

Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM: um revisitar histórico e crítico

Leila Adriana Baptaglin*

Marilda Oliveira de Oliveira**

Resumo

Esta pesquisa buscou verificar como os professores do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) entendem as mudanças ocorridas nas organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004. Objetivou igualmente perceber a importância dessas mudanças para o meio acadêmico, bem como para o corpo docente. Sendo assim, a pesquisa estruturou-se através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de um estudo de caso (três professores do curso de Artes Visuais participantes da estruturação dos Projetos Pedagógicos). O procedimento para a efetivação dessa pesquisa voltou-se para a apreciação documental e para a entrevista semi-estruturada. Na presença desses dados, foi realizada uma análise embasada na Análise do Conteúdo que aconteceu em três etapas: pré-análise, descrição e interpretação referencial. Esses passos possibilitaram verificar a concepção e a participação dos valores e ideais profissionais e sociais dos professores participantes dessas transformações perante as novas diretrizes a serem estabelecidas. Com isso, percebeu-se, na fala dos professores, a forte presença de pontos como currículo como imposição, cultura e realidade local e ensino das Artes Visuais como centro de transformação.

Palavras-chave: Artes Visuais. Currículo. Cultura.

Curriculum of Visual Arts course – Majoring/UFSM: history and critics revisited

Abstract

The present research intended to verify in which manner professors of Visual Arts – Majoring/UFSM understand the shifts occurred in the planning of the syllabus in 1992, 1999 and 2004. It is also aimed at to perceive the importance of those shifts for the academy as a whole and its professors. In this way, the research was structured through a qualitative method, based on a case of study (three professors at the Course of Visual Arts taking part of the Pedagogic Project planning.). Thus, the methods for the making of this research were directed to a document appreciation and to a semi-structured interview. After data collection it was accomplished an analysis based on the Content Analysis in three steps:

* Acadêmica da Pós-Graduação/Especialização em Gestão Educacional – Centro de Educação/CE – Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

** Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – Centro de Educação/CE – Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Pre-analysis, Description and Interpretation of the References. Those steps made possible to verify the conception and the part taking of professors' social and professional values and ideals in those shifts facing the new guidelines being established. Therefore, it was noticed in the professors' speech the strong presence of subjects like: Imposed Curriculum, Location Culture and reality and Teaching of Visual Arts as a midpoint of shift.

Keywords: Visual Arts. Curriculum. Culture.

Apresentação

Percebe-se hoje que a inferência na estrutura educacional das novas tecnologias como a televisão, o computador e a internet possibilitam a abertura de um espaço para novas abordagens do ensino e da produção artística com essas novas possibilidades e com uma gama infinita de diferentes olhares e tendências que trabalhamos. Todavia, ao mesmo tempo em que estas mutações/transformações atendem aos interesses de uma determinada estrutura educacional, introduzem novos desafios aos atores envolvidos nesse processo.

Ao encontro desta realidade do sistema educacional, não há como continuar à mercê das mudanças, temos que nos atualizar e fazer com que os valores sociais dos indivíduos, juntamente com a contemporaneidade, balizem seus saberes e concepções no campo do ensino. Isso significa não deixar emergir somente as transformações sociais, mas “dar voz aos sujeitos, considerar seus saberes, investir no potencial emancipatório, na autonomia tantas vezes reprimida” (FOIS; SOUZA, 2006, p. 53). Assim, ambos, sociedade e indivíduo, precisam começar a estruturar um processo coletivo e democrático ao ponto em que a democracia passe a se estabelecer com as suas devidas características: produção para o uso, ajuda mútua e gestão operária, características atualmente incompatíveis com o sistema capitalista contemporâneo, antidemocrático.

Partindo dessa realidade, o Centro de Educação (CE) e o Centro de Artes e Letras (CAL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contemplando pequenas ações, começaram a preocupar-se em abordar, refletir e questionar as Artes Visuais na esfera pedagógica. Essa concepção se materializou na graduação (Curso de Licenciatura), na Pós-Graduação (nível de Mestrado) e mais recentemente, em 2008 (em nível de Doutorado).

Com base nessa perspectiva da busca pelo saber, este projeto volta-se para as alterações ocorridas na estrutura educacional – Projeto Pedagógico – da Universidade Federal de Santa Maria, objetivando, assim, verificar como os professores do curso de Artes Visuais – Licenciatura, participantes das transformações curriculares do curso em 1992, 1999 e 2004, entendem o porquê das mudanças em relação à estrutura do curso, tempo de estágio e oferta de disciplinas. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, tornou-se adequada para sua efetivação uma abordagem qualitativa fenomenológica, isto é, uma abordagem

focada na “experiência vivida, no mundo da vida, nos significados subjetiva e intersubjetivamente constituídos” (SILVA, 2003, p. 39).

