



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Amanda Cristine Modesto Barros

**A PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS DA UFPA: O OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO DE UMA
EGRESSA**

BELÉM
2025

Amanda Cristine Modesto Barros

**A PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS DA UFPA: O OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO DE UMA
EGRESSA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora Artes.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Mariana Bittencourt Brito.

Linha de Pesquisa: Memórias, História e Educação em Artes.

**BELÉM
2025**

RESUMO

Esta pesquisa aborda a Epistemologia da Práxis no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, observando criticamente a história do currículo da formação inicial de professores e traçando reflexões a partir das escolhas culturais, políticas e/ou ideológicas que circundam a criação do currículo na dimensão das relações sociais e nas disputas de poder simbólico/cultural que se instauram a partir da sua implementação. Trata-se do olhar de uma egressa que esteve na graduação entre 2012 e 2016. Uma mulher cis, preta e amazônica, professora atuante na educação formal e não-formal, de áreas periféricas, situadas entre Belém e Ananindeua-PA; e também, artista local focada na produção poética/visual da estética que permeia o imaginário amazônico, a partir da linguagem técnica de ilustração e histórias em quadrinhos. O intuito desse estudo, é propor reflexões entre os territórios da vida acadêmica no ensino superior, o cenário das Artes Visuais no cotidiano da escola pública e criar um documento escrito e visual – esta tese - que democratize o acesso à memória coletiva e institucional desta formação inicial de professores. Assim, propõe-se uma mediação reflexiva sobre essas margens epistêmicas; e, a relação da academia com a sociedade, a partir do currículo. Considerando perspectivas progressistas e de emancipação social a partir das proposições teóricas de Paulo Freire, Kátia Augusta Curado, Tomaz Tadeu Silva, cujos temas conduzem um processo de pesquisa pautado na metodologia do materialismo histórico-dialético e com isso, fundamenta-se a sugestão da epistemologia da práxis educativa como perspectiva de ensino pertinente à Educação e às Artes Visuais. Além disso, para que se possa visualizar pontos marcantes da história política desta graduação, envolvendo a memória coletiva de discentes, docentes e outros membros da comunidade acadêmica, realiza-se um registro poético/visual das narrativas de relatos vivenciados por este grupo, possibilitando que a visualidade do passado, inspire os caminhos epistemológicos de pesquisa no futuro.

Palavras-chave: Epistemologia da Práxis em Artes Visuais; Currículo de Artes Visuais na/da UFPA; Práxis educativa na UFPA; Formação de arte/educadores na Amazônia.

ABSTRACT

This research addresses the epistemology of praxis in the Degree in Visual Arts at UFPA, critically observing the history of the curriculum of this initial training and outlining reflections based on the cultural, political and/or ideological choices that surround the creation of the curriculum in the dimension of social relations and in the symbolic/cultural power disputes that arise from this. This is the perspective of a graduate who was an undergraduate between 2012 and 2016. A cis, black, Amazonian woman, a teacher working in formal and non-formal education, from peripheral areas, located between Belém and Ananindeua-PA; and also, a local artist focused on the poetic/visual production of the aesthetics that permeates the Amazonian imagination, based on the technical language of illustration and comic books. The purpose of this study is to propose reflections between the territories of academic life in higher education, the scenario of Visual Arts in the daily life of public schools and to create a written and visual document - this thesis - that democratizes access to the collective and institutional memory of this training. initial. Thus, a reflexive mediation on these epistemic margins is proposed; and, the relationship between academia and society, based on the curriculum. Considering progressive perspectives and social emancipation based on the theoretical propositions of Paulo Freire, Kátia Augusta Curado, Tomaz Tadeu Silva, whose themes lead to a research process based on the methodology of historical-dialectical materialism and with this, the suggestion of the epistemology of educational praxis as a perspective is based teaching relevant to Education and Visual Arts. Furthermore, in order to visualize notable points in the political history of this degree, involving the collective memory of students, teachers and other members of the academic community, a poetic/visual record of the narratives experienced by this group is made, enabling the visibility of the past, inspire epistemological paths of research in the future.

Keywords: Praxis Epistemology in Visual Arts; Visual Arts Curriculum at/from UFPA; Educational praxis at UFPA; Art education/educators in the Amazon.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Etapas do método de pesquisa do estado da arte
TABELA 2	Histórias Pertinentes
TABELA 3	Roteiro das entrevistas com professores/egressos/as
TABELA 4	Levantamento das IES Brasileiras Reconhecidas pelo MEC – Ano 2023 – Grupo de Pesquisa - CABANA – PPGARTES/UFPA
TABELA 5	Descrição e Abreviaturas do Levantamento
TABELA 6	Levantamento das IES Norte Reconhecidas pelo MEC – Ano 2023 – Grupo de Pesquisa - CABANA – PPGARTES/UFPA
TABELA 7	Levantamento das IES Nordeste Reconhecidas pelo MEC – Ano 2023 – Grupo de Pesquisa - CABANA – PPGARTES/UFPA
TABELA 8	Levantamento das IES Centro-Oeste Reconhecidas pelo MEC – Ano 2023 – Grupo de Pesquisa - CABANA – PPGARTES/UFPA
TABELA 9	Levantamento das IES Sul Reconhecidas pelo MEC – Ano 2023 – Grupo de Pesquisa - CABANA – PPGARTES/UFPA
TABELA 10	Levantamento das IES Sudeste Reconhecidas pelo MEC – Ano 2023 – Grupo de Pesquisa - CABANA – PPGARTES/UFPA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEPA	Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará
AAESP	Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo
ABNT	Associação Brasileira de Normas de Técnicas
ACD	Análise Crítica do Discurso
AIBA	Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAV	Centro Acadêmico de Artes Visuais
CLA	Centro de Letras e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFAEB	Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil
CONSUN	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEARTE	Departamento de Artes
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DLLE	Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras
DLLV	Departamento de Língua e Literatura Vernáculas
EAD	Ensino a Distância
EBA	Escola de Belas Artes

