curso de Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas, até que alcançasse a nomenclatura atual de Licenciatura em Artes Visuais. Quais mudanças foram mais significativas para o currículo desta licenciatura? **(Objetivo: Identificar de quais mudanças esses professores participaram e coletar seu relato de experiência sobre essas transformações no currículo).**

Resposta: Bem, o curso de Artes foi fundado num momento político e histórico em Belém de grandes mudanças e volta a tentativa de buscar uma identidade amazônica, não é de visualidade amazônica, mas é de visualidade na Amazônia. O curso foi fundado com uma série de preconceitos, mas dentro do curso de educação artística nós tivemos um pensador muito legal, muito bom, e bastante cumprimentado que era o Osmar Pinheiro.

Então ele, muito ligado ao Paulo Chagas, nós pertencíamos ao departamento de comunicação também, então dividíamos esse processo, havia muito debate intelectual acalorado da didática. Então antigamente aqui no curso, nos três primeiros anos era um curso doméstico, porque ainda trabalhava uma licenciatura curta e uma licenciatura plena, então a maioria das professoras que chegavam, pouquíssimos professores, só faziam licenciatura básica, a plena havia uma grande evasão do curso.

Quando foi mais ou menos no final do 70, início dos 80, foi que houve uma demanda muito grande, que nós implantamos várias vezes e retiramos também, o teste de habilidades, então o teste de habilidades, na sua existência, atribuía ao aluno um certo valor e ele entrava na faculdade com um certo alter-ego, coisa que não acontece hoje. Eu suportei isso, eu suportei aquilo, eu passei.

No entanto tinha o Osmar Pinheiro que buscava a filosofia da arte e também entrou o Haroldo Baleixe, que era aquela coisa muito mais de profissional em Arte. Foi quando ele começou a questionar o processo pedagógico, com a aproximação da Ana Del Tabor e do Edilson Coelho, nosso ex-aluno que voltou pro curso, que nós começamos a discutir, houve uma realimentação do que fazer no curso e a existência do exame de habilidades era como se fosse uma seleção como se fosse para um grande salão.

Então nós tivemos uma gama de alunos que iam pro curso de artes porque queriam fazer Artes, sabiam que iam Artes, como iriam fazer Artes e que iriam ser professores de Artes. E o grande mérito nisso, como o ensino de artes ainda não estava tão referendado nas escolas, mas a sociedade e a cultura estava dando valor a novos artistas, os nossos alunos se posicionavam “Eu quero ser artista, não professor de artes”.

Eu me lembro que mais ou menos em 88 apareceu um garoto que trabalhava, era funcionário da universidade, terceirizado, trabalhava na comunicação e ele disse que não queria ser professor. Ele trabalhava com mídia, com documentários, com aniversários, batizados, publicidade, aquela coisa e tal, e isso foi uma questão pra gente discutir o estado da arte. Então essas três mudanças curriculares que nós fizemos, foi nessa busca dessa atualização no currículo no contexto nosso, porque já estava surgindo Arte Pará, pequenos formatos, primeiros passos o SPAC estava em

sucesso, Tomiotake vem aí... Então os alunos da década de 70, muitos artistas que estão hoje em evidência surgiram nesse período.

Quando mudou pra Artes Visuais, foi uma briga ideológica muito grande, Zélia contra Prova de Habilidade, Ana contra o vestibular de habilidades e com a chegada dos Bacharéis, sabe Orlando, Val, Cláudia Leão, que viam a Arte como produto, se diluiu essa preocupação didático pedagógica, não digo que eles não têm didático pedagógica, tem, eles tem um processo pedagógico de dar aula, segundo a percepção deles, para o que eles pretendem segundo o objeto de trabalho deles e o estado como eles entendem como o estado da arte deles, que é diferente de você um Edilson, um Neder, ou por exemplo um outro professor como o Alexandre, que tem uma pedagogia, uma didática pra isso. Porque nós licenciados, nós olhamos processo e produto, e o Bacharel na minha concepção vê produto.

- 5) Recentemente, a Faculdade de Artes Visuais passou por um período de reformulação da Proposta Pedagógica Curricular da Licenciatura em Artes Visuais, e em virtude deste documento, o curso passará por modificações. De que maneira essa nova Proposta Pedagógica Curricular afeta a licenciatura em Artes Visuais? **(Objetivo: Identificar a opinião dos professores sobre essa nova PPC).**

Resposta: Afeta bastante a Licenciatura por conta do corpo de professores. Eu tenho conversado um pouco com o John Fletcher esse distanciamento do professor formado em artes ser professor de artes. Se você prestar atenção, os concursos que estão acontecendo são muito ligados às Pós-graduação, pedem um estágio muito elevado, a qual o grupo de arte tá tendo sua elevação intelectual a partir de agora da implantação o PPGArtes.

Eu me lembro que na década passada, Haroldo, eu e Edilson, nós tentamos várias vezes inclusive fazer mestrado em educação e era uma seleção muito... este não me serve, este não me agrada e este irei de amar até morrer. Então, com o pessoal de comunicação e jornalismo com maiores possibilidades, ascenderam neste nível estatutário, e os professores de artes pela sua própria atividade resumidos em sala de aula e pela luta política de uma manutenção no quadro funcional, se distanciou dessa visão, deste objetivo de qualificação.

Então, por exemplo, esses três últimos concursos, ninguém de artes dentro da faculdade. Então a fundamentação didático pedagógica, o conceito de ensino, a

metodologia, a didática que é objetivo, processo, conteúdo e metodologia, isso são esquecidos em face do conteúdo programático que a universidade pede, mas se você prestar atenção, o conteúdo programático que a gente ministra em sala de aula, dificilmente tem a prática, por exemplo eu percebo que nos últimos cinco anos, não houve uma produção do gênero fotográfico na universidade; a pintura está adormecida, o que acontece é uma produção minha de desenho, que eu invisto nisso – não estou tirando mérito dos outros, é uma visão de campo de trabalho, até porque daqui a dois anos estou saindo da faculdade – é tudo teoria, estado da arte, deixando o aluno pra uma produção em si e isso é bacharelado, é uma atitude de bacharelado. “Sou aluno de artes visuais”, “você mexe com o que?”, “mexo com histórias em quadrinhos”, “mostra os teus quadrinhos”, tudo cópia, mas tem um certo incentivo, tem uma certa leitura gráfica, tem uma certa identidade gráfica, mas tu não vê ninguém produzindo fotografia, ninguém produzindo vídeo e o discurso do contemporâneo é isso aí.

Fotografia é a arte imediata, e tu não vê mais um aluno trabalhando com uma pasta de plástico, tu não vê mais um aluno carregando uma tela, são alunos virtuais. Então esse processo de mudança do estatuto de ensino, eu vejo por essa condução, porque os bacharéis chegam com um discurso mais fundamentado sobre fotografia, sobre gestualidade, sobre performance, sendo que o povo formado em artes não tem isso, e isso suplanta.