Dessa forma, a pesquisa, voltada para um estudo de caso, se estabeleceu através de entrevistas semi-estruturadas com três professores do curso de Artes Visuais, a fim de organizar um relatório ordenado, uma avaliação analítica acerca dos objetivos propostos. Isso foi feito para que se pudessem evidenciar as concepções destes agentes transformadores em relação ao porquê das mudanças realizadas nos Projetos Político-Pedagógicos do curso de Artes Visuais. Todavia, como coloca Szymansky (2004, p. 13), “não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles”, o que significa estar atento e a par do assunto para que se possam discernir algumas colocações. Assim, para que fosse realizada essa “conversa” e discernimento, tornou-se necessário o conhecimento prévio destas modificações, o que foi possível mediante a apreciação documental, a qual propiciou avaliações e sínteses de fatos e eventos passados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na presença desses dados efetuou-se a análise, formulada segundo a Análise do Conteúdo (SZYMANSKY, 2004), a qual foi efetivada em três etapas: *pré-análise* (organização do material documental e a análise dos fatores que foram conclusivos na realização das entrevistas), *descrição* (momento da transcrição, da transposição das falas) e *interpretação referencial* (análise, sistematização e delimitação das categorias preestabelecidas ou de outras que poderiam emergir, delineando assim a categorização).

Projeto Político-Pedagógico: princípio norteador das ações curriculares

Para estabelecer uma análise do currículo e Projeto Político-Pedagógico de um curso, torna-se necessário, primeiramente, conhecer os princípios que regem; nesse caso, o Projeto Político-Pedagógico da Instituição – UFSM. Um projeto dessa ordem explicita os elementos fundamentais, as estratégias, metas e normas para a elaboração da estrutura curricular de cada curso. É, pois, a partir dessas orientações que ocorrem as organizações do Projeto Político-Pedagógico de um curso acadêmico.

As mudanças e transformações exigidas no sistema educacional, que muitas vezes são vistas como sendo impostas, apresentam-se como fruto de modificações ocorridas em todos os setores sociais, pois em um contexto global que vislumbra o capital, emergem várias estratégias para a ascensão desse capitalismo. Surgem, assim, as propostas que trazem a educação à ideologia democrática do ensino público, que tem como base a descentralização e a autonomia. Essa proposta, constantemente trabalhada nos ideais da educação brasileira, apesar de seus ideais democráticos, apresenta-se fortemente articulada às transformações técnico-científicas, econômicas e políticas do campo social.

Dessa forma, cabe aos currículos dos diferentes cursos da instituição implantarem a dinâmica presente no Projeto Político-Pedagógico da UFSM, de dialeticidade entre o papel do Coordenador, do Coordenador Substituto, do Colegiado e das Comissões regulares. Assim, muitas vezes essas dinâmicas se apresentam apenas no papel e, como coloca Apple (1989, p. 26), “Tem-se tornado crescentemente óbvio ao longo desse mesmo período que nossas instituições não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem”, ou seja, as ideologias presentes nos documentos oficiais das instituições pregam e fazem crer em uma democracia e uma igualdade de ensino e oportunidades para todos que muitas vezes não se concretizam. Sendo assim, este incentivo à discussão da situação do curso é importante para acentuar a integração e aumentar a condição de entendimento dos interesses comuns a docentes e discentes, articulando, assim, uma democracia participativa e não uma democracia representativa¹ (SANTOS; AVRITZER apud SANTOS, 2002, p. 48-49).

Destarte, é essa relação social do ser-consigo mesmo e do educador com o educando é que constitui um processo coletivo para a formulação de um currículo. Processo este estruturado por um conjunto de pessoas que refletem, trabalham e questionam-se coletivamente para que, diante do planejamento e da execução, surja um resultado adequado à visão do coletivo. Dessa maneira, o conhecimento para a estruturação do currículo corporifica uma forte relação social entre grupos, entre pessoas, entre pensamentos que passam a constituir, dentro de uma sociedade globalizante, competitiva e mercadológica, uma estrutura chamada currículo.