ECA	Escola de Comunicação e Artes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
FAV	Faculdade de Artes Visuais
FECA	Formas de Expressão e Comunicação em Artes
FORMAPARÁ	Programa Forma Pará
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
GINGA	Grupo Interdisciplinar de Estudos de Narrativa Gráfica da Amazônia
ICA	Instituto de Ciências da Arte
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFPB	Instituto Federal de Educação da Paraíba
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento de Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
NACE	Núcleo de Arte, Cultura e Educação
NUAR	Núcleo de Artes
SEDUC	Secretaria De Estado de Educação

SEGE	Secretaria Geral de Conselhos Superiores da UFPA
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPGARTES	Programa de Pós-graduação em Artes
PRODIARTE	Programa Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROFARTES	Programa de Mestrado Profissional em Artes
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNISAGRADO	Centro Universitário Sagrado
USP	Universidade de São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UFTO	Universidade Federal de Tocantins
OFPEA	Observatório de Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROAAEPA	ProAssociação de Arte/Educadores do Estado do Pará
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Belém, anos 10.
FIGURA 2	Oferta de Formação em Artes nas IES do Brasil – 2023 – Presencial
FIGURA 3	Licenciaturas e Bacharelados em Artes no Brasil – 2023 – Presencial
FIGURA 4	Bacharelados em Artes no Brasil – 2023 – Presencial
FIGURA 5	Licenciaturas em Artes no Brasil – 2023 – Presencial
FIGURA 6	Formação Inicial EAD no Brasil – 2023
FIGURA 7	Dissertações sobre Formação de Professores em Artes – 2019 a 2023
FIGURA 8	Teses sobre Formação de Professores em Artes – 2019 a 2023
FIGURA 9	Dissertações sobre Formação de Professores em Artes – 2019 a 2023
FIGURA 10	Teses sobre Formação de Professores em Artes – 2019 a 2023
FIGURA 11	Artigos – Área de Pesquisa – 2019 a 2023
FIGURA 12	Artigos Publicados – 2019 a 2023
FIGURA 13	Livros – Área de Pesquisa – 2019 a 2023
FIGURA 14	Livros Publicados – 2019 a 2023
FIGURA 15	Cursos de Bacharelado em Artes na região Norte do Brasil – 2019 a 2023
FIGURA 16	Cursos de Licenciatura em Artes na região Norte do Brasil – 2019 a 2023
FIGURA 17	Cursos de Pós-graduação em Artes na região Norte do Brasil – 2019 a 2023
FIGURA 18	Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1976
FIGURA 19	Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - 1976
FIGURA 20	Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1978
FIGURA 21	Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1979
FIGURA 22	Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - 1978

FIGURA 23	Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - 1979
FIGURA 24	Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas - 1988
FIGURA 25	Matéria do Jornal O Liberal, 1992
FIGURA 26	Manchete do Jornal O Liberal, 1993
FIGURA 27	Cartaz do V CONFAEB, 1992
FIGURA 28	Rizoma do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais - 2007
FIGURA 29	Rizoma do Curso de Bacharelado em Artes Visuais - 2010
FIGURA 30	Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2010
FIGURA 31	Foto da Reunião de Planejamento do PPP 2019
FIGURA 32	Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2019
FIGURA 33	Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2023
FIGURA 34	Rizoma do Curso de Bacharelado em Artes Visuais - 2023
FIGURA 35	QR-Code de Vídeo das Entrevistas com docentes/egressos/as
FIGURA 36	Cartaz do I Colóquio de Memórias, História e Educação em Artes: Caminho e Desafios da Pesquisa
FIGURA 37	Foto do Laboratório Experimental de Quadrinhos na Casa das Artes, 2017
FIGURA 38	Imagem dos primeiros desenhos do urubu Caroço
FIGURA 39	Imagem dos primeiros desenhos do urubu Caroço
FIGURA 40	Página de quadrinho sobre internação hospitalar
FIGURA 41	Página de quadrinho sobre internação hospitalar
FIGURA 42	Fotografia do Manifesto da Profa. Dra. Ana Amália
FIGURA 43	Mosaico fotográfico do estágio na disciplina de Acessibilidade e Inclusão nas Artes Visuais
FIGURA 44	Cartaz Manifesto, 2024
FIGURA 45	Fotografia das Manifestações de 2024
FIGURA 46	Cartaz Manifesto, 2025

FIGURA 47 Cartaz Manifesto – Revoga 10.820, 2025



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

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARÁ.

Aos vinte e quatro (24) dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco (2025), às nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência da orientadora professora doutora Márcia Mariana Bittencourt Brito, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Tese de Amanda Cristine Modesto Barros, intitulada: **A Práxis Educativa no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA: O Olhar Histórico-Crítico de uma Egressa**". Perante a Banca Examinadora, composta por: Márcia Mariana Bittencourt Brito (Presidente); José Afonso Medeiros Souza (Examinador Interno); Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes (Examinador Externo ao Programa); Katia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva (Examinador Externo a Instituição). Dando início aos trabalhos, a professora Márcia Mariana Bittencourt Brito, passou a palavra a doutoranda, que apresentou a Tese, com duração de quarenta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela doutoranda, 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 **reprovação () aprovação ()**. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela doutoranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora Márcia Mariana Bittencourt Brito 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 doutoranda. Belém-Pa, 24 de outubro de 2025.

Márcia Mariana Bittencourt Brito (Presidente)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO
Data: 04/11/2025 19:43:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Afonso Medeiros Souza (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA DEL TABOR VASCONCELOS MAGALHAES
Data: 04/11/2025 08:11:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes (Examinador Externo)

Katia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva (Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO
Data: 03/11/2025 17:20:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Amanda Cristine Modesto Barros (discente)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE AFONSO MEDEIROS SOUZA
Data: 04/11/2025 09:29:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br AMANDA CRISTINE MODESTO BARROS
Data: 20/02/2026 17:42:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE AFONSO MEDEIROS SOUZA
Data: 20/02/2026 10:37:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTO À CAPES:

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

C933p Cristine Modesto Barros, Amanda.
 A PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE
 LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPA : O OLHAR
 HISTÓRICO-CRÍTICO DE UMA EGRESSA / Amanda
 Cristine Modesto Barros. — 2025.
 320 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof^a. Dra. Márcia Mariana Bittencourt
 Brito

 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação
 em Artes, Belém, 2025.