6) A Faculdade de Artes Visuais futuramente terá que separar os cursos de Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais, bem como suas propostas curriculares, suas secretarias, coordenações e professores. De que maneira essa separação afeta estruturalmente a disposição de professores para cada curso? **(Objetivo: Identificar a ausência de professores com formação vinculada a arte/educação).**

Resposta: Eu vejo isso aí muito mais estrutural da universidade, ela vai ter que abrir um quadro específico para professores da licenciatura em artes visuais e eu acho que até lá nós seremos protegidos por Cronos, o Deus do Tempo, e nossos alunos com nível de doutores e mestres possam ascender pra esse curso, porque até 2008 nós éramos o único curso no Brasil que tínhamos esse título de Educação Artística -Habilitação em Artes Plásticas, e que hoje em algumas universidades, que eu sei porque tenho pesquisado, mantêm o título de Artes Visuais, mas tem uma atitude de polivalência, na base do conhecimento.

Antes nós tínhamos a disciplina FECA, Formas de Expressão e Comunicação Artística, onde o aluno recebia conhecimentos básicos para trabalhar em artes visuais, música, teatro e desenho geométrico, que era muito fraco lá na Federal, até porque a UNAMA implantou seu curso dessa maneira. Então eu vejo assim que vai ser favorável, até pra dar força pra uma política extra muros da universidade que é essa coisa de SEDUC e SEMEC. Eu frequentei muito esses gabinetes no meu período de direção da faculdade, pra tentar ordenar esse concurso, inclusive visitando Nilson Pinto, nosso reitor enquanto tava trabalhando como acessor na SEDUC.

Então, eu acho que isso vai ser muito bom pra parte da Licenciatura, porque apesar do final do segundo ano, os alunos optarem por um ou por outro, você vê que a Licenciatura continua com determinado número de alunos, mas a quantidade de Bacharéis que vai pra Bacharelado, não concluem.

- 7) A nova proposta pedagógica curricular determina que obrigatoriamente cada disciplina destinada aos discentes da licenciatura deverá apresentar 10% de sua carga horária destinada para temas específicos desta área, ou seja, na educação. Entretanto, considerando que o percentual de docentes com formação na área de arte/educação não compreende a totalidade de 100% do quadro de professores da FAV, quais são as medidas que esta faculdade poderá adotar para fomentar a qualificação desses profissionais e garantir que os estudantes da licenciatura sejam contemplados nessa porcentagem mínima de 10%? (Objetivo: Identificar as medidas da fav para qualificar os sua equipe de professores).

Resposta: Isso tem que ser lá dentro da própria instituição da Faculdade, Direção da Faculdade, Coordenação de Curso. Até porque a educação tem uma generalidade política, educar é um ato político e intencional, por exemplo eu tô dando agora a disciplina Tridimensionalidade para uma turma de licenciados, toda ação que a gente tá fazendo eu tô pontuando, por exemplo, nós trabalhamos do plano ao volume, foi esse nosso título, então do plano, nós trabalhamos elementos dentro do contexto da pintura concreta, fomos trabalhando figuras geométricas, um conteúdo do conhecimento relacional com a matemática, trabalhamos com o papelão, detrito industrial, relacionado ao meio ambiente, e justificando, quando nós fomos pra argila, pra trabalhar o volume pleno, trabalhamos essa relação de corporalidade, relação do meio ambiente, relação do barro, e reforçando o trabalho neurológico que uma criança

deve ter, e justificando pra eles uma alternância se não puderem trabalhar com o barro, com os problemas de higiene que o barro trás pra criança.

Então, isso provocou uma aula de discussão muito séria, muito legal, muito boa. Então eu acho que justificando, educação em arte pra quê? Pra manutenção do sistema, do status quo, para transformação ou para libertação desse aluno.

Então já que a arte é uma arma, então como é que a gente vai dar pra esse cara isso? Principalmente agora que nas escolas está um problema muito grande com essa coisa da opção sexual, precisa ser trabalhado isso como? De que maneira? E aí entram as performances, as obras com os travestidos, os cantores de voz fina, que eram chamados de.... depois eu lembro o nome. Então tem toda um trabalho em cima disso, da publicidade e nessa discussão da faculdade levantaram a figura do Ney Matogrosso. Então eu acho que o professor da Licenciatura, ele tem que estar embasado dessa maneira. Eu não estou trazendo pra mim e dizendo que eu sei disso, não, isso foi descoberto, foi estudado num contexto sócio-político, no qual eu me dediquei pra buscar esse conhecimento.

Agora, eu tô com dois alunos de TCC, que querem trabalha a cultura negra. Eu já estou com um livro pra trazer isso, mas dentro de uma africanidade amazônida, em vez de buscar arte lá do outro lado do oceano, que é uma coisa de carnaval isso.

- 8) Qual era o perfil de egresso que o Curso de Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas buscava quando a graduação foi criada? **(Objetivo: Identificar a intenção inicial da formação).**

Resposta: Primeiro, o currículo na mudanças foi solicitado por alunos que ocuparam a Faculdade e que pixaram a faculdade, que queriam essa mudança, mas essa mudança era em cima das Artes Visuais, só que os alunos que trabalhavam como artistas plásticos, eles tinham uma atuação no grupo escolar, então eles estavam optando por essa conscientização. Esse cara consciente do processo marginal que a gente trabalha o ensino de arte e que isso se tornasse um agente político, um vetor político nesse aluno, que tivesse consciência do valor da arte, não somente no valor estético, de botar na parede, mas aquilo que está no cotidiano das pessoas. Como eu digo, um simples garfo, um palito de dente que você descarta, uma caixa de fósforo passa por um processo estético de desenho, de conhecimento.

Então, trazer a arte pra esse nível horizontal, não uma coisa num altar, num pedestal. Então a gente pensava nesse cara que pudesse atuar em vários cantos de

trabalho, principalmente na educação, mas que tivesse consciência política e do valor de arte.

9) Qual o perfil de egresso que a Proposta Pedagógica Curricular de 2006 buscava formar? (Objetivo: Identificar como o currículo afetou o perfil do curso).

Resposta: Havia uma proposição no Brasil inteiro, inclusive a UNAMA trabalhava nessa direção de formação universitária, um eixo, porque ficamos juntos? Porque o professor podia, como Ferraz e Fusari fala, precisa saber sobre arte, e fazer a pesquisa, enquanto estava nesse momento de pesquisa, estava numa atitude de bacharelado, de cuidar do seu trabalho, de cuidar de um processo e não de um produto.

Então, se formavam juntos, tinha a mesma grande curricular, até porque quando eu fiz a primeira grade curricular, era obrigado ao Bacharel, o primeiro nível de fundamentos do ensino da arte, porque esse bacharel vai dar oficina, então ele está trabalhando no campo da educação aí dentro, então ele precisaria ter, como sempre se fala em sala de aula, não depreciando o Curro Velho, que é um grande aliado, já orientei vários trabalhos, já dei oficina lá dentro, mas o Curro Velho, na função dele de educação, é essa coisa do produto, enquanto na faculdade teria que trabalhar o processo educacional e educativo, então essa proposta pedagógica era comum nos anos 2006, 2008, que na UNAMA o aluno saia e ganhava os dois diplomas, porque você vai fazer a disciplina de caráter pedagógico e a disciplina de caráter de pesquisa do bacharel.