Nessa perspectiva, cabe ao ensino contemporâneo fazer uma inter-relação do ser social com o conteúdo curricular, proporcionando a articulação de um ensino estruturado em meio à diversidade e à efemeridade dos acontecimentos, ou seja, em meio a um contexto de:

Fábricas fechadas, escritórios vazios, milhões de desempregados, dias de fome, [...] policiais nervosos, economistas estupefatos, políticos astutos, povo sofredor, tantas imagens que pensávamos terem sido para sempre levadas pelo vento do capitalismo pós-industrial. E agora elas estão outra vez de volta, trazidas pelo vento da crise capitalista. (CASTELLES apud APPLE, 1989, p. 19)

Quanto a estas transformações no âmbito educacional, Apple traz uma concepção de educação entendendo-a como sendo um empreendimento não neutro, ou seja, em sua própria natureza apresenta-se como um ato político. E nesse sentido coloca que:

podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preserva-

**Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM:
um revisitar histórico e crítico**

ção e distribuição cultural como as escolas, e *acrescento aqui as universidades*, produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação. (APPLE, 1982, p. 12, grifos nossos)

Aqui se retoma a concepção de democracia conforme a doutrina Schumpeteriana, na qual este a coloca como sendo um ato político, um tipo de estrutura institucional organizada para se chegar a decisões políticas e administrativas, ou seja, uma organização de gestão do tipo empresarial a qual se volta para os objetivos de determinada elite (SANTOS; AVRITZER apud SANTOS, 2002, p. 45). Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 7) chama a atenção que “as transformações das práticas docentes só se enfatizam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo”. Esta forma de pensar e interagir com o mundo propicia um pensar e refletir do docente em relação à necessidade de envolvimento com os aspectos socioculturais e simbólicos que se evidenciam em todo o processo pedagógico. E está nas mãos do professor saber fazer a distinção de uma educação para o ser social, de uma educação para o mercado e para o capital.

Dentro da área das Artes Visuais, não se pode esquecer que, para um pensar artístico, é impreterível que haja um pensar crítico que viabilize um posicionamento perante os fatos. É com essa visão que se enfatiza a importância dos saberes produzidos na sala de aula, nas discussões e questionamentos que surgem a partir do momento em que o sujeito exterioriza sua opinião, que traz sua vivência para o contexto da aula. Essa colocação propicia reflexões acerca da prática pedagógica, da necessidade da procura de um pensamento crítico do sujeito, seja em análises de obras, mais voltadas para a estética dentro dos pressupostos artísticos, ou em atividades de construção acadêmica em geral.

Nessa perspectiva, cabe à prática pedagógica e aos atores de seu desenvolvimento interligar os saberes adquiridos pela reflexão na sala de aula, através das proposições do contexto atual com a estrutura curricular presente no Projeto Pedagógico da instituição formadora, para que assim o currículo não seja visto como um “instrumento de controle”, mas como um instrumento de auxílio pedagógico.

Alguns apontamentos perante os objetivos propostos

No âmbito desta pesquisa, primeiramente, percebeu-se a necessidade de um relato histórico acerca da criação do curso de Artes Visuais – Licenciatura. Assim, tem-se que o curso de Artes teve sua fundação seguindo a Lei 3.958-C, de 13 de setembro de 1961, na presidência de João Goulart, a qual

Leila A. Baptaglin - Marilda O. de Oliveira

em seu artigo 11 trata da autorização do funcionamento deste curso na Universidade Federal de Santa Maria. Partindo de sua criação, o curso de artes passou por inúmeras transformações curriculares e inúmeras denominações (o quadro abaixo mostrará algumas destas transformações).

Nomenclaturas do curso de Artes com os respectivos anos das mudanças

1966, 1967, 1968 e 1969: Professorado em Desenho e Plástica	
1969: Artes Plásticas - Licenciatura em Desenho e Plástica	
1974: Curso de Educação Artística	
1979: Educação Artística	Licenciatura de 1º grau Licenciatura Plena de Desenho Licenciatura Plena Artes Plásticas
1991: Desenho e Plástica	Habilitação Artes Plásticas - Bacharelado Habilitação Artes Cênicas Habilitação Desenho Habilitação Música
1999: Desenho e Plástica - Licenciatura Plena	
2004: Artes Visuais	Licenciatura Bacharelado

Fonte: Informação adquirida via relatório do projeto "Ensino das Artes Visuais: de sua gênese a atualidade", registrado no GAP CAL, n. 017660.

Na observação dos dados, percebe-se que, ancorados por legislações, pareceres e resoluções, essas modificações foram acontecendo ao longo dos anos de existência do curso. Assim, em uma análise específica das modificações ocorridas em 1992, 1999 e 2004 podem-se visualizar alguns dados importantes acerca de como e por que tais transformações foram acontecendo.

