Políticas públicas e o ensino de artes: o contexto de formação e atuação docente em Roraima*

*Ivete Souza da Silva***
*Leila Adriana Baptaglin****

Resumo. O presente artigo objetiva trabalhar com as bases legais da política educacional para o ensino de artes e para a formação de professores, tendo como foco a realidade do Estado de Roraima e do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR). O Estado conta com um número reduzido de licenciados no campo das artes visuais, tendo os profissionais atuantes na área, formações diversas. Roraima, por ser um Estado jovem, criado em 1988, apresenta um cenário propício ao desenvolvimento de um ensino de artes de qualidade, no entanto, necessita de melhor compreensão da atuação deste profissional.

Palavras-chave: Ensino de artes; Políticas públicas; Formação e atuação docente.

Public policies and the teaching of the Arts: Teachers' Formation and Activities in Roraima, Brazil

Abstract. The legal basis of educational policy for the teaching of the Arts and teachers' formation is provided, with a view on the state of Roraima and the Undergraduate Course in Visual Arts of the Federal University of Roraima (UFRR). The state has few teachers of Arts and current teachers were prepared in different undergraduate courses. The state of Roraima, established in 1988, is an important place for the development of the teaching of the Arts, even though it requires a better comprehension of the activities of the professional agent.

Keywords: Teaching of the Arts; Public policies; Teachers' formation and activities.

* Artigo recebido em 06/02/2015. Aprovado em 13/03/2015.

** Doutora em educação. Professora do curso de Artes Visuais da UFRR, Boa Vista/RR, Brasil. E-mail: ivete.silva@ufr.br

*** Doutora em educação. Professora do curso de Artes Visuais da UFRR, Boa Vista/RR, Brasil. E-mail: leila.bapaglin@ufr.br

Políticas públicas y la enseñanza de artes: El contexto de formación y actuación docente en Roraima

Resumen. El presente artículo tiene por objetivo trabajar con las bases legales de la política educacional para la enseñanza de artes y para la formación de profesores en el Estado de Roraima (Brasil), específicamente en el Profesorado de Artes Visuales de la Universidad Federal de Roraima (UFRR). El Estado cuenta con un número reducido de profesionales del área, siendo que los que están en el ejercicio de la profesión provienen de diferentes formaciones. Roraima es un Estado joven, creado en 1988, que presenta un escenario propicio para el desarrollo de una enseñanza de artes de calidad, pero para ello necesita de una mejor comprensión de la actuación de este profesional.

Palabras Clave: Enseñanza de artes; Políticas públicas; Formación y actuación docente.

Apontamentos iniciais

Não sou somente objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura e da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2001, p. 37).

Perceber-se. Projetar. Mudar. Criar. Não somos apenas objetos da história como coloca Paulo Freire na epígrafe que iniciamos estes escritos, mas somos sujeitos atuantes nela. São as nossas ações no mundo e a consciência que temos delas que movimentam a história. A necessidade de modificarmos o nosso entorno nos constitui como seres históricos e políticos, seres que projetam e organizam as suas ações para intervirem no mundo.

A ação humana no mundo é política. É política porque está impregnada daquilo que acredita, da sua cultura, dos seus saberes. É política porque atua, mesmo inconscientes, na construção e manutenção de um determinado modelo de sociedade e dos valores e conceitos predominantes nela. A política faz parte, não apenas de um projeto de sociedade, mas, também, se encontra presente no dia a dia dos seres humanos, nas escolhas que fazemos, na forma como resolvemos conflitos, na participação que temos no

ambiente de trabalho, nas decisões que tomamos em família e a forma como a agenciamos, na maneira como educamos nossos filhos e filhas, dentre outras situações.

A ação política, segundo Freire (2001), é o que viabiliza a concretização de projetos sonhados e conjecturados pela sociedade, grupo social ou indivíduo. Neste mesmo sentido, Nelly Stromquist, ao se referir às políticas públicas, afirma que esta se caracteriza por um “conjunto de decisões que carregam consigo alternativas e ações relacionadas à sua implementação”, englobando “sentido de programa projetado que possui objetivos e meios necessários a atingir” (1996, p. 27), devendo ser formulada e gerida pelo Estado/governo de acordo com as necessidades sociais/econômicas/culturais da nação. Tal característica faz com que as políticas públicas estejam relacionadas à concepção de sociedade que se tem e que se espera construir. Realizadas por meio de recursos públicos e renúncia fiscal, as políticas públicas, como afirma Teixeira (2002), têm como objetivo responder às demandas da sociedade, principalmente aos seguimentos marginalizados.