Aí o MEC sofreu reformações internas, foi que pediu essa separação dos cursos. Então as universidades, nós tivemos que nos adaptar a isso, agora vai ser difícil porque a própria universidade não vai abrir quadros para novos profissionais atuarem nisso. Então, um dos cursos vai ter que ser enforcado, ou vai ter que ser menosprezado, que nem aquela história do pai que tem os dois filhos e o mais forte põe o outro pro lado.

10) Qual o novo perfil de egresso que a Licenciatura em Artes Visuais está buscando com esta nova Proposta Pedagógica Curricular? (Objetivo: Identificar que espécie de profissional a FAV deseja forma).

Resposta: Não sei e tenho muito medo. Não sei o que vai ser, tenho muito medo por conta dos professores formadores. Não sei te dizer, só o futuro dirá isso aí.

APÉNDICE

O PROJETO Juizena

de ~~Medonças~~ Medonças...

... Comegando pelo

meio, que é grande demais...



As gerações de arte/educadores na Universidade Federal do Pará: Um estudo histórico/crítico sobre as aproximações e distâncias iniciais de educadores em artes visuais e a rede pública do ensino.

A Pesquisa inicia a partir de perguntas, estas interrogações ocorrem ao longo do semestre em minhas etapas.

Saber elaborar as perguntas!

* Quais os verbais que foram usados dentro de Faculdade de Artes do UFPA sobre a forma correta de ~~se~~ formar educadores?

Falso: Perguntas:

A Formação Inicial prepara para a realidade?

Deixar uma reflexão ou atualizar os problemas?

Surgiram também algumas metas e conteúdos...

- Fazer uma linha de tempo do Curso de Educação Artística para introdução de
- Pesquisa sobre Formação Inicial
- Pesquisa: Práticas Pedagógicas Fundamentos da Educação Didática Práticas Educativas

Escolha Fazer ilustrações sobre a performance do labor mental.

Símbolo → Relação com a pesquisa.

↳ Educação → Crítica

↳ Fatos e Contextos.

Como contestar erros verdadeiros?

Como ~~contar~~ erros verdadeiros?

Reler → Report

Resquisar a performance da leitura meta.

Foco no Direcionamento das Disciplinas para a prática. Adotamos a cultura orientada para os setores da rede pública de ensino de Belo Horizonte.

Metas

• Pesquisa os documentos do curso de Artes Visuais:

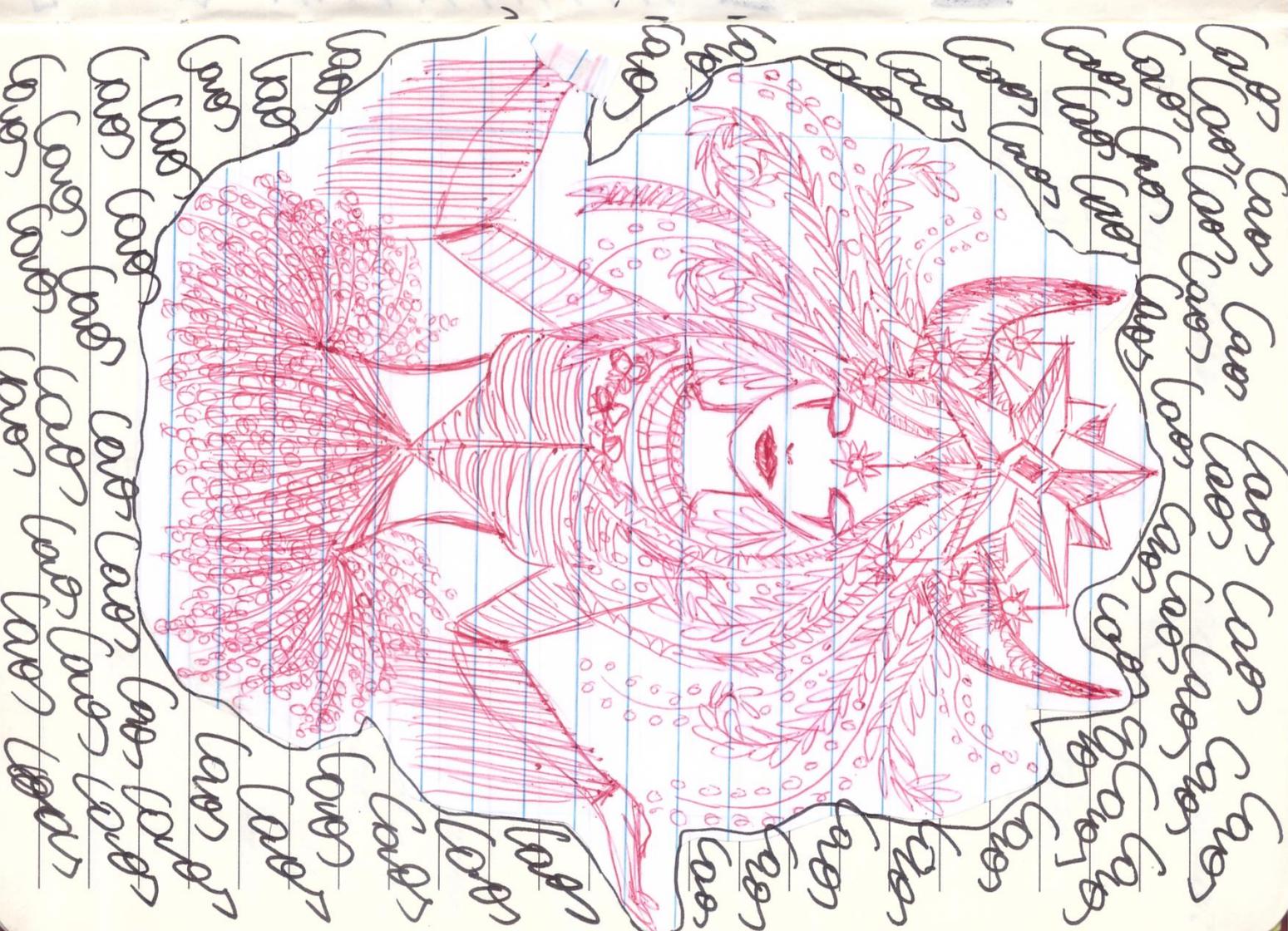
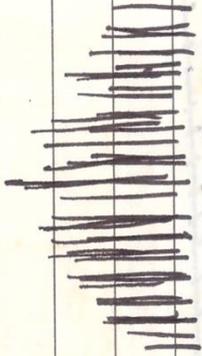
- Projeto Político Pedagógico
- Ementa das disciplinas
- Regulamento das Estações
- Outros documentos curriculares

Este sistema de verbetes e o senso de permanência funcionam?