Em 1991, entra em vigor a estruturação do currículo ancorada no Projeto Político-Pedagógico formulado em 1990. Segundo justificativa estabelecida no projeto, para a solicitação de um novo curso tem-se, dentre tantas outras, o caráter maciço da presença dos cursos de Artes Cênicas e Música juntamente como curso de Artes Plásticas, impossibilitando, assim, o maior aperfeiçoamento e desenvolvimento de cada uma das áreas artísticas. Com vistas a sanar essas problemáticas, foi apresentado um novo currículo e este foi enviado aos Órgãos Colegiados da Universidade para que fosse aprovado e entrasse em vigor a partir do mês de março de 1991.

Na Reforma Curricular de 1999, após oito anos da ausência de um curso no nível de Licenciatura, estabeleceu-se o curso de Desenho e Plástica – Licenciatura Plena. Este se apresentava com um ingresso, via vestibular, ao

**Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM:
um revisitar histórico e crítico**

Curso de Desenho e Plástica – Bacharelado e posteriormente, era propiciada ao aluno uma seleção interna ao Curso de Desenho e Plástica – Licenciatura.

Com relação à reforma de 2004, está acontecendo a medida que é solicitada uma reorganização curricular, acerca da carga horária dos cursos, via Conselho Nacional de Educação.

No que se refere à consulta da SESu/MEC, cabe ressaltar que o parâmetro de 2800 horas requerido para a integralização dos cursos de licenciatura plena, estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002 e reiterado na Resolução CNE/CP 02/2002, publicadas no DOU em 04 do corrente mês, constitui carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB. (Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002)

Sendo assim, a medida de ampliação da carga horária “exigiu” uma reestruturação das Licenciaturas Plenas, estabelecendo a estruturação de cursos distintos: Bacharelados e Licenciaturas. Apresentou-se então, o currículo de 2004 do curso de Artes Visuais, sendo: Artes Visuais – Bacharelado e Artes Visuais – Licenciatura.

Seguindo a Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002:

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

I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Assim, fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior, considerando a nova regulamentação homologada pelo Senhor Ministro, terá que obrigatoriamente reformulá-lo de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida.

A partir desta explanação sobre algumas transformações curriculares realizadas no currículo do curso de Artes Visuais, especialmente nos anos de 1992, 1999 e 2004, realizaram-se entrevistas com três dos cinco professores do referido curso, a fim de evidenciar em suas falas a compreensão deles acerca das transformações curriculares. Sendo assim, a escolha desses professores se deu pelo tempo de atuação e pela participação dos mesmos nos colegiados do curso, não sendo como critério de seleção a atuação, hoje, no referido curso. Dessa forma, a partir dos registros das falas, perceberam-se as seguintes categorias: *currículo como imposição, cultura e realidade local e ensino das Artes Visuais como centro de transformação*.

Na categoria *currículo como imposição*, apenas um dos professores participou de todas as reformas, pois os demais chegaram à instituição posteriormente a estas datas ou não participaram por estarem insatisfeitos com o que estava sendo “imposto”, como é colocado pelo professor B: “depois, esta nova reformulação de 2004, foi uma exigência das esferas superiores para a distinção de bacharelado e licenciatura no vestibular”. Nisso, percebe-se que, conforme Moreira e Silva (1995, p. 7-8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. 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 está em uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Segundo esses autores, o currículo é, além de uma imposição superior, a articulação de seus construtores. E conforme o que foi colocado na justificativa do projeto de 2004 do curso de Artes Visuais tem-se que:

Comprometido com estas posições e atento aos debates atuais sobre as questões relativas à formação de professores, a nossa equipe docente pautou suas discussões sobre o perfil que se quer formar, não esquecendo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996)², da Resolução CNE/CP 1/2002³ e Parecer do CNE/CP 28/2001⁴, bem como da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002.

Nesse sentido, cabe aos responsáveis pela construção do projeto participar, lutar por um ideal de democracia no qual todos os envolvidos tenham chance de opinar, mesmo que em alguma situação não sejam ouvidos. A importância de refletir, de questionar as legislações acerca da realidade na qual ela está sendo imposta emerge na fala do professor A:

**Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM:
um revisitar histórico e crítico**

Eu acho que em alguns semestres ficaram muito apertados, com pouco tempo, só que isso foi percebido quando da origem da criação do curso, só que nós ficamos atrelados, pois nós fomos os pioneiros [...] Então nós atendemos a legislação da maneira como ela vinha surgindo.