No que tange às políticas públicas educacionais, estas visam construir ações para minimizar os problemas da área da educação corrigindo práticas sociais e culturais. Stromquist, ao tentar definir políticas públicas, em especial as educacionais, afirma que estas são:

instrumento do Estado, para corrigir situações indesejáveis ou para fomentar a criação de novos valores e práticas. Em princípio, são medidas revestidas de suma importância, dada a possibilidade de atuar em grande escala, com esforços de larga duração e inversão, e amparados na legitimidade e autoridade do Estado e em sua capacidade de especificá-las em marcha (STROMQUIST, 1996, p.1).

Pautadas em ideais que transitam entre público e privado, qualidade e quantidade, centralização e descentralização, as políticas públicas educacionais definem os planos, leis e diretrizes que orientam a educação nacional. Com

base nelas são construídos os projetos pedagógicos das instituições de ensino em seus diferentes níveis, contemplando a concepção de sociedade da instituição, sua organização curricular, propostas de ações a serem desenvolvidas na comunidade, e a capacitação de seus profissionais. O conhecimento e compreensão das políticas públicas educacionais no Brasil, e sua trajetória ao longo da história, nos ajuda a entender os problemas pelos quais a educação vem passando atualmente, em especial o lugar que ocupa o ensino de arte.

A valorização do conhecimento dada por uma determinada sociedade, por exemplo, está muito bem representada nos currículos escolares por meio de suas disciplinas e da distribuição de carga horária entre elas. Não é por acaso que os conhecimentos produzidos no campo das artes ocupam um espaço secundário na organização curricular das escolas, possuindo baixa carga horária como no caso de artes visuais e música, ou, sendo ofertadas ainda como atividades extracurriculares, como o caso de teatro e dança.

Pensar a arte, e as artes visuais em particular, é pensar a(s) sociedade(s) como um todo e os caminhos construídos por ela(s) ao longo da história. Muitas foram as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais vividas pelas diferentes sociedades, em diferentes tempos e de diferentes formas. Homens e mulheres, ao transformarem seu tempo, construíram conhecimento(s) e criaram, por meio das diferentes linguagens, meios para expressá-los e transmiti-los às gerações futuras. A história da humanidade, como afirma Zamboni (2001), pode ser confundida com a própria história do conhecimento humano. Construído de acordo com as normas vigentes de cada período histórico, o conhecimento, ou, os conhecimentos, são segundo Zamboni (2001), rearranjados de acordo com o que é considerado válido ou não para cada sociedade que a vive. Assim, o que é válido hoje, pode amanhã não ter sentido algum.

Nesse processo de reorganização e transformação da sociedade e dos conhecimentos que lhe são válidos, a arte assume diferentes pesos e funções. Zamboni (2001), ao buscar definir o que é a pesquisa em arte e a pesquisa sobre arte, tece um paralelo entre arte e ciência desafiando-nos a refletir sobre esses dois campos de conhecimento e a forma como nós, seres humanos, organizamos a sua construção.

Nossa necessidade de entender esse processo, em específico, fez com que estudiosos e pesquisadores se empenhassem em pensar métodos que dessem conta desta problemática, sendo o mais conhecido deles, e mais presente em nossas práticas científicas e educativas, o método cartesiano (1637) do filósofo René Descartes, o qual acredita que para se conhecer o todo é preciso subdividi-lo ao máximo para entender a fundo as suas partes até esgotá-la. No entanto, tal método gerou a ideia de fragmentação do conhecimento em diferentes áreas e a sobreposição de umas sobre as outras. Dessa forma, o campo das artes e as pesquisas realizadas nela e sobre ela, tiveram um espaço à margem, pois não se acreditava na rigorosidade e na seriedade de seus métodos investigativos. A concepção em relação às produções no campo das artes foi durante muito tempo a de que para produzir arte bastava ter inspiração/dom.