Como olhar mais dos verbetes?

Tudor Baroque

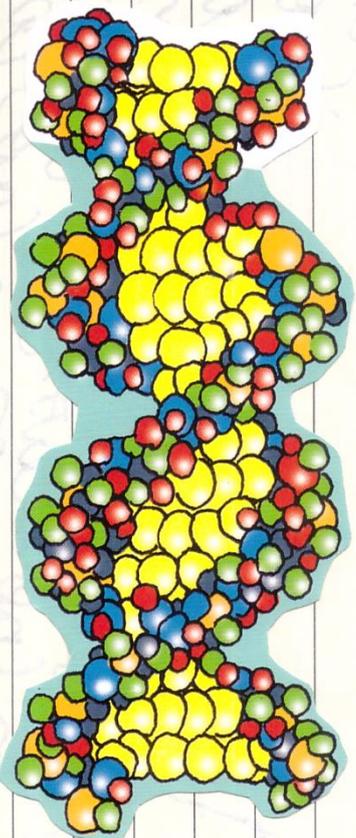
Coastline





Mor e mentais

comçou a se estabelecer,
pois havia uma nova
divisão para
a pesquisa.



Os incidentes ajudaram a guiar
o caminho da pesquisa.

1º Incidente: Não haviaorien-
tador / orientadora para meu
projeto de pesquisa.

2º Incidente: Mudança do Projeto
Político Pedagógico do Curso de
Letras Visuais.

3º Incidente: Polêmica do
Edital 281.

Todos esses incidentes afetaram
o meu jeito de pesquisa, pois
foi toda lógica que trouxe para
estudar e respeito dos cursos de
licenciatura por licenciados.

• Pensar as metodologias cha-
mou bastante minha atenção

A forma de apresentar um método de pesquisa quebra paradigmas quando a possibilidade se apresenta enquanto possibilidade.

Recordo da performance do artista Joseph Beuys 'Como explicar deuses e uma obra morta' de 1965.



Então metáfora me atingiu logo de frente, pois dela podem derivar vários outros tipos de interpretações e significações.

Troceci uma ~~se~~ associação entre este performance com a função de um prelo em artes visuais, donde maximamente e menos metáforas.

A autora Sheila Compert foi quem me inspirou a escrever uma interpretação pessoal sobre este performance.

Compert diz:

"Há inúmeras interpretações pertinentes para esta obra/ação. Pergunto-me: se as letras em-tendem melhor que as pessoas? Quem ou o que seria esta letra? Por que explicar através a uma letra morta? Bem, uma letra morta não escutaria realmente o que o artista estava falando, então qual é a metáfora? Um possível viés, é a ideia de que todos nós seríamos um ~~poço~~ buco da letra morta."

LETRA MORTA → INDIFFERENÇA



O artista nada pela mural
explicando desenhos para
uma sala morta.

Há várias interpretações que
podem ser retiradas desta per-
formance, mas cada um su-
ppone para sua leitura a
partir de seus conhecimentos
e experiências.

Tive a oportunidade de
ler um artigo de Jocelle
Lacompt sobre a performance
realizada em Artes Visuais, neste
texto observei muitos pontos que
me interessaram, ali, escritores,
arquitetos, sustentadores por orga-
nismos e referências. Foceli
que se poderia fazer minha própria
leitura.

Com a leitura de Deleuze, notei
que cada um usa o código que
conhece para falar daquilo que é
absolutamente necessário de ser
dito.

Esto performance ganhou sentido
para minha interpretação durante
minha performance, mas ela reter-
na agora com as palavras de
Deleuze, um sentido que só
faz sentido para mim. Talvez se-
ja um pouco do que entendi sobre
o sentido de "ideia" em Deleuze.

Em meu projeto de TCC houve um momento que meu orientador disse: "Agora, coloque um pouco de você mesma no trabalho".

Assim fiz, reuni tudo o que senti durante 4 anos de faculdade e escrevi com tudo o que eu sentia.

Para mim não parecia grande coisa, mas no dia da minha defesa, o professor Edilson Coelho, que fazia parte do banca, deu aquela página em voz alta, se emocionou e fez todos os presentes que estavam assistindo chorarem também.

Aquela momento não foi grande, está somente na memória de quem estava lá, como nos momentos re-latados por Barthes.

Ate agora penso o quão importante esse momento foi para minha vida como professora.

A necessidade de mencionar isso é essencial para o meu processo. Quanto Deleuze trata do criação, diz algo que ficou um pouco mais consciente como um ser:

"Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer.

Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade".

Entendo que para um professor, falar sobre educação é inevitável, mesmo que seja para lamentar. Mas apesar das condições inadequadas da educação brasileira, meus colegas continuam tentando ensinar.

Aqui recorde-me das cartas entre Lígia Clark e Hélio Oiticica, em que ela utilizava materiais que encontrava por aí e ele largou o emprego para se dedicar à criação.

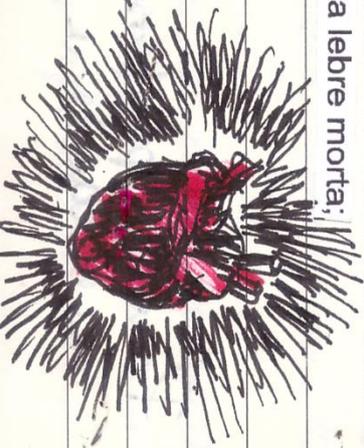
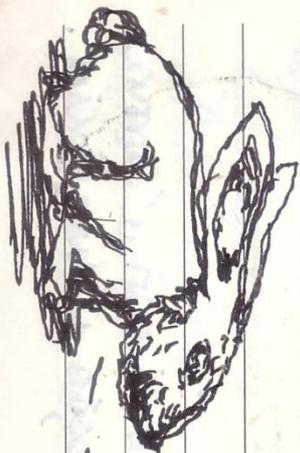
Para o professor, ensinar é uma necessidade e educação é magia.

TRÉCHO RETIRADO DO 1º CAPÍTULO DO MEU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS.

Ao longo da licenciatura na Faculdade de Artes Visuais na UFPA, poucas situações geraram tanto desconforto quanto a metáfora comparativa feita entre o ensino de artes e a performance de Joseph Beyus de 1965, "como se explicam *dozinhos* a uma lebre morta", proposta no artigo de Jocielle Lampert, Reflexões Sobre a Formação Inicial de Professores em Artes Visuais.

Como o nome da obra/ação artística se coloca, parece claramente inútil ensinar qualquer coisa a um cadáver e, no entanto, quando isto se relaciona a prática de ensino, este parece ser o esforço que fazemos. Olhando filosoficamente para a descrição dessa cena, todos têm um pouco dela, seja encarnado na figura de lebre, de professor ou na própria morte.