Nas colocações feitas pelo professor A é evidente a importância de estar a par das repercussões da prática pedagógica, estar sempre questionando como esta repercute na formação dos futuros professores. E com isso, o professor A destaca a importância da participação do acadêmico neste processo de organização curricular, pois é a partir disso que ele passará a saber qual é o seu objeto de formação. Este saber foi um dos objetivos que se procurou alcançar com as mudanças curriculares de 2004. Todavia, esse mesmo professor destaca que é muito cedo para afirmações, porque:

fruto de alterações legais na época, nos foram solicitadas estas alterações, então na realidade se não houvesse tido um pedido da reitoria talvez nós não tivéssemos reformulado o currículo [...]. Se foi adequada ou não, o tempo é que nos vai colocar isso.

A partir dessas colocações, percebe-se a importância da democracia, isto é que os pressupostos presentes no Projeto Pedagógico dos cursos de uma instituição superior, estejam articulados de acordo com os interesses não só de uma elite do poder, mas de toda a classe social, constituindo um currículo que não seja imposto e, como coloca Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 166), “Los aspectos del currículo impuesto desde el nivel nacional permitirían ignorar aspectos únicos y particulares del arte que merecen ser reconocidos en los diferentes escenarios de los países”.

Ao encontro destas reflexões, é evidente novamente, nas falas dos professores, a significativa influência da segunda categoria: *cultura e realidade local*.

Nas palavras do professor C percebe-se que este coloca todas as mudanças como benéficas ao dizer:

eu acho que elas eram extremamente benéficas, sempre se atualizavam os cursos de acordo e em função das mudanças da sociedade, das novas concepções de arte que se discutia nas universidades, nos congressos enfim. Parece-me que eram sempre algo saudável.

E como enfocam Giroux e Simon (apud EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003, p. 80) “La concepción posmoderna del currículo estipula contenido multidisciplinares y el estudio de un amplio espectro de culturas visuales”. Nesse sentido, percebe-se como é importante que as transformações estejam relacionadas aos fatores sociais e culturais da sociedade a qual se está vivendo, e

fazer com que haja constantes transformações e adaptações ao que se apresenta enquanto construção social e artística, pois,

se a transmissão cultural ocorre, sobretudo pela educação, a seleção de fragmentos de cultura a serem transmitidos merece de educadores/as grande atenção, em especial caso se considerarem que as culturas são múltiplas e se manifestam pelas aparências e formas ao sabor de forças simbólicas diversas. (ALMEIDA, 2007, p. 82)

Pode-se perceber esta relevância do social também quando Efland, Freedman e Stuhr (2003) colocam os paradigmas da pós-modernidade como sendo os da democracia social e da reconstrução social. Ou seja, não esquecendo os demais paradigmas, que se encontram ainda fortemente na nossa sociedade hoje, as questões sociais, de fazer e formar um sujeito crítico e conhecedor, apresentam-se no auge da educação. Todavia, também como colocam os sujeitos desta pesquisa, no currículo de 2004 vêem-se algumas necessidades que se acentuaram com a divisão entre Bacharelado e Licenciatura. Assim, essas transformações, ao mesmo tempo em que atenderam a solicitações de problemáticas do curso, causam constantes críticas por parte de professores e alunos das instituições formadoras e, também, por parte das instituições que servem de campo de trabalho, isto é as escolas.

O professor A coloca:

400h no estágio seria procedente, só que há um “complicador”, vamos dizer assim, que é a prática educativa, só que a prática educativa dentro do princípio que ela foi criada poderia funcionar, desde que se tivesse a estrutura adequada pra isso tanto na escola quanto na universidade, e esta estrutura se refere a laboratório, a recursos humanos, como eu já falei antes.

O professor B coloca:

Pois é eu volto a enfatizar, um semestre é pouco, mas quatro é demais, acho que dois seria o ideal, num faz o planejamento do estágio supervisionado e depois vai para escola, quatro semestres é um exagero, tanto para professora tanto pra eles.

O professor C, apesar de já aposentado, coloca a importância de uma maior vivência dos alunos no ambiente no qual irão atuar.

O estágio curricular é essencial na formação da identidade docente de qualquer aluno de licenciatura, no curso de Artes Visuais não é diferente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional

**Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM:
um revisitar histórico e crítico**

O profissional precisa de tempo para trabalhar sua competência, precisa experimentar, ousar, planejar, rever, refazer. Todo esse processo de experimentação leva um tempo [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 64 e 66).