O conhecimento se constrói na relação que o sujeito estabelece como o outro e com o mundo, sendo uma construção social. Nesse sentido as artes, assim como a ciência, configuram-se como uma das formas por meio da qual os seres humanos produzem conhecimentos, tendo processos de criação próprios, porém não menos importantes. Arte e ciência, segundo Zamboni, são faces do conhecimento que se ajustam e complementam-se diante do desejo que temos de obter conhecimento profundo, não havendo cultura desprovida de ambas. A arte, não só é conhecimento por si só, como também é veículo para a produção de outros conhecimentos, já que “extraímos dela a compreensão da experiência humana e de seus valores” (ZAMBONI, 2001, 15).

A arte como linguagem, segundo Buoro (2001), é produto da relação homem-mundo, fazendo-se presente desde as suas primeiras manifestações, desde os desenhos nas cavernas realizados pelas sociedades ditas primitivas, até o conceito de arte contemporânea, a arte parte de uma necessidade de apropriação do vivido, que varia de acordo com os saberes e fazeres produzidos dentro de cada cultura. Por meio dela, homens e mulheres buscam entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. Pensar a arte no espaço escolar implica compreendê-la enquanto prática social, cultural, política e histórica, e, para tal, é necessária a construção de um espaço pedagógico propositivo, que considere a arte como um campo de produção de conhecimento. No entanto, de que maneira o ensino e a formação do professor de artes vêm sendo abordados nas políticas públicas educacionais ao longo da história?

É com base nesta problemática que buscamos neste ensaio trabalhar com as bases legais da política educacional para o ensino de artes e para a formação de professores tendo como foco a realidade do Estado de Roraima e, em particular, a realidade do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

1 O ensino e a formação de professores de artes em Roraima

Atravessado pela linha do Equador, Roraima é o único Estado brasileiro localizado no hemisfério Norte, e sua capital, Boa Vista, é a mais distante do Distrito Federal e da considerada maior metrópole do Brasil, São Paulo. Mas, não é somente a distância do restante do Brasil, nem a dificuldade com que a população roraimense tem acesso as produções culturais e de consumo que torna Roraima um Estado particular. Junto com os Estados do Amazonas, Rondônia, Pará, Amapá, Mato Grosso, Tocantins, Acre e oeste do Maranhão, Roraima integra a Amazônia Legal, totalizando 59% do território

brasileiro e 65% da Amazônia em sua totalidade (SOUZA, 2009), sendo 70% do seu território reservas indígenas, que abrigam oito etnias. Mesmo tendo grande parte do seu território destinado às comunidades indígenas, o Estado possui, segundo dados do IBGE (ano de 2010), dos 450.479 habitantes, apenas 55.922 indígenas, o restante são migrantes das diversas regiões do país, principalmente da região Nordeste, e, também, estrangeiros vindos da Venezuela e Guiana.

Tendo se tornado Estado Federado do Brasil em 1988 com a Constituição da República, Roraima vive, ainda de forma intensa, sua construção econômica/social/cultural e política. Assim como o restante da Amazônia, a história de Roraima, mesmo antes de se tornar Estado, é marcada por práticas exploratórias que buscavam apropriarem-se de suas riquezas naturais, provocando a imigração de brasileiros e estrangeiros e a morte de muitos indígenas que aqui viviam. Em busca de riqueza e de melhores condições econômicas, muitas pessoas vieram, e ainda vem, para este canto desconhecido do Brasil. No entanto, grande parte das pessoas que migram para Roraima, a grande maioria para a capital Boa Vista, após algum tempo, retornam para os seus Estados de origem ou seguem para outros Estados, tornando a construção de uma identidade roraimense um “entre-lugar” (BHABHA, 2003) constante. Uma identidade que se inventa a partir do encontro e do convívio entre as várias culturas que por aqui passam, ou ficam. Roraima é, como diria Canclini (2006), um “local fronteiriço”, não pela sua localização geográfica, mas por abarcar em seu território elementos culturais de todo o Brasil e dos países vizinhos que se relacionam sem uma definição exata, ou um processo de hibridação, sendo de lugar nenhum e de todo o lugar ao mesmo tempo.

Essa peculiaridade roraimense reflete no sistema educacional do Estado de maneira geral e, em especial, no ensino de artes, passando diretamente pelas políticas públicas educacionais e a formação dos professores.

A maioria dos professores atuantes no Estado possui apenas graduação, sendo uma pouca parcela de especialista e alguns mestres, que se dividem em ministrar aulas na educação básica e ministrar aulas nas instituições privadas de ensino superior. A realidade do campo das artes é ainda mais delicada, pois o Estado conta com apenas cinco professores com licenciatura na área, conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2007), o qual aponta 393 professores atuando na área de artes sem formação superior e 172 sem formação específica.