Há professores com a insistência de ensinar, na expectativa de ressuscitar a lebre morta;



outros contêm parte da lebre morta em si quando não percebem a ineficácia de seus métodos.

Há alunos que carregam a morte em si, por não terem o interesse de aprender; outros são lebres que renascem e aprendem, tornando-se talvez os professores. Parece utopia acreditar na ressurreição, mas no que consiste a educação senão na esperança de reanimar outras pessoas para o conhecimento? De qualquer forma, essas combinações possíveis têm a figura central da morte, que consiste num símbolo, que em minha interpretação, é a indiferença, o olhar despreocupado, neutro e nulo, comum à sociedade com a qual convivemos. O ar angustiante dessas reflexões incide no meu interesse em buscar uma forma de superar essa "morte", compreendê-la, pois quando essa metáfora se corporifica na educação, toma a forma de despolitização, e sua existência se faz nociva.





A metáfora de sebe morta
para ambições e diversifica-
das interpretações, mas se-
nelon a necessidade de
falar de algo, de mostrar
uma reflexão.

Como os empréstimos
que são comuns entre os
vários âmbos de cenbe-
vimentos. Temas:

a exemplo disto os filmes de Kurosawa, que toma
empréstada de Dostoiévski as características de

alguns ambientes cinematográficos e as características dos personagens. Essa relação pode
ser uma grande ideia, pois ambos partilham

das mesmas inquietações, tendo Dostoiévski a sua forma
de trazê-la ao mundo e Kurosawa uma extrema necessidade
de adaptá-la ao código cinematográfico.

São formas diferentes para tra-
tar de um elemento latente
ou um elemento estético que
perceba novas reflexões.

PENSAMENTO

TALVEZ O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM BELÉM CAMINHE COM PASSOS DE TARTARUGA AO INVÉS DE LEBRE.

NUNCA VI UMA LEBRE

INCOMODA PENSAR EM UM BICHO COMO A LEBRE, QUE NÃO TEM NA NOSSA AMAZÔNIA.