Este vivenciar esta experiência docente, assim como a oferta de novas disciplinas são, segundo os professores, um fator benéfico o qual vem ao encontro da formação cultural, social e profissional do acadêmico. Entretanto, isso só é possível a partir do momento em que essa experiência encontra espaço e condições para sua efetivação.

Ao encontro disto, tem-se a terceira categoria: *ensino das Artes Visuais como centro de transformação*. Percebe-se, então, que a articulação para mudanças já está sendo sinalizada quando o professor A coloca: “Nesse sentido vamos tentar viabilizar maiores espaços para a permanência do aluno em *atelier*. Situação que foi tentada na época, mas não foi permitido”.

A necessidade de uma reestruturação e de uma flexibilização colocada pelos professores refere-se, em grande medida, às questões de espaço, matéria e recursos humanos, pois, com o passar do tempo, percebe-se que muitas disciplinas se repetem, outras ficaram com carga horária excessiva e alguns professores sobrecarregados; alterações e adaptações que devem ser efetivadas para lograr um enxugamento e melhor organização curricular do curso de Artes Visuais. E é nesse sentido, também, que o professor A coloca que a organização curricular que foi estabelecida, apesar de em sua estrutura apresentar um caráter engessante, está articulando mudanças.

Diante desta análise parcial da pesquisa percebe-se a importância da democracia,⁵ isto é, fazer com que os pressupostos presentes no Projeto Político-Pedagógico da Instituição – Universidade Federal de Santa Maria – sejam articulados de acordo com os interesses não só de uma elite do poder, de um Arbitrário Cultural Dominante,⁶ mas de toda a classe social que usufrui dos serviços desta instituição, constituindo assim um ensino, um currículo que não seja imposto, mas sim construído na coletividade, na cultura artística e na realidade do contexto social.

Sendo assim, leis e resoluções são importantes, mas estas têm de disponibilizar uma flexibilidade, uma articulação e uma autonomia maior das instituições acerca de seus valores sociais, culturais e artísticos; o que parece ocorrer, segundo os professores entrevistados, é que as leis, quando impostas, acabam formando uma estrutura engessada, não dando a devida flexibilização e mobilidade à estrutura dos currículos.

Referências

ALMEIDA, C. M. C. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, M. O. de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 81-110.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A, 1982.

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

BOUDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. **La Educación en el arte posmoderno**. Tradución de Lucas Vermal Ediciones Paidós. Barcelona: Ibérica. S.A: 2003.

FOIS, N. F; SOUZA, N. de A. Saberes e Fazeres: diálogo na formação continuada dos professores. In. ARAÚJO, E. et. al. **Governo Lindberg**: entre a escola cidadã e a exclusão educacional. Nova Iguaçu: CEAPE, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pedagogia em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: http://sucuri.ufsm.br/_outros/hist.php.

_____. Lei n. 3.958, de 13 de setembro de 1961. Disponível em: http://sucuri.ufsm.br/_outros/hist.php.

_____. Parecer do CNE/CP 28/2001. In: PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, M. O. de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) **A Formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005. p. 57 a 72.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, G. S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Projeto político-pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria. 2001. Disponível em: www.ufsm.com.br.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Introdução para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-82.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SZYMANSKY, H. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

Notas

¹ [...] democracia participativa como sendo passível de ser realizada em níveis locais e mais difíceis em nível nacional. [...] democracia representativa institui-se como a aceitação da forma vertical burocrática como forma exclusiva da administração pública.

² “As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” (PIMENTA, 2004, p. 251).

³ “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” (PIMENTA, 2004, p. 251).

⁴ Parecer do CNE/CP 28/2001, bem como a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, que instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (PIMENTA, 2004, p. 251).

⁵ Democracia aqui entendida como um processo de participação de todos os envolvidos com o sistema educacional. Nessa situação específica, os professores, os alunos e os funcionários diretamente ligados a este setor, e que ela não seja apenas uma imposição de valores e ações.

⁶ O arbitrário Cultural Dominante, segundo Bourdieu e Passeron (1975), configura-se no setor de maior poder dentro de uma instituição ou dentro de um contexto social.

Correspondência

Leila Adriana Baptaglin - Av. Marechal Floriano Peixoto, 189 Apt. 301, Edifício Sevilha, Bairro Centro. CEP: 97105-900 - Santa Maria (RS).

E-mail: leilaa251084@yahoo.com.br

Recebido em 20 de dezembro de 2007

Aprovado em 09 de setembro de 2008