 1. Epistemologia da Práxis em Artes Visuais. 2.
 Currículo de Artes Visuais na/da UFPA. 3. Práxis
 educativa na UFPA. 4. Formação de arte/educadores na
 Amazônia. . 5. Artes Visuais. I. Título.

CDD 378.125098115

AGRADECIMENTOS

O caminho da pesquisa no Brasil, e em especial, na Amazônia, é certamente uma escolha que demanda perseverança e o longo destes anos dedicados em andarilhar por esse mundo, existiram pessoas que foram fundamentais para oferecer o apoio necessário para continuar, às vezes uma escuta, uma prece, palavras positivas e nos momentos mais dramáticos, falas assertivas que não me deixaram desistir diante das provações da vida.

Início meus agradecimentos pelos principais responsáveis que me ajudaram nessa trajetória acadêmica. Começando pela minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito, que foi como luz ao trazer referências e perspectivas novas que ressignificaram meu envolvimento com a Arte. Sempre fico encantada com sua fala tranquila, atenção aos detalhes, perspicácia e seu esperar que nos cativa a agir no mundo para transformá-lo. É uma honra ser sua primeira orientanda de doutorado.

E claro, também devo agradecer quem trilhou parte desse caminho comigo, o Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra, que foi meu ex-orientador e soube compreender as minhas dificuldades pessoais e acadêmicas, no início do doutorado. E do mesmo modo, sou grata aos meus ex-orientadores do mestrado e graduação: Prof. Dr. Néder Roberto Charone, Profa. Dra. Ana Cláudia do Amaral Leão e Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho. Vocês foram fundamentais.

Sou grata pela acolhida das instituições, primeiro ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV, que me deslumbrou para o mundo da Educação e das Artes Visuais. Em seguida ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, que me permitiu realizar a pós-graduação em minha terra natal e com a contextualização cultural que me é familiar. Também agradeço ao meu grupo de pesquisa CABANA, que foi espetacular na coleta de dados científicos, além de oferecer diálogos pertinentes, encontros agradáveis e pesquisas formidáveis.

Agradeço à minha banca de qualificação composta pelo Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza que também foi uma fonte de conhecimento, memória e sensibilidade incríveis, ensinando-me a riqueza do aprendizado e amor pelo saber; à Profa. Dra. Ana Del Tabor Magalhães que é uma força viva de luta pela Arte/Educação; e a Profa. Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, que desdobrou um novo mundo de saberes e emoções com sua poesia.

Para além deste contexto acadêmico, volto-me agora para as particularidades de casa. Dedico agradecimentos à minha inspiração de vida, Marinalva Moraes Modesto, a qual infelizmente nos deixou durante a Pandemia por Covid-19. Não pude compartilhar do momento da defesa com ela, mas tenho certeza que estaria feliz ou ofendida com as sugestões da banca. Basta a alegria de vê-la com o sonho realizado quando soube da aprovação de sua neta entre as vagas da pós-graduação.

Em seguida, devo agradecer à Heliane do Socorro Modesto Barros, mãe-solo, que conseguiu educar três filhos com muito esforço, pois também conduzia diversas responsabilidades sobre as vidas de diversas pessoas que necessitavam de sua atenção e paciência na Secretaria Municipal de Educação, sendo inclusive homenageada como servidora-padrão pelo município de Belém. Um exemplo de resistência e amor pela vida, levando as adversidades com leveza e esperança, um dia de cada vez e sempre confiando em tempos melhores. Além disso tudo, devo agradecê-la por me presentear com as vidas de Ana Isabel Modesto Barros e César Augusto Modesto Barros.

Meus dias são mais felizes com meus irmãos, que mesmo tão jovens, são dotados de uma maturidade e convicção de valores, que já me fizeram ver o mundo de uma forma diferente, diversas vezes. Eu agradeço por me ajudarem a lidar com tudo, mesmo nos momentos mais difíceis, nada disso seria possível sem vocês. E é uma alegria vê-los crescendo e conquistando os próprios caminhos. Tenho muito orgulho de vocês. Amo como os olhinhos de Bell, ficam pequeninos quando estão repletos de orgulho, risos e emoção. E fico impressionada de como meu irmão se tornou um homem exemplar nesse mundo, unindo força e sensibilidade no olhar.

E falando de homens sublimes, Felipe Sandro Marques de Souza certamente gostaria de ver algumas laudas de agradecimentos em seu nome, mas sei que compreenderá que esta tese já estava grande demais, portanto, deve se contentar com estas linhas humildes. Eu te agradeço de todo o coração, por me fortalecer em todas as crises que tive, por me acolher, trazer inspiração, contar piadas, por me acompanhar nas pesquisas, prestar apoio no que era possível, por ouvir cada epifania maluca do processo de escrita e até por me alimentar quando esquecia de mim mesma.

Confesso com alegria que sou bastante grata por ser mimada pelos seus cuidados. Embora eu não tenha palavras suficientes para expressar a profunda gratidão que sinto, espero devolver todo esse carinho e cuidado com bastante amor

em nossa vida juntos. Sou uma noiva feliz de ter encontrado alguém tão incrível. E de brinde, ainda ganhei uma pessoa muito especial que se tornou importante para mim, deixo também um agradecimento para nosso Rafinha.

E aos amigos e amigas que estiveram presentes em várias etapas dessa caminhada, farei o possível para lembrar de todos os nomes, pois foram muitos os que me ajudaram: Drika Soeiro, Keoma Calandrini, Eduardo Oliveira, Letícia Romeiro, Maiara Malato, Amanda Murta, TAI, Thay Petit, Helô Rodrigues, Ricardo Ono, Volney Nazareno, Sâmela Hidalgo, Karina Pamplona, Rafael Gonzaga, Guilherme Souza Flávia Amorim, Gabi Abbud, Aline Loureiro, Ananda Kiaia, Márcia Barile, Jon - meu treinador de Rugby do Japuaçu, minha presidente de time Áurea Milene, Daniele Moura, Fábio e quem mais se sentir feliz com essa conquista.