Diante dessa realidade e considerando as políticas públicas educacionais vigentes, em 2009, o Estado de Roraima deu um passo importante para a formação dos professores atuantes nesta área, e para aqueles que desejam atuar com a implementação do curso de artes visuais licenciatura, na Universidade Federal de Roraima (MEC, 2009).

O curso de artes visuais licenciatura busca então atender as demandas locais, tendo como base a legislação para as licenciaturas, em especial a formação de professores de artes. Com a implementação da LDB 9394/96, temos a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas dando sustentação para a valorização e a busca de novos ideais perante a formação docente. É com isso então que novas diretrizes e políticas públicas para formação de professores passam a ser pensadas. Abrangendo a reforma dos cursos de graduação do ensino superior de 2004, vemos que esta vem à medida que é solicitada uma reorganização curricular via Conselho Nacional de Educação. Uma reestruturação acerca da carga horária dos cursos a qual apresenta,

No que se refere à consulta da SESu/MEC, cabe ressaltar que o parâmetro de 2.800 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 os 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB (CNE, PARECER n. 109/2002).

Sendo assim, a medida de ampliação da carga horária torna inviável a manutenção das licenciaturas plenas, estabelecendo uma articulação para estruturação de cursos distintos de bacharelado e licenciatura.

Neste sentido, seguindo a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, tem-se:

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:

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

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

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

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, terão que, obrigatoriamente, reformulá-la de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida.” (CNE, Resolução n. 2, 19 fev. 2002).

Embora a LDB 9394/96 institua a arte como componente curricular obrigatório e aborde a sua importância para o desenvolvimento do aluno, ao pensarmos o ensino das artes de maneira geral, em especial no espaço escolar, percebemos que ainda há muito a se caminhar. O processo de incorporação do ensino da arte na escola foi influenciado pelas tendências pedagógicas que nortearam, e norteiam, a educação formal no Brasil. Dentre elas, podemos destacar: a pedagogia tradicional com o ensino mecanicista; a pedagogia nova com a valorização do sentimento e a livre expressão e a pedagogia tecnicista com a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

Um exemplo de tal influência foi a elaboração da LDB de 1971, que instituiu por meio da “Educação Artística” a obrigatoriedade de atividades artísticas no currículo geral da escola, com base numa proposta tecnicista de educação (FUSARI; FERAZ, 1993). Sendo mais tarde elaborado o parecer 540/77, que buscava orientar como deveria ser desenvolvido o ensino de artes, para que não se “fugisse” do real objetivo desta política (FUZARI; FERRAZ, 1993), transformando este campo do conhecimento em meras “atividades artísticas”. Ao observarmos a LDB 5692/71, podemos evidenciar as providências acerca da formação dos professores licenciados quando se estabelece que:

Art. 31- As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior (§ 2º Os professores a que se refere a letra b (b, no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.) poderão alcançar , no exercício do magistério, a 2ª série do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.) serão ministradas nas universidades e demais instituições que mantenham curso de duração plena (Lei n. 5692/71, 11 ago. 1971).

Assim, com a LDB 5692/71 surgem os primeiros cursos de licenciatura na área de educação artística, os quais ficam ao encargo das instituições superiores a formação dos professores a lecionarem no primeiro e segundo graus, contudo, ainda sem uma política de formação de professores de artes para atuação nas escolas de forma disciplinar e com o devido valor requerido à área. Tal política contribuía para a formação de profissionais com conhecimentos superficiais, que entendiam um pouco de tudo, mas não dominavam nenhuma linguagem artística de forma específica.

Neste contexto tecnicista de educação, o professor antes acostumado a construir sua prática sem um planejamento prévio, passa a ser considerado como técnico nesta área, devendo elaborar planos de aula com objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação claras, preparando o educando para atender a

demanda do mercado de trabalho. A exigência do cumprimento de tal concepção nos bancos escolares fez com que muitos professores fossem buscar apoio nos livros didáticos, os quais possuíam modelos prontos de atividades a serem desenvolvidas contribuindo para a construção de uma prática educativa em artes sem muita fundamentação teórica e metodológica. Como resquícios desse período, temos em nossas salas de aula uma mistura não consciente e fundamentada, das tendências tradicional, nova e tecnicista, tais como: 1) o uso de desenhos xerocados sobre temas variados onde a participação do educando se resume a pintá-lo; 2) técnicas de reprodução de imagens e 3) desenho livre sem temática definida ou problematização acerca do tema.