LEBRE NÃO

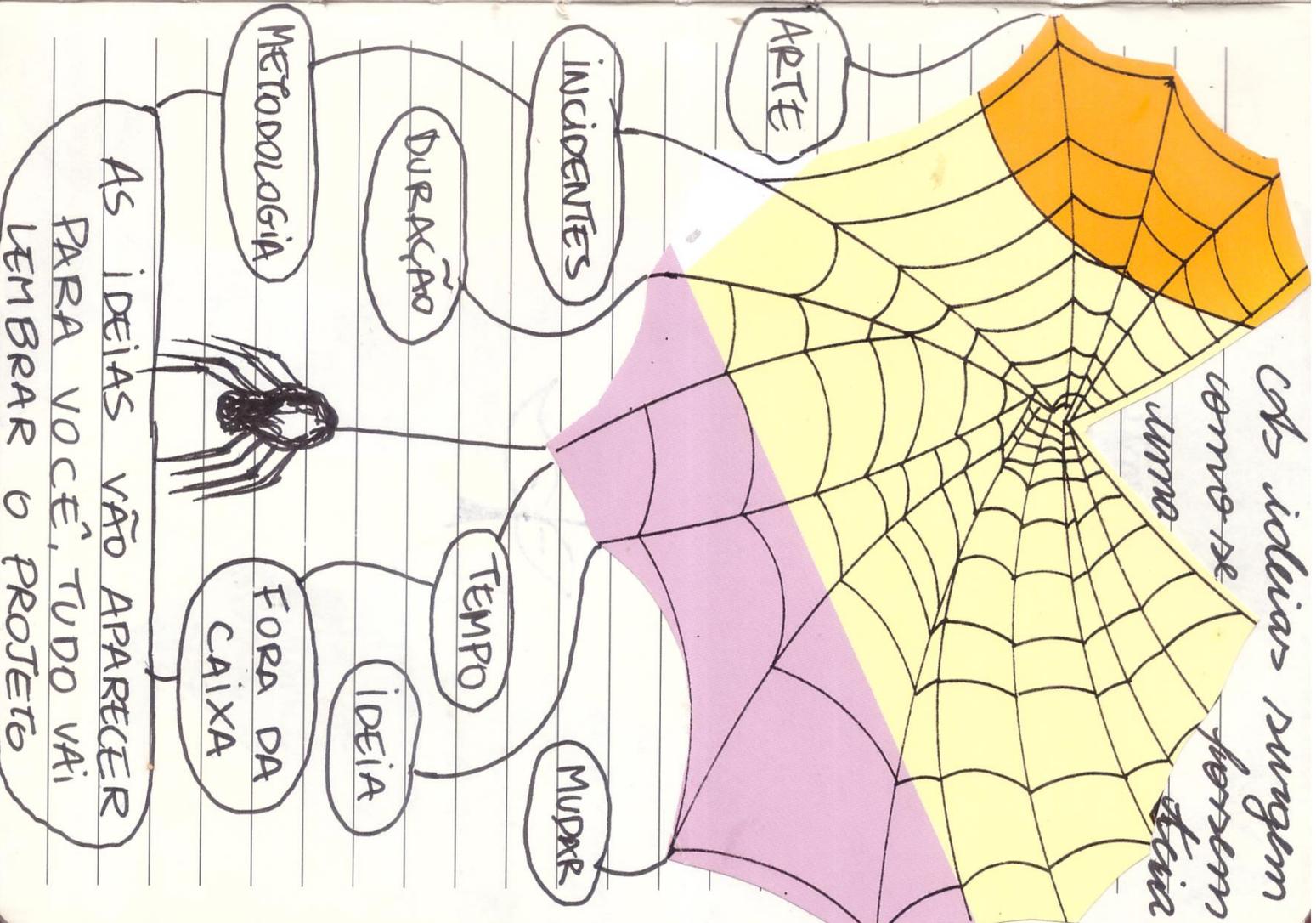
OUTRO BICHO

SÓ VI LEBRE NAS HISTÓRIAS DE COREIDA ENTRE LEBRE E TARTARUGA

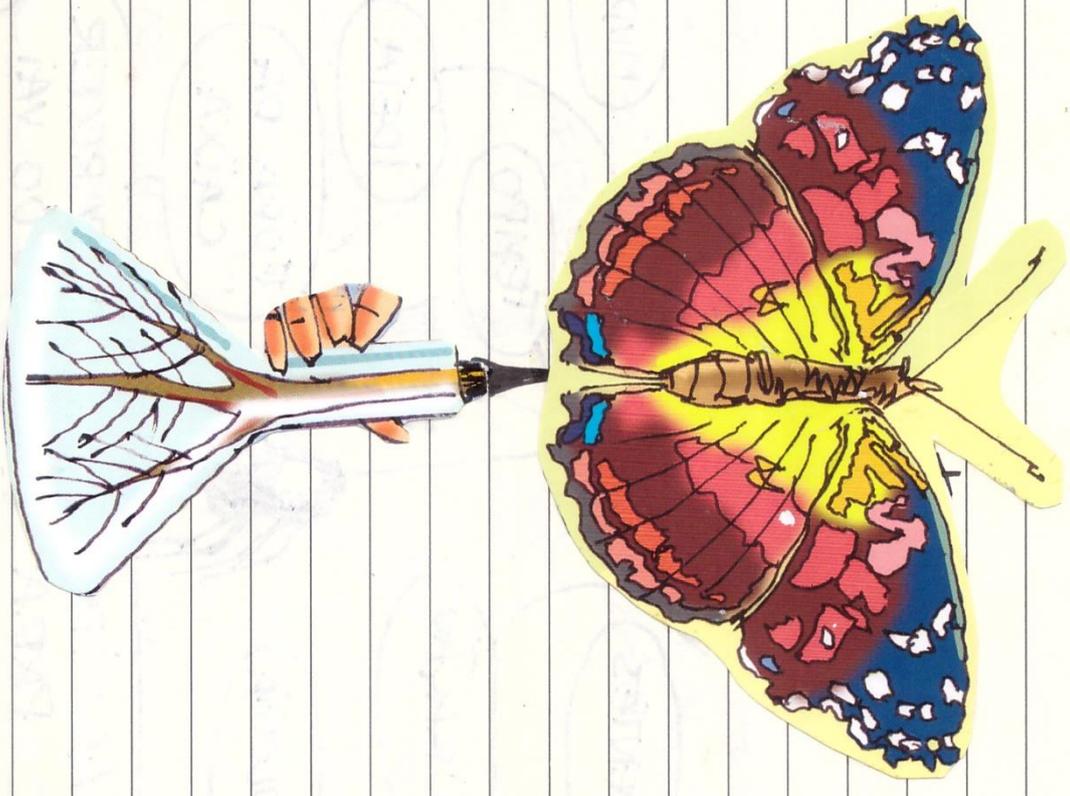
MELHOR PENSAR EM OUTRO BICHO, TALVEZ UMA TARTARUGA OU UM TRACAÇAÍ.



As ideias surgem como se fossem uma teia.



Carota incidente foi
significativa para a pesquisa
por gerar transformação



Os incidentes
alteraram a
minha percepi-
sa, mais enten-
der a mudan-
ça como parte
do processo, foi
algo que eu
aprendi
muito
tempo.

O texto de Barthes mostra momentos que atingiram sua percepção. Enunci sobre isso:

Os incidentes mostram-se como momentos que foram captados em parágrafos, que embora colocados de maneira breve, apresentam a riqueza de detalhes de cenas que foram preservadas em instantes únicos, isto chama a atenção para a efemeridade do fluxo do tempo. A maneira como são descritos, criam as cenas na imaginação de quem os lê, e quando paramos para refletir sobre isso, cada um cria uma imagem diferente em sua mente, pois a forma como imaginamos está vinculada às nossas experiências pessoais.

Neste conceito, não pude deixar de traçar um paralelo com a pesquisa, pois da mesma maneira que uma cena pode ser vista, descrita ou imaginada sob os pontos de vistas de diferentes mentes, ainda assim a interpretação sobre a cena é inédita, posto que depende de quem somos e de como nossas experiências empíricas compõem nossa visão sobre o nosso recorte de cena que foi preservado no tempo. Assim, funciona com a pesquisa, mesmo que vários autores pesquisem os mesmos temas, ainda sim, a forma como aquilo será construído depende de nossas vivências pessoais.

Tenho aqui meu primeiro inci-
dente.

NÃO HAVIA ORIENTADOR
OU ORIENTADORA PARA A
MINHA PESQUISA.

Eu deveria ser orientado por uma pessoa do curso de Cinema, em virtude da conexão de professores para o Jôimha de Pesquisa 3: História, Crítica e Educação em Artes. Nos ocabei sendo transferida para a disciplina 2 e a pedido de uma ex-professora da Faculdade de Artes Visuais, pensei a ser orientado por ela. A professora reconheceu não conhecer sobre o assunto, pois sua formação não era estritamente em meu perfil, mas se comprometera em pedir um se-orientador para minha pesquisa. Com toda essa situação, pude ver

que existe uma consciência de orienta-
dores em artes para a linha de
pesquisa de educação. Precisei sa-
ber sobre os professores e vi que
há poucos, alguns saíram para
fazer doutorado e outros estão de-
dicados a outras áreas ou estão de-
sempertem. Isso me fez criar
perguntas que ficaram secando
em minha cabeça, me demostrei.
Por que não há orientadores para
a educação? Será que os professores
estão estudando para conseguir um
lugar no mercado ou doutorado?
Por que há tão poucos professores
dedicados na pesquisa em arte/edu-
cação? Todos os seus questionários me pro-
curaram e me impressionaram bas-
tante. Seria impossível ignorar es-
tos fatos, sinto a importância
de falar deste assunto e trazer in-
fo para a minha pesquisa, tal-
vez seja um pouco do que este
demostre ensinar sobre intuição.

Meu 2º Incidente foi a mudan-
ça de Proposta Curricular de cur-
so de Artes Visuais.

NOVA PROPOSTA NO
CURSO DE ARTES
VISUAIS.

Essa mudança fez com que eu
pensasse que a pesquisa se perde-
ria, mas eu vi alguns docu-
mentos antigos da Faculdade, vi
que esta pesquisa tem importância
histórica, pois o problema é
atual. Essa nova proposta pode ser
uma tentativa de solucionar o pro-
blema com os antigos documentos
tentaram resolver um problema. Uma
~~outra~~ frase me ajudou a ver isto:

DEIXAMOS A SOLUÇÃO
OU ATUALIZAMOS O PROBLEMA?

DOCUMENTO SOLICITANDO O BACHARELADO EM ARTES VISUAIS NA FAV - UFPA

O Curso - O Curso de Artes Plásticas, que tem suas origens no Curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Plástica - criado em 1976, pretende, hoje, adaptar-se as necessidades da produção artístico-cultural e a condução do ensino das artes plásticas no Estado do Pará. A estrutura ora proposta não implica no fechamento do curso antigo, mas numa transformação que possa atender à nova LDB e as perspectivas do desenvolvimento regional. O "Bacharelado ou Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas" provocará uma demanda de interessados em projetar e construir objetos de arte e de utilidade, mantendo os interesses da clientela original: o ensino das artes. O modelo aqui apresentado objetiva a formação completa do aluno na área de Artes Plásticas, havendo uma condução lógica à construção dos conhecimentos necessários à essa linguagem específica, o que não tínhamos no curso de Educação Artística. Na organização atual foi pensada a ampliação do mercado de trabalho dos futuros profissionais - anteriormente o licenciado em educação artística tinha garantia de emprego às escolas de ensino básico, fundamental, médio e superior - e o fomento à auto-sustentação da produção artístico/artesanal do Estado. O corpo docente será mantido em sua íntegra, não havendo, também, a necessidade da ampliação do número de vagas no Vestibular. A montagem dos Laboratórios de Pesquisa provocará a dinâmica necessária a interdisciplinaridade.