Sumário

MEMÓRIAS DE UMA EGRESSA	16
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	33
1. Teorias Curriculares: Origem, conceitos e reflexões	34
2. Introdução ao currículo brasileiro de Arte Educação	45
2.1 As Belas Artes e a educação no final do sistema monárquico brasileiro	45
2.2 O início do período republicano, a modernidade e o escolanovismo	51
2.3 A violência das ditaduras e o controle da Arte pela educação	57
2.4 Redemocratização e fundamentos da educação progressista na Arte	65
2.5 As interpretações da polivalência na formação de professores	68
3. Estado da Arte da Formação de Professores de Arte no Brasil	74
3.1 Método de levantamento quantitativo para pesquisa	74
CAPÍTULO II	107
4. Epistemologia da Práxis na perspectiva crítico-emancipadora	108
4.1 Categorias da epistemologia da práxis	109
5. A história e a memória da formação de professores de Artes na UFPA	117
5.1 Primeiros movimentos históricos – Décadas de 60 e 70	117
5.2 Análise Curricular a partir das Resoluções – Década de 70	125
5.3 Resolução Nº 384 e Nº 385 de 1976	127
5.4 Análise Crítica a partir dos Rizomas Curriculares de 76	131

5.5 Resolução Nº 532 e Nº 533 de 1978	132
5.6 Resoluções Nº 600 e Nº 601 de 1979	133
6. Décadas de 80 – Redemocratização e a Arte/Educação	138
6.1 Análise Curricular a partir das Resoluções – Década de 80	142
7. Década de 90 – Movimentações da Arte/Educação no Pará	147
8. Século XXI – 2000 a 2010	159
9. Perspectivas das Inclusões no Ensino Superior	163
9.1 Análise do Projeto Político Pedagógico de 2007	164
10. Década de 2010 a 2020	171
10.1 Análise Curricular de 2010 – após a separação da Licenciatura e do Bacharelado	174
10.2 Análise do PPP de 2019	178
10.3 Análise do PPP de 2023	184
CAPÍTULO III	190
11. Memórias e Vozes Egressas: A historicidade a partir da oralidade	191
Entrevista com o Docente/Egresso Dr. Afonso Medeiros	195
Entrevista com a Docente/Egressa Dra. Ana Del Tabor	214
Entrevista com a Docente/Egresso Dr. Luizan Pinheiro	224
12. Reflexões, o corpo como memória e as perspectivas	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	269

ANEXOS	281
APÊNDICE	307

MEMÓRIAS DE UMA EGRESSA

Ensinaam-me que antes de adentrar as águas de um igarapé ou na mata fechada, é indispensável pedir licença, isto demonstra cordialidade com a natureza e as encantarias¹ que circundam a terra e os rios da Amazônia. Assim dou início a estas reflexões de pesquisa, respeitosamente pedindo passagem para quem já estava por aqui, pois tal como as profundezas dos rios ou da densa floresta, este caminho é vasto e potente em dimensões e mistérios.

Estas palavras provêm de uma egressa da Universidade Federal do Pará/UFPA, que obteve o título de graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da UFPA em 2016; e que tanto obteve o título de mestre – em 2020 - pelo Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA/PPGARTES, quanto cursou também seu doutorado nesta mesma instituição.

Tal sopro de títulos acadêmicos pode parecer desnecessário e esnobe aos descontextualizados. Contudo, é motivo de orgulho. Não estou me referindo a minha mãe, Heliane Modesto, que se vangloria de sua prole ou de minha finada avó Marinalva Modesto que ostentava a neta primogênita entre as senhoras da novena do bairro da Pedreira. Tampouco me refiro a minha avó paterna Conceição Vasconcelos, que ainda guarda um pôster com uma foto minha aos 15 anos, em algum lugar de Parintins - Amazonas, para me mostrar para as visitas.

Falo propriamente do orgulho de ter na região Norte, em plena Amazônia, espaços acadêmicos para formar artistas, professores e/ou pesquisadores além de outros/as profissionais nos níveis de Graduação, Mestrado e Doutorado, sem que estes/as precisem atravessar o país em busca de formação acadêmica. Considere-se que esta é uma realidade recente, que oportuniza e legitima o conhecimento de intelectuais no Pará em solo próprio, que fomenta a criação de escritas sob perspectivas voltadas para as diversas culturas que (re) existem na Amazônia e que nutre a validação de epistemologias inovadoras.

É sobre essa história e seus afluentes que as reflexões desta pesquisa germinam temas como, a educação, a política, a cultura, a estética, a ética, entre

¹ Encantarias: manifestação cultural, religiosa e espiritual de povos originários, afro ameríndios e outras comunidades amazônicas.

outros assuntos que se enroscam como manguezais², entre as potencialidades de estudar a arte/educação, o ensino superior e os caminhos didático/metodológicos, que se constituíram ao sabor de uma narrativa formadora de tantos/as profissionais conectados com a arte, a cultura e a educação na região Norte.

Estas palavras buscam um aprofundamento de duas pesquisas: a primeira, referente ao trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, intitulada “A Formação Inicial em Artes Visuais sob a perspectiva do PIBID e o amparo teórico do estágio supervisionado” orientado pelo Prof. Dr. Neder Roberto Charone, de 2016, que representou o início das considerações de pesquisa; a segunda, dando profundidade à anterior, culminou na dissertação “Olhar [Re] Egresso: Diálogos entre as propostas curriculares e a docência em Artes Visuais na UFPA” orientada pela Profa. Dra. Ana Cláudia do Amaral Leão e coorientada pelo Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho, para a qual obtive o título de mestra na linha de pesquisa História, Crítica e Educação em Artes pelo PPGARTES/UFPA.