Outro exemplo, e que faz parte da realidade da capital do Estado de Roraima, são os materiais didáticos produzidos pelo Instituto Alfa e Beta para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os quais são vendidos, em pacotes, para redes municipais e estaduais de ensino. Os mesmos trazem planos de aulas fechados, contendo atividades com o tempo estimado para o seu desenvolvimento e a orientação passo a passo sobre a forma como o professor deve abordar cada temática. Tais práticas não levam em consideração a diversidade cultural presente no espaço escolar, limitando a participação do educando, que é visto como um sujeito passivo pronto para receber o conhecimento que deve ser transmitido pelo professor.

Tal postura pedagógica bancária, como diria Freire (1983), não possibilita o exercício da curiosidade, da criatividade e da invenção, atitudes essas fundamentais para prática educativa e para o ensino das artes, pois não oferece espaço para a manifestação e problematização das concepções de mundo que o educando leva consigo para dentro do ambiente escolar. Nem mesmo o professor tem espaço para criar, pois é apenas um repassador de conhecimento, que se quer foi pensado e planejado por ele. Este outro sujeito da educação – o professor – é, da mesma forma, visto como um ser vazio. Um

ser incapaz de relacionar os conhecimentos de sua área de formação específica com as necessidades de seu tempo e o contexto em que vive. No entanto, como a educação escolar poderá contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, conforme orientam os PCNs, se esta não for uma prática vivenciada pela escola, desde sua equipe gestora até os professores e funcionários?

O conhecimento e o reconhecimento do uso dessas tendências no ensino das artes por parte do professor é importante para que o mesmo entenda a raiz de suas práticas e seu próprio processo de formação, conforme salienta Fusari e Ferraz (1993). Ao fazer esse exercício estará construindo condições para a criação de uma prática docente reflexiva e dialógica disposta a entender e valorizar a diversidade cultural presente em seu contexto educativo. Educador e educando ao adentrarem o espaço escolar levam consigo os saberes e fazeres elaborados por meio de suas vivências no universo cultural ao qual pertencem, fazendo da escola um “entre-lugar” (BHABHA, 2003) de produção de relações complexas, geradas pelo encontro com o diferente, com o estrangeiro.

Para que o conhecimento produzido neste espaço tenha sentido e significado para as pessoas que lá estão, construindo de fato a aprendizagem, faz-se necessária uma articulação entre o conteúdo cultural que deve ser trabalhado pela escola (FUSARI; FERRAZ, 1993), e o conteúdo cultural do mundo da vida trazido pelo educando (FREIRE, 1983). A cultura, como afirma o educador Paulo Freire (2001), é o jeito que o povo tem de andar, de falar, de sorrir, de resolver seus conflitos. As culturas provêm de fontes diversas e são modificadas conforme a época; obedecem a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrem aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993). Observamos, então, uma forte aproximação da cultura escolar com o campo histórico e, uma inter-relação deste com o espaço sociopolítico e cultural das sociedades investigadas.

Assim, uma concepção de arte que possibilite a valorização da diversidade cultural na escola, precisa entender o educando como sujeito produtor do seu conhecimento e transformador do seu contexto social e cultural. A arte é uma das formas pelas quais homens e mulheres interpretam e transformam o seu contexto social e cultural, e a escola é um bom lugar para ensaiar essas transformações. Para a edificação de tal concepção, é imprescindível que o professor se aproprie do processo de criação artístico-pedagógico de suas aulas, sendo um propositor da arte, que deve ser construída pelo educando a partir de seu arsenal cultural.

Ao adotar uma postura propositiva e inventiva, o educador estará construindo condições para que o educando manifeste os seus desejos, os seus sentimentos e, com isso, as suas reflexões sobre o mundo em que vive. Ao apropriar-se do processo de construção do seu conhecimento, o educando estará exercitando uma atitude questionadora, crítica, criativa e inventiva, ensaiando sua intervenção cidadã em outros espaços sociais, ultrapassando os muros da escola. A arte passa a assumir o seu papel de ampliar fronteiras, como afirma Buoro (2001, p. 20), resgatando a dimensão do humano como “ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura”.