Qual será o perfil atual dos profissionais que saem da Faculdade de Artes Visuais?

A formação inicial foi afetada com a mudança do Bacharelado?

DOCUMENTO SOBRE A MUDANÇA DE NOME.

Em 1976 surge na Universidade o curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Sua implantação foi precária e tortuosa como tudo o que era enquadrado nos moldes impostos pelo governo militar. O que deveria ser um curso dosado com bastante prática nas disciplinas supras necessárias a formação profissional, tornou-se, nos primeiros anos, um engodo - teoria substituindo as imprescindíveis oficinas. Sem espaço físico adequado e contando apenas com o interesse dos docentes e discentes o curso foi-se arrastando até o ano de 1996 com a entrega do Ateliê de Arte - espaço projetado com o fim específico de abrigar oficinas e laboratórios destinados ao estudo das artes plásticas. Esse período que julgamos como transitório para um definitivo curso de artes plásticas não teve uma política definida. As intenções individuais de docentes e a cumplicidade de grupos discentes não conseguiram corpo, personalidade e caráter. Formou-se indivíduos com comportamentos profissionais diferenciados, muito mais qualificados pelo auto-didatismo do que pela trajetória cumprida na academia. Isso que chamamos de "perfil" jamais tomou uma definição: Artistas Plásticos? Professores? Educadores? Programadores visuais? Cenógrafos? Escultores? Pintores? Gravadores? Aquarelistas? Desenhistas? Ilustradores? Animadores Culturais? Técnicos Culturais? Profissionais em Computação Gráfica? Publicitários? Existem muitos profissionais egressos que conquistaram respeitabilidade no mercado de trabalho, contudo, tal reconhecimento pouco ou nada teve a ver com o título outorgado pelo Reitor da UFPA: "Licenciado Pleno em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas" e sim pelo esforço pessoal de trilhar caminhos pouco explorados nesse ora emergente campo de trabalho.

DOCUMENTO SOBRE A ENTRADA DOS PCN'S

Os PCNs, embora atendo-se à sua finalidade específica (proposta de parâmetros curriculares), tangencia outras questões fundamentais para a plena consecução dos objetivos ali elencados e que não foram aprofundadas nos mesmos. Uma destas questões diz respeito ao profissional habilitado para o Ensino Fundamental. Tanto o documento introdutório, quanto o da área de Artes, não deixam suficientemente claro qual o tipo de profissional que atenderá aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental: se o professor generalista (oriundo do curso de magistério), se o professor especialista (oriundo dos diversos cursos da universidade), ou se ambos. Embora verifique-se uma tendência no documento introdutório em considerar o prof. generalista como o profissional habilitado para tal, é necessário assinalar que a atual formação deste não contempla a especificidade do ensino das Artes, visto que a matéria *Desenho Pedagógico* (que consta do atual currículo do curso de magistério) é condenado pelo documento da área de Artes por não atender à fundamentação epistemológica e psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da área. Mesmo considerando-se que a discussão sobre a formação do profissional não é um objetivo específico dos PCNs, devemos assinalar que o "formular questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar" (pag. 32 do documento introdutório), está intrinsecamente ligada a questão do "quem" ensina. Isto posto, consideramos que os PCNs poderão se tornar um referencial para orientar os professores no planejamento e na revisão de sua prática, mas, sem que certos conteúdos e procedimentos encontrem eco na formação e/ou atualização do profissional, a função referencial do documento estará comprometida.

Se a Proposta Curricular pensa um perfil para um docente em Licenciatura em Artes Visuais, e logicamente esperados que exista um perfil para o docente, que irá ensinar esses futuros educadores. Então, qual o perfil profissional dos docentes do ensino superior? Não seria lógico esperar deles uma competência minimamente coerente com o que se propõe para o docente?

! A medida de inserir os PCN's foi uma tentativa - na de pensar um perfil profissional para os arte/educadores?

Na Palestra do dia 20/09/14 com tema: Por que Arte? O professor / doctor Alencar Medeiros disse como um suspiro:

QUE FALTA FAZEM PROFESSORES DE ARTES DE QUALIDADE?

E se esse fosse o problema?

1º 3º Interdente: EDITAL Nº 284



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO E GESTÃO DE PESSOAL

Anexo I do Edital nº 281, de 12.09.2017- UFPA

Lotação: UFPA Instituto de Letras e Comunicação
Quadro 1

Tema do Concurso	Vagas	Classe	Denominação	Regime de trabalho	Requisito
Língua Francesa e Seu Ensino/ Aprendizagem	1	A	Adjunto	DE	Doutorado em Ensino- Aprendizagem de Línguas, ou Linguística Aplicada, ou Letras, ou Linguística, ou Ciências da Linguagem, ou Língua Francesa, ou Literatura Francesa, com Graduação em Letras-Francês.

Lotação: UFPA Instituto de Ciências da Arte
Quadro 2

Tema do Concurso	Vagas	Classe	Denominação	Regime de trabalho	Requisito
Ensino/ Aprendizagem em Artes Visuais	1	A	Adjunto	DE	Doutorado em Artes, ou Educação, ou áreas das Ciências Humanas, ou das Ciências Sociais, ou das Ciências Sociais Aplicadas.

1º Edital foi publicado com notícias para Doutor em outras áreas, esse assunto gerou polêmica nas redes sociais, alguns foram à frente e outros contra, mas um fato não pode ser ignorado:

EXISTE UMA CARÊNCIA DE PESQUISA DORES EM ARTE/EDUCAÇÃO.

POR QUE A CARÊNCIA?