Ambas as pesquisas foram fundamentais para compartilhar a experiência de vida acadêmica em relação ao contexto da educação básica. Em especial, pela vivência das ações educativas realizadas por esta autora no período em que foi incentivada por bolsas acadêmicas ofertadas por políticas públicas, tais como: a bolsa do Instituto Arte na Escola do qual tive participação entre 2012 a 2013, com acesso a referenciais bibliográficos de arte educação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, do qual participei entre 2013 a 2016, o qual ofertou ações educativas significativas em escolas da rede pública de ensino classificadas com IDEB baixo e situadas em áreas de periferização, permitindo que uma equipe de 20 bolsistas protagonizasse ações de ensino/aprendizagem em Artes Visuais com metodologias lúdicas para ambiente simulando perspectivas socioeconômicas realistas no contexto da formação inicial.

Além disso, deve-se considerar igualmente relevante a vivência com o Centro Acadêmico de Artes Visuais/CAAV, que permitiu a participação ativa nas reuniões do período de reformulação curricular da Licenciatura em Artes Visuais entre 2016 a 2018.

² Manguezais: ecossistema de raízes suspensas que são entrelaçadas, adaptaram-se a terrenos entre a terra e os rios de florestas tropicais e sub-tropicais.

Desta vez, a pesquisa encontra-se fluindo na direção epistemológica da práxis educativa, contextualizada na formação inicial de arte/educadores que cursam a Licenciatura em Artes Visuais da UFPA. E antecipo que o processo de escrita desta pesquisa não foi fácil, pois a cada indivíduo que se confrontava com minha proposta de tema, elencou um rumo diferente para conferir-lhe o nome do que se tratava: “É sobre currículo”, “É sobre memória”, “É sobre didática”, “É sobre docência”, etc.

Agradeço a cada alma caridosa que se apresentou na intenção de me ajudar, mas que acabou por despertar um interesse diferente em tantas direções diversas, que inesperadamente resultou no total congelamento criativo ante tantas possibilidades. Mas, com as crises existenciais à parte, permito-me ter a honra de conduzir algumas reflexões sobre a história desta graduação, que me abrigou entre 2012 a 2016.

A primeira reflexão é considerar se a minha atitude de pesquisar a docência no ensino superior é um ato de coragem ou insensatez, pois pasmem, há quem acredite ser uma afronta insinuar a crítica sobre as teorias e/ou práticas didático/metodológicas utilizadas por professores/as universitários/as. De todo modo, a intenção não é desmerecer o prestígio de pessoas reconhecidamente estudiosas, mas estudar o que a universidade está ensinando para futuros professores.

Não lhes rogo um peito em agonia com uma Pisadeira³ na madrugada, meu desejo é de que o sono seja tranquilo ao entender que esta pesquisa não pretende macular sua cátedra, mas colaborar com o processo de formação inicial de arte/educadores da UFPA, despertando a atenção para pontos de crítica que sejam pertinentes à compreensão deste fenômeno enquanto linha epistemológica.

Neste sentido, o interesse maior está em estabelecer um diálogo a partir das pessoas e o contexto que circunda a experiência da formação inicial de professores, conduzindo uma escrita que compreende historicamente a mudança de sujeitos que passaram pelo Atelier de Artes Visuais da UFPA, bem como a ressonância política que está anexada nessa passagem. Como a formação tem um prazo determinado, trata-se propriamente disto, uma passagem, que não ocorre, entretanto, sem mudanças, seja para os indivíduos que adentram o ensino superior, seja para a própria instituição de ensino.

³ Pisadeira: entidade feminina do imaginário cultural amazônica que pisa na barriga das pessoas à noite, deixando-as com falta de ar.

É sobre essas transformações que a pesquisa destaca suas reflexões. Considerando a natureza histórica, cultural e política para fundamentá-las. Com estes estudos, ofereço-lhes a perspectiva epistemológica de uma humilde e dedicada professora atuante em áreas de periferização, que já “pisou no chão” de escolas da rede pública e em ambiente de educação não-formal.

Egressa da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, da qual honrosamente foi representante da turma de 2012, conhecidos como “Turma de 5ª Categoria e Professores de Periferia”, uma alcunha que ostentamos pois nos foi dito por um professor que “não passaríamos de professores de periferia”, um caso isolado que marcou a memória acadêmica da turma de 2012, mas que aguçou nossa vontade de evidenciar a importância de exercer a docência em Artes Visuais e demonstrar a potência transformadora que emana das áreas periferizadas. Memórias para lembrar e nunca repetir.

Essa pesquisa, entretanto, não é uma carta rancorosa, pois os discursos de ódio e vingança não devem ser disseminados aos membros da mesma classe trabalhadora. Apresentar uma nova perspectiva é mais acolhedor, nos fortalece e nos conscientiza de nossa presença no mundo. É mais frutífero dialogar com as epistemologias em um documento oficial, convidar qualquer pessoa para refletir criticamente sobre a memória desta graduação e pensar coletivamente o que buscamos para nossa sociedade a partir da arte/educação. Pelo afeto, pela visão mais humana, mais democrática e mais transformadora é que a educação deve nascer das áreas que são marginalizadas pela sociedade, isto sim faz germinar a revolução em nossas terras.

Meu nome é Amanda, e o amor me persegue, carrego-o no nome e, coincidentemente, Eneida de Moraes popularizou o bairro da Pedreira, onde nasci e cresci como “bairro do samba e do amor”. E quase que diariamente recebo cartinhas de amor das crianças do bairro do 40 horas, com palavras recém-descobertas e desenhos. Essas incidências de minha memória afetiva com a educação e as artes são carregadas de uma amorosa relação inacabada com minhas identidades: a professora, a artista, a pesquisadora, a mulher preta, a filha, a irmã, a amiga, a jogadora de rugby do Japuaçu da Marambaia e outras mais que descubro diariamente. Convido-lhes a aproveitar as brenhas⁴ epistemológicas de pensamento pelas quais

⁴ Plural de brenha: Coisas vastas e emaranhadas; referente à mata.

eu me apaixonei e dediquei minha vida a escrever sobre elas. Emprésto-lhes, com palavras, o olhar desta humana que gosta de contar histórias alheias. Que seja agradável o passeio. Desfrutem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe estudos sobre a epistemologia da práxis a partir de reflexões histórico-críticas a respeito dos currículos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais/FAV, do Instituto de Ciências da Arte/ICA, da Universidade Federal do Pará/UFPA. Por esses caminhos, conduzimos diálogos que aproximem as teorias e práticas da formação inicial de arte educadores com a realidade histórica, social, política, afetiva e econômica experienciada no contexto da educação básica, culturalmente margeada pela vida amazônica.