Ao considerar e valorizar a diversidade cultural na produção artística do educando, a escola estará contribuindo para sua formação cidadã, enquanto sujeito crítico, criativo e reflexivo, capaz de ler o mundo em que vive e atuar na construção de alternativas para a resolução dos problemas do seu tempo. As políticas públicas educacionais atuais e, conseqüentemente, o curso de artes visuais licenciatura da UFRR, caminham nesse sentido. A arte, em Roraima, aos poucos vem conquistando o seu espaço e sendo entendida como um campo de produção de conhecimento que, como as outras áreas, possui suas especificidades.

2 O ensino de artes e as políticas públicas de formação de professores na atualidade

Tendo em vista os pressupostos apresentados em relação ao ensino de artes no Estado de Roraima e as dificuldades enfrentadas diante da formação docente, podemos destacar que, dentre as alterações/transições curriculares ocorridas nos cursos de formação de professores de artes, algumas informações acerca das legislações, as quais foram regidas, podem servir de subsídio para que haja melhor entendimento do porquê ainda visualizamos esta realidade.

As mudanças no contexto educacional apresentam-se como fruto de transformações ocorridas em todo contexto social contemporâneo. Estas redimensionam e remodelam as diferentes instituições de nossa sociedade. Em um contexto global, o neoliberalismo imprime novas exigências e demandas para os diferentes setores da sociedade restringindo a função do Estado frente às questões sociais.

Surgem, assim, as propostas que trazem à educação a ideologia democrática do ensino público, que tem como base a descentralização e a autonomia desta. Esta proposta é discutida por Apple (1982) quando nos coloca que a educação não é um empreendimento neutro, que pela própria instituição, o educador está consciente ou inconscientemente implicado em um ato político.

As instituições educacionais contemporâneas passam a conscientizar-se de seu caráter de transmissão e reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1975), que foi e ainda vem sendo realizado em vários espaços educacionais. Este caráter de alienação e imposição de metas já “estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos no ‘corpus formal do conhecimento escolar’ que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, em nossos princípios, padrões e formas de avaliação” (APPLE, 1982, p.19), ao longo de todo período educacional.

Todavia, hoje, esta organização educacional vem ao encontro das transformações técnico-científicas, econômicas e políticas do campo social, pois ao mesmo tempo em que atendem aos interesses de uma determinada sociedade, inserem novos desafios aos sujeitos sociais envolvidos neste processo ampliando e possibilitando reflexões acerca do que vem sendo implementado. Estrutura assim, uma cultura de desacomodação dos sujeitos envolvidos nas políticas públicas de formação e atuação docente, tendo em vista a existência de todo um conjunto de fatores que devem ser observados e considerados quando há a implantação de novas metas ou objetivos a serem alcançados. Isso pode ser observado em vários documentos como a LDB 9394/96; o compromisso de Dakar (UNESCO, 2000), que vem reforçar os objetivos e compromissos da “Educação para Todos”; o Plano Nacional da Educação em 2001-2014 e 2011-2020, o Plano de Desenvolvimento da Educação (10172/01) e o decreto nº 6094/97, que retoma os compromissos da “Educação para Todos” em âmbito federal.

Com base nestas políticas públicas educacionais, temos que a teoria educacional regida na contemporaneidade abrange um contexto que prima pela cultura do aluno, pela visão do indivíduo dentro de um coletivo. Constatamos, então, a importância de estarem presentes, em todas as reuniões e novas estruturações do currículo da educação básica e da educação superior, a abordagem social, as transformações e necessidades da sociedade que a cada momento se modificam.

Desta forma, cabe primeiramente aos currículos das instituições formadoras implantarem a dialética entre a gestão, os docentes e discentes no intuito de uma articulação concisa e consciente do contexto estão atuando. 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. Estes ideais, ao serem implementados, configuram-se com

extrema importância, pois se vinculam à verificação das diferentes opiniões, o que é fundamental para que direcionem as mudanças com ponderação e rigor. Mudanças que acontecem somente a partir do momento em que ocorre a reflexão sobre a própria prática pedagógica onde, conforme Arroyo, “pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Enfrenta-nos como um dever-ser. O que é bem mais complicado do que um saber-fazer” (2000, p.41). Isso faz pensar nas dificuldades e exigências perante o dever-ser do professor.