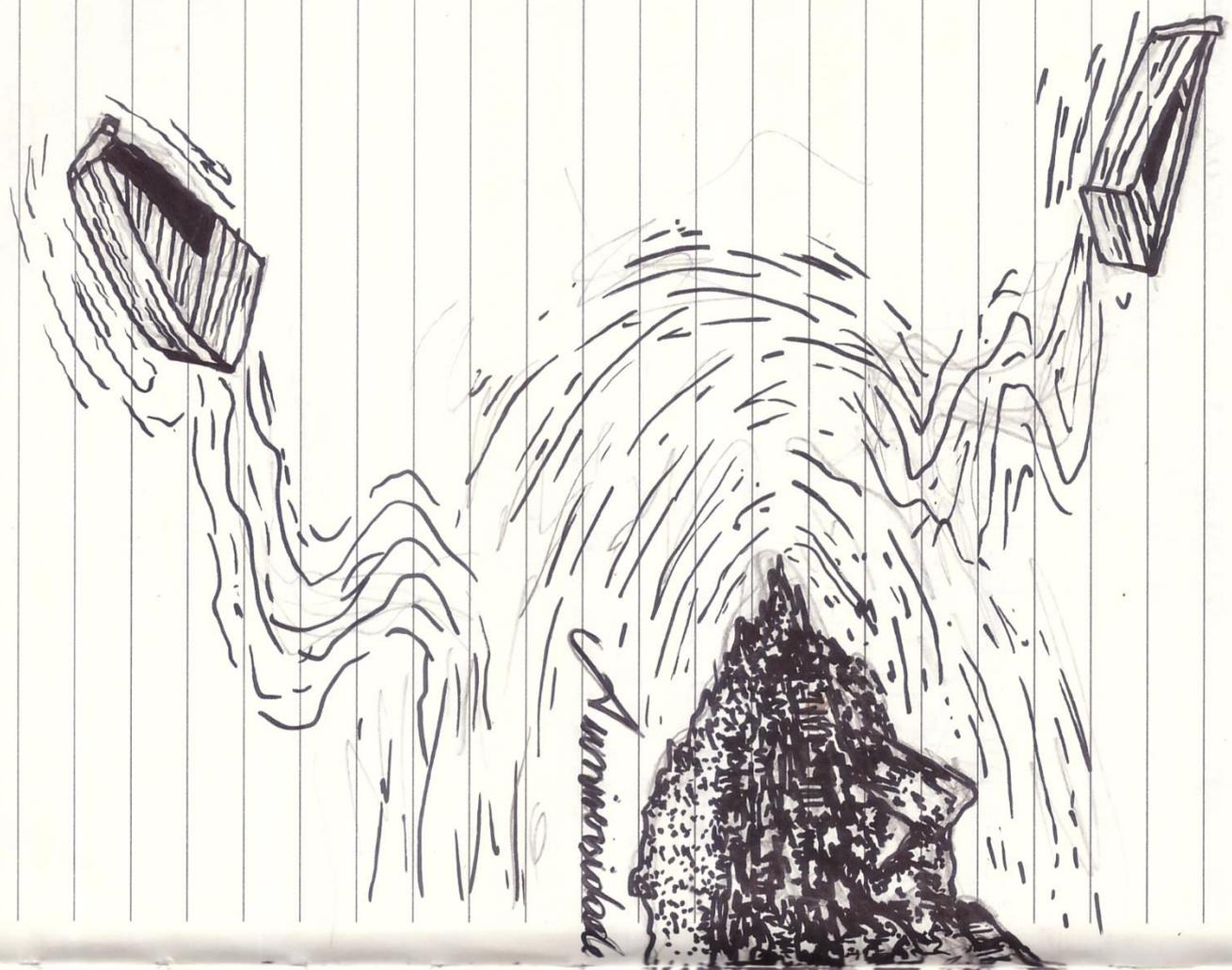
SERIA UMA CRISE PARA AS ARTES VISUAIS?

COMO A FORMAÇÃO PODE AJUDAR?

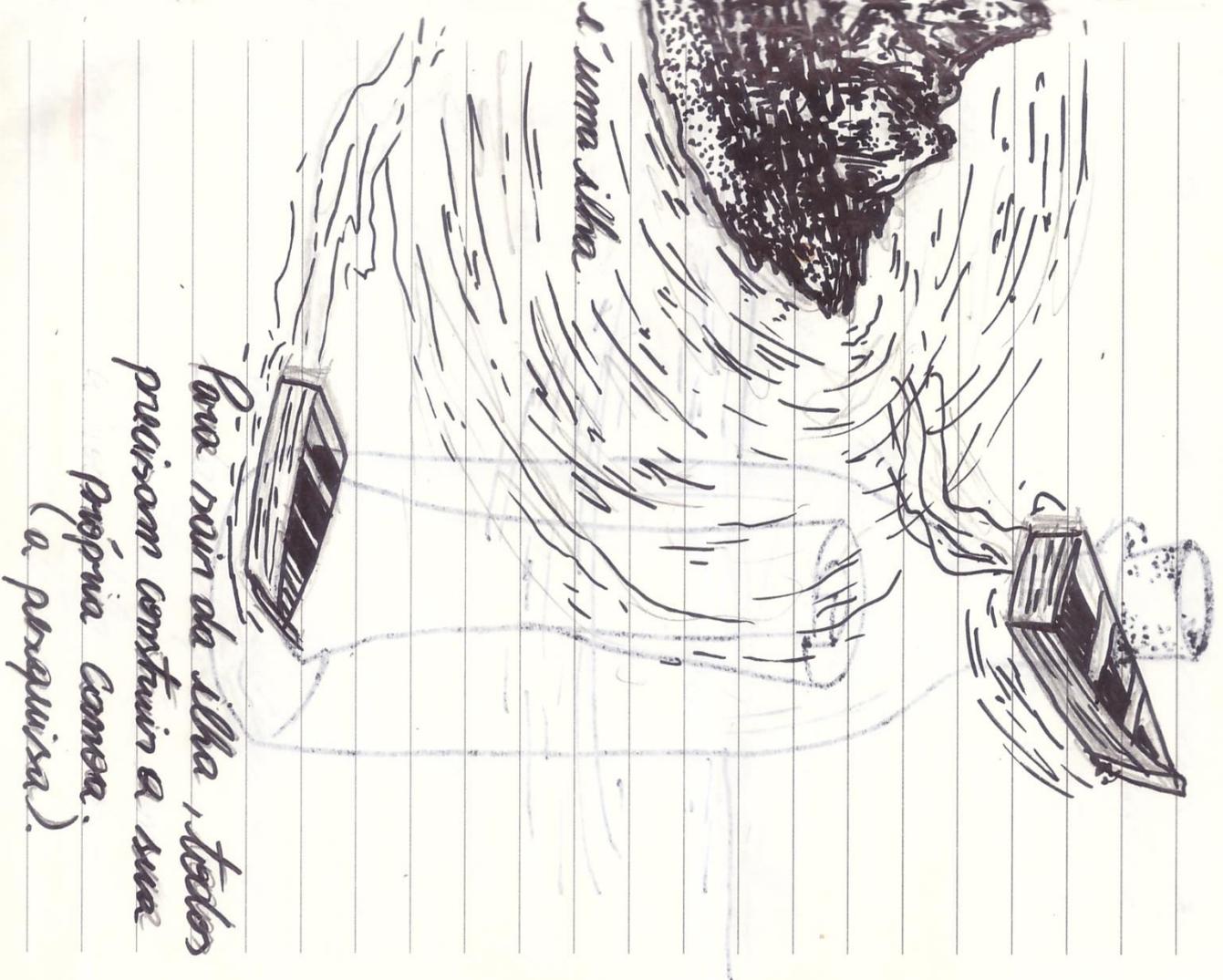
POR QUE OS ARTE/EDUCADORES NÃO CONTINUAM OS SEUS ESTUDOS?

Este é um problema que atinge silenciosamente a educação em artes na cidade de Belém, como um garçafão que afundou a se mostra.





Arquipélago



Ilha

Pare não da ilha, todos
podiam construir a sua
própria casa,
(a pesquisa).