Para tal, devemos conhecer as origens do conceito de práxis, e com isso, contextualizar que as proposições filosóficas da práxis datam reflexões desde Aristóteles, na Grécia. E que embora a relação com a educação não fosse uma pretensão central das teorias aristotélicas, a educação dos seres humanos, nesta orientação filosófica, relacionava-se com a formação de um perfil de indivíduos que fossem educados para o bem-estar social desde a infância, em função de uma civilidade pautada na moral e na ética, incluindo a família como parte integrante deste processo e o educador como condutor da aprendizagem.

Deste modo, para este ideal de educação “a filosofia e a pedagogia tinham por finalidade cultivar um determinado tipo de vida e um sistema de virtudes morais.” (SOUZA, 2018, p.42)⁵. De acordo com a autora citada, essa lógica é pensada numa perspectiva social que atendia a cidadania de um grupo específico de seres humanos classificados como portadores de direitos civis, dentre os quais exclui-se os escravizados, estrangeiros e não-participantes da vida política nas cidades (polis), conforme o contexto histórico-social da época oriunda.

A perspectiva da práxis obteve processos de mudanças epistêmicas profundas até que alcançasse as proposições teóricas que influenciam esta pesquisa em questão. Pois, para fundamentação teórica principal destas proposições, o conceito de práxis compreende que “o intuito é construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, fortalecendo o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação.” (SILVA, 2018, p.8).

⁵ SOUZA, Liliana Bernardino. O pensamento aristotélico e contribuições junto à educação: Reflexões de Aristóteles. Revista Práxis Pedagógica do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Volume 1. Nº 1. janeiro-julho, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/2322/pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

Neste sentido, a visão educativa contextualizada nessa práxis, proposta pela pesquisadora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva⁶, e que orienta nossa abordagem, está profundamente associada às teorias progressistas da educação alinhadas com a fundamentação teórica de Paulo Freire.

Para nossa linha dialógica de estudo é indispensável relacionar as teorias educacionais com as teorias sociológicas. Pois, não se considera que há neutralidade de posicionamento político, cultural e ideológico nas intenções aparentes e/ou ocultas envolvidas no processo de criação destes documentos, visto que são os principais responsáveis por sedimentar as estruturas que regem a dinâmica de conteúdos, avaliações, propostas de ensino, relações de hierarquia, entre outros aspectos que norteiam a rede educacional.

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma de disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2006, p.103).

A área de estudos sobre currículo, evoca questionamentos diversos sobre o que desejamos ensinar, para quem ensinamos e por que ensinamos. Contudo, é na história das sociedades que o currículo se apresenta como território de disputa dos valores simbólicos e culturais em estado de poder. O currículo, expressa uma função para a sociedade, que pode tanto transformar quanto conservar seus paradigmas.

Dispensando a ideia de neutralidade ideológica, observa-se a história curricular da formação inicial de arte/educadores de Artes Visuais da UFPA, considerando as intenções culturais, ideológicas e políticas que contextualizaram as relações entre o currículo, as artes visuais, a educação e a vida social.

Para isso, propõe-se a questão norteadora de que a epistemologia da práxis educativa é um conceito demasiadamente novo para a Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, pois a comunidade acadêmica desta formação inicial de professores precisa aprofundar-se em teorias, práticas e reflexões imersas em experiências docentes significativas.

⁶ Principal referência, o livro: Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.

Nessa lógica, a questão investiga: como a práxis pode estar presente no currículo de formação de professores, a partir do contexto do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA?

Compreende-se que o conceito da práxis educativa em essência está fundamentado na relação de coletividade com a docência simbólica e emancipadora. “A universidade e a escola podem construir juntas o espaço e o lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e transformá-la.” (SILVA, 2018, p.86).

O objetivo central dessas reflexões foi analisar quais os elementos da historicidade do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA que expressam a Epistemologia da Práxis no sentido da perspectiva crítico-emancipadora.

Dentre os outros objetivos específicos:

1) Organizar conceitos e referenciais teóricos pertinentes à compreensão da formação de professores do ensino de Artes Visuais na UFPA, a partir da Epistemologia da Práxis na perspectiva crítico-emancipadora, proposto pela Profa. Dra. Kátia Curado.

2) Analisar, a partir da memória e história, as modificações do currículo e sua repercussão na formação de professores do ensino de Artes Visuais da UFPA, no período entre 1976 a 2023.

3) Realizar entrevistas com professores egressos do curso de Artes Visuais, para criar/recriar a memória coletiva do currículo do curso de Artes Visuais, contextualizando-a nos últimos 50 anos.

A pesquisa é construída a partir da perspectiva de uma egressa cuja formação ocorreu na UFPA, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, que é o objeto/lócus da escrita. Provém de minha trajetória nesse percurso de vida acadêmica, caminho que desencadeia reflexões ao longo do trabalho de conclusão de curso, dissertação, artigos científicos, capítulos de livros, atuação em grupos de pesquisa, e com esta tese.

Um aspecto importante da escrita está no fato que minha perspectiva é traçada pelo recorte de olhar que me cabe, de uma mulher negra. Nunca tive sobrenome imponente, herança ou privilégios. Sou a primogênita de uma mãe-solo, que teve o apoio da avó. Com muito sacrifício, ela conseguiu criar e educar três filhos.

Eu fui e sou uma estudante/pesquisadora como muitos que já passaram pelo ensino superior da rede pública. Inclusive, sobrevivendo de bolsas de incentivo à pesquisa e a caridade de quem podia emprestar livros.

Além disso, a formação também me incentivou a ser artista. Mesmo não optando por cursar o Bacharelado em Artes Visuais, eu sou artista. O nome Mandy Modesto, sem falsa modéstia – com o perdão do trocadilho – carrega uma identidade forte. Atuo nas Artes Visuais e principalmente na produção de histórias em quadrinhos voltadas para a temática cultural nortista.