No entanto, esta relação social do ser consigo mesmo e do educador com o educando é que constitui o produto para a formulação de um currículo. Sua organização e sua realização se estruturam por meio das relações sociais e intrapessoais, pois este toma forma e se diferencia segundo as reflexões e atuações de determinado conjunto de pessoas. Conjunto de pessoas que refletem, trabalham e questionam-se coletivamente para que, diante do planejamento, da execução, surja um resultado adequado à visão do coletivo.

Desta maneira, o conhecimento para a estruturação do currículo dos cursos de formação de professores corporifica uma forte relação social entre grupos, entre pessoas, entre pensamentos que se codificam na estrutura curricular.

Quanto a estas transformações e a repercussão no contexto escolar, Pimenta (1999, p.7) faz perceber 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”. Tem-se aqui a necessidade da relação do docente com a pesquisa e a produção do conhecimento indubitavelmente ligada às transformações sociais. 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.

Nesta visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/PCNs, 1997) apresentam os valores dos quais o docente se torna responsável como, por exemplo: educar para a cidadania; para a participação social e política desenvolvendo atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e respeito ao outro; como estimular hábitos saudáveis com o meio ambiente e o corpo, entre outros. Percebe-se aqui a imperiosa necessidade do refletir do docente sobre seu próprio fazer pedagógico, pois este irá fornecer valores para a formação humana do ser social. Nesse sentido, a resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, de Graduação Plena, institui como inerente à formação dos professores, além do “ensino visando à aprendizagem do aluno”, princípios como:

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (CNE, 2002).

Para além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de formação, o professor necessita estar constantemente articulando teoria e prática, buscando sempre aproximar os conhecimentos social e historicamente elaborados, da vida dos seus alunos.

No campo das artes e, especificamente das artes visuais, não se pode esquecer que para um pensar artístico, é impreterível que haja um pensar crítico que viabilize um posicionamento frente aos fatos. É com esta 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 aluno põe sua opinião, que traz sua bagagem cultural para a sala de aula. Isso é percebido

quando Barbosa nos diz que “evidentemente, cada aluno em particular – criança ou adulto – terá seu próprio interesse estético, ponto a partir do qual ele poderá ser levado para um envolvimento mais amplo” (BARBOSA, 1999, p.50). Esta colocação propicia reflexões acerca da prática pedagógica, do agir do docente perante o aluno.

Nestas colocações referentes à formação docente e a atuação escolar, percebe-se a procura do pensamento crítico do acadêmico, seja em análises de obras, mais voltados para a estética dentro dos pressupostos artísticos, ou em atividades de construção acadêmica em geral. Este pensar crítico é exigido pela sociedade de hoje onde a educação ancora-se no pluralismo e na diversidade social.

É com base nestes pressupostos que o curso de licenciatura em artes visuais da UFRR apresenta-se com o objetivo de “formar o profissional habilitado para o ensino, bem como para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão” (UFRR, 2013, p. 20), dando vazão para o desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo com a possibilidade de fazer com que cada educando vivencie situações fecundas de aprendizagem para que a universidade possa “gestar pessoas com saberes plurais e, concomitantemente, singulares” (FRANGE, 2002, p.17). E, a partir destes saberes diversificados, possibilitar ao educando fazer relações com as tecnologias, com os aparatos da era contemporânea que fazem parte do cotidiano do indivíduo. Com isso, a prática pedagógica das artes, no contexto universitário de Roraima, vem buscando o processo de vivências práticas e de interação sociocultural para o fortalecimento do potencial crítico do educando.

Nesta perspectiva, cabe destacar a importância da relação social na formação inicial do docente, pois, como nos lembra Pimenta, “a partir da significação social da profissão, revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (1999, p.19) é que se constrói a identidade

profissional do indivíduo. E, como também nos apresenta Arroyo, “o que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos de vida humana que formamos. Do valor dado a esses tempos” (2000, p.32).

Estes pressupostos são reforçados no perfil do egresso do curso de licenciatura em artes visuais da UFRR quando enfatiza que

pretende-se formar um profissional que além do domínio de conhecimentos específicos, seja capaz de promover a articulação dos múltiplos saberes necessários a demanda de seu exercício profissional, inclusive aqueles advindos de suas vivências anteriores e extra-escolares, bem como do contexto social dos seus alunos (UFRR, 2013, p. 22).