Há também a contribuição mais significativa para a academia, àquela de retornar para estas terras com toda experiência do que significa ser uma professora de áreas periferizadas, lidando diariamente com a fragilidade das comunidades impactadas pelas mazelas sociais, no contexto da educação pública. Minha experiência docente ocorre com crianças do Ensino Fundamental I, um público que ensina bastante sobre a arte e a vida.

O meu lugar de fala é parte de minha metodologia de pesquisa.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura e Interdisciplinaridade na Amazônia – CABANA, me apresentou a possibilidade de conhecer e pesquisar a partir da **Metodologia do Materialismo Histórico-Dialético**, considerando principalmente as categorias da **historicidade** e **contradição**, para analisar a relação da história/memória envolvida na criação dos documentos curriculares (Resoluções e Projetos Político Pedagógicos) da Formação Inicial do Ensino de Artes da UFPA.

Essa pesquisa considera se os documentos, na sua relação entre **teoria e prática**, se movem no sentido da Epistemologia da Práxis, pela perspectiva crítico-emancipadora, apresentada pela autora, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, no livro *Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipadora*, publicado em 2018.

Deste modo, busca-se perceber possíveis aspectos da Epistemologia da Práxis na Historicidade da Formação Inicial dos Professores do Ensino de Artes:

A concepção da práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético. Essa compreensão se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição de emancipação e autonomia. (SILVA, 2018, p.41).

O Materialismo Histórico Dialético enquanto proposição de estudo, originou-se com as pesquisas de Karl Marx – sociólogo alemão, (1818 – 1883) – pautada na dinâmica das estruturas de classes sociais e nos princípios da contradição histórica das relações de desigualdade entre os indivíduos. Estes princípios fundamentam de forma revolucionária as epistemologias nas teorias curriculares, na descentralização da concepção de identidades culturais e implica nas mudanças de diversos campos de estudo que iniciaram abordagens pela análise dialética da interação coletiva dos indivíduos na dinâmica do sistema capitalista.

Para conduzir um estudo inaugural com profundidade científica, o método dialético considera significativamente o levantamento bibliográfico e a interpretação crítica na dimensão sociológica dos aspectos aparentes, contraditórios e/ou ocultos do objeto de estudo, pois considera “a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real” (SILVA, 2018, p. 37).

Nessa linha metodológica, a educação é historicamente parte estrutural e estruturante da organização social, portanto, não pode estar dissociada das relações socioeconômicas. Sendo assim, pela análise do currículo de formação dos professores do Ensino de Artes Visuais da UFPA, busca-se compreender os aspectos que possam ser indícios da presença dessa práxis, pela perspectiva crítico-emancipadora.

E para fomento de apresentar a história da Licenciatura em Artes Visuais, neste horizonte, há a necessidade da narrativa de alguns indivíduos que participaram da construção da memória coletiva desta formação inicial. Aqui, convidadas/os para relatar o que guardam desta instituição e quais as suas estimas para o futuro acadêmico da formação de professores.

A presença do campo da Arte, em especial, as Artes Visuais, demarca a ótica pela qual encaramos os demais temas, da práxis, educação, formação inicial de professores e a sociedade. Portanto, é indispensável que se manifeste nesse processo reflexivo a análise discursiva sobre as proposições no sentido político/transformador da Formação Inicial e das Artes. A Arte também está incluída na abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético, uma vez que compartilha das influências no meio social.

A arte tem uma natureza que é socialmente construída. Os artistas, com suas produções, as instituições que as promovem (governos, museus, bancos, galerias, igrejas, escolas, universidades, etc.) e o público que as absorvem são nós de uma intrincada rede que interessa também à sociologia da arte. Como e por que determinados produtos e procedimentos humanos são elevados à categoria de arte; como eles adquirem valor mercadológico; como se dá a circulação de bens culturais (materiais ou imateriais) e quais seus mecanismos; por que a posse de objetos de arte é índice de distinção social; a quem serve a distinção entre arte popular e arte erudita; como o artista produz e é produzido nessa engrenagem e quais as características de sua posição na sociedade; quais os públicos que essa produção atinge, envolve e retroalimenta o sistema... (MEDEIROS, 2012, p. 120-121).

De acordo com a citação anterior, escrita pelo autor Afonso Medeiros, no livro *A Arte em seu labirinto*, publicado em 2012. É possível perceber a presença da Arte dentro das lógicas sociais e econômicas, sendo assim, compreender e questionar para que tipo de Arte estamos formando educadores, também é uma reflexão essencial disposta na esfera sociológica da metodologia desta pesquisa, e bastante pertinente para o contexto amazônico.

Fortalecer epistemologicamente as pesquisas sobre a Educação nas Artes Visuais é de antemão uma estratégia científica para demarcar a sua permanência no currículo de ensino e seus impactos na sociedade. A pesquisadora Ana Mae Barbosa, afirma que “No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.” (BARBOSA, 2012, p.14). Sendo assim, aprofundemos nossas bases na teoria e na prática para garantir ao menos garantir um espírito de resistência e consciência política de estar no mundo.

No **Capítulo 1**, temos um estudo e apresentação dos conceitos que sustentam a pesquisa, contextualizando o estado de pesquisa da Arte, sobre as Teorias do Currículo, utilizando-se principalmente dos autores Tomaz Tadeu Silva, para introdução dos conhecimentos curriculares; Michael W. Apple para relacionar as teorias curriculares com as ideologias voltadas para sociedade; e Miguel G. Arroyo, abordando o currículo como um espaço de território no qual existem relações de poder imbricadas na dinâmica social. Neste ponto da pesquisa, realiza-se a revisão de literatura, compreendendo os conceitos e autores que melhor fundamentem o corpo da pesquisa.

Neste sentido, houve também a necessidade de correlacionar outros autores para traçar uma fundamentação dialógica de temas que transpassam a pesquisa, tais

como: Bourdieu e Passeron, que destacam na instituição escolar um papel de reprodução de códigos culturais; Zygmunt Bauman, que contextualiza as mudanças na concepção de identidade pelo conceito de modernidade líquida e que impacta diversas áreas de conhecimento, de modo que a educação não se isenta disto; Stuart Hall que fundamenta as mudanças de compreensão das identidades culturais, tema que impacta as sociedades e, conseqüentemente, demandam mudanças para a sociedade e com isso, também para a educação.

E, inicialmente, com o apoio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura e Interdisciplinaridade na Amazônia – CABANA, é realizada uma pesquisa quantitativa sobre o panorama nacional do Ensino de Artes no Brasil. Nesta etapa da pesquisa, com o levantamento de dados, foram produzidos gráficos e tabelas organizando as informações, para conduzir a metodologia de Análise Crítica do Discurso e o Materialismo Histórico Dialético.

No **Capítulo 2**, para compreensão do estado da Arte em relação ao tema da Formação de Professores em Artes, foi realizado um levantamento com o apoio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura e Interdisciplinaridade na Amazônia – CABANA, conduzindo os métodos de pesquisa.

A partir da pesquisa quantitativa e do mapeamento das Instituições de Ensino Superior, foi possível produzir reflexões histórico-críticas sobre as características de organização dos cursos de Artes – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – nas modalidades presencial e EAD, para Licenciatura e Bacharelado. Apesar do levantamento extenso, o foco de pesquisa incide principalmente na Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, posto que a experiência como egressa está centrada nessa vivência.

As perguntas norteadoras, como método, foram fundamentais para guiar as reflexões sobre as correlações e contradições no panorama da Formação Inicial do Ensino de Artes do Brasil. A **Metodologia do Materialismo Histórico Dialético**, nas categorias **da historicidade** e **contradição** foi utilizada para relacionar os documentos, os dados coletados e as condições históricas, abordando principalmente as categorias historicidade e contradição, que contextualizam as mudanças nos currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores do Ensino de Artes da UFPA. Para isso, o método de pesquisa precisou de algumas etapas de organização e análise. Esta última, considerando a **Epistemologia da Práxis**.

Tabela 1

Etapas do método de pesquisa do estado da arte	
Leitura/Organização/ Planejamento	Leituras e reescrita orientada do projeto para compreensão do objeto de pesquisa. Escolha da questão norteadora, dos métodos, da metodologia, da epistemologia e planejamento das etapas de pesquisa.
Estudo Histórico	Contextualização do tema com elementos históricos pertinentes.
Estudo do Estado da Arte/Organização Apoio do Grupo de Pesquisa - CABANA	Levantamento de pesquisas realizadas entre 2019 a 2023 sobre o tema “Formação de Professores de Artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança). Para isso, o grupo de pesquisa CABANA foi dividido em categorias (artigos, trabalhos de conclusão de curso, livros, dissertações e teses).
Levantamento das IES/Pesquisa	Levantamento das Instituições de Ensino Superior aprovadas pelo Ministério da Educação/MEC que possuem cursos voltados para a área de Artes.
Preenchimento das Fichas do Estado da Arte/Pesquisa	Após a divisão dos grupos, foi realizado o preenchimento de fichas de pesquisa contendo: título, nome da autoria, ano, instituição, editora, referência, resumo, palavras-chave, link de acesso e pesquisador/a.
Pesquisa na Biblioteca Central da UFPA/Fichas de Estado da Arte	A partir da aplicação de filtros de pesquisa (por tema, ano e tipo de publicação) no site da Biblioteca Central da UFPA <Disponível em: https://bc.ufpa.br/ . Acesso em: 16 de outubro de 2024> foi realizado o preenchimento das Fichas de Estado da Arte.
Pesquisa no Repositório da CAPES/Fichas de Estado da Arte	A partir dos filtros de pesquisa (por ano, instituição, tema e tipo de publicação) no Repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES <Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/ . Acesso em: 16 de outubro de 2024> foi realizado o preenchimento das Fichas de Estado da Arte.
Pesquisa no Observatório da Plataforma Sucupira/Fichas de Estado da Arte	A partir dos filtros de pesquisa (por ano, instituição, subtipo de produção e área de conhecimento) do Observatório de teses e dissertações da Plataforma Sucupira <Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/observatorio/teses-e-dissertacoes . Acesso em: 16 de outubro de 2024 > foi realizado o preenchimento das Fichas de Estado da Arte.
Organização dos Dados de Pesquisa	A partir do levantamento, foram desenvolvidos tabelas e gráficos, com as informações apuradas.
Pesquisa de Aprofundamento sobre as IES com Formação na área das Artes no Brasil/Organização dos Dados	Pesquisa de detalhamento das características dos cursos de formação na área das Artes – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – no Brasil. Organização de tabelas com informações sobre a nomenclatura, oferta de cursos, tipo de oferta (EAD ou presencial), tipo de curso (Bacharelado e/ou Licenciatura), continuidade de formação na pós-graduação, entre outros. Nesse levantamento, as informações foram pesquisadas nos sites de cada IES e os dados foram cruzados com as plataformas do MEC.
Gráficos	A partir do levantamento das IES foram criados gráficos sobre os dados.
Interpretação Reflexiva, Crítica e Histórica a partir dos dados pesquisados.	A partir dos dados coletados, foi realizada uma análise, contextualizada historicamente, para propor reflexões críticas sobre as informações. Essa observação foi corroborada com as leituras propostas pelo grupo de pesquisa; as disciplinas obrigatórias e optativas do PPGARTES; e participação em eventos pertinentes ao tema.
Reflexão/Escrita	A escrita, embasada pela metodologia do materialismo histórico-dialético, foi produzida a partir das perspectivas epistemológicas da práxis educativa.

No **Capítulo 3**, a pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas com egressos/as para compartilhar suas memórias da Formação Inicial do Ensino de Artes da UFPA. O conceito de memória neste aspecto da pesquisa corresponde à interpretação a relaciona com as identidades:

“Indivíduos têm várias identidades, de acordo com os vários grupos, comunidades, sistemas de crenças, sistemas políticos, etc, aos quais pertencem, e igualmente variadas são as suas memórias comunicativas e culturais, resumindo: memórias coletivas. Em todos os níveis, a memória é um sistema aberto. Ainda sim, não é um sistema totalmente aberto e difuso; há sempre estruturas que relacionam a memória a