Sendo assim, percebe-se que a prática pedagógica depende dos dois âmbitos: dos saberes adquiridos pela reflexão na sala de aula, por meio das proposições do contexto atual e da estrutura curricular presente no projeto Político-Pedagógico da instituição formadora, ambos estabelecendo constante diálogo e interação para que possam acompanhar as transformações sociais.

Considerações finais

Em um contexto em que a preocupação com o ensino de artes é deveras recente, podemos perceber que as bases legais da política educacional para o ensino de artes e para a formação de professores vêm sendo trabalhadas no intuito de atender a demanda local e ampliar as possibilidades de formação do docente de artes visuais. A implementação do curso de licenciatura em artes visuais (2009) foi um passo significativo para a valorização e a consolidação da profissão professor de artes visuais no Estado de Roraima. Contudo, apesar de a primeira turma já ter concluído sua formação, algumas questões relativas à política local ainda precisam ser repensadas. Por haver um histórico de falta de profissionais da área os concursos municipais e estaduais, ainda estruturam-se com vagas para profissionais para trabalhar com o ensino de artes com formação em pedagogia e outras licenciaturas, com alguma especialização ou

formação complementar no ensino de artes. Formação esta que vem sendo realizada durante anos pelo Polo Arte na Escola vinculado à UFRR. Embora este espaço tenha contribuído significativamente para a qualificação dos professores que estão atuando no ensino de arte nas escolas do Estado de Roraima, é necessária maior atenção a esta área de conhecimento e sua complexidade. Talvez pela falta de formação específica, ou o próprio entendimento do que seja “artes visuais” e o que este campo aborde, muitos professores acabam reproduzindo práticas pedagógicas do ensino de artes sem a devida reflexão e contextualização.

Esta prática denominada nos concursos públicos para o profissional professor de artes visuais no Estado de Roraima é algo que tem que ser retrabalhado para que assim, se possa valorizar e implementar as políticas nacionais para atuação no ensino de artes. Destacamos que as políticas nacionais para formação de professores estão sendo cumpridas e o curso de licenciatura em artes visuais apresenta-se, conforme avaliação para reconhecimento do curso realizada pelo Ministério da Educação (2014), em plenas condições de formação de qualidade destes profissionais.

Aparar as arestas entre formação e atuação docente é um dos pontos a serem trabalhados pelas políticas educacionais locais a fim de possibilitar uma formação de qualidade em artes para a educação básica do Estado de Roraima.

Sabemos que estas discussões são bastante recentes e carecem de profissionais especialistas na área. Todavia, este contexto está mudando e aos poucos podemos ver ações e iniciativas que dão vazão para a consolidação deste campo de atuação profissional que a tanto vem sendo desvalorizado. O Estado de Roraima por ser ainda jovem, considerando a sua recente criação em 1988, apresenta um cenário propício para o desenvolvimento de um ensino de artes de qualidade, mas que ainda necessita de melhor compreensão da atuação deste profissional. Com um olhar atento para as necessidades e especificidades

roraimenses, o curso de artes visuais da UFRR vem organizando as suas ações artísticas e educativas para este fim, por meio da proposição de espaços provocadores de reflexão.

Referências

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagem e auto-imagem*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Mirian Ávila; Eliana Lourenço de Lima; Gláucia Renato Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BOUDIEU, P; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71*. Brasília, 1971.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília, 1996.
- BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Parecer n. 109/2002*. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0109.pdf>. Acessado: 05 jul. 2014.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução CNE/CP n. 1, 18 fev. 2002*: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acessado: 5 jul. 2014.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F.de R; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Educacenso*. 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/mapa-das-escolas>. Acessado: 23 jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução n. 008/2009-CUnif*: cria o Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/resoluao%20008-09%20cumi%20-%20cria%20curso%20de%20licenciatura%20em%20artes%20visuais.pdf>. Acessado: 05 jul. 2014.

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

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, M. *História da Amazônia*. Manaus: Valer, 2009.

STROMQUIT, N. P. Políticas Públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 1, p. 27-49, 1996.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. In: *Políticas Públicas – o papel das Políticas Públicas*. São Paulo: AATRBA, 2002.

UFRR. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais Licenciatura*. Curso de Artes Visuais, Centro de Comunicação, Artes e Letras. Roraima: UFRR. 2013.

UNESCO. *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acessado: 05 jul. 2014.

ZAMBONI, S. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre Arte e Ciência*. São Paulo: Autores Associados, 2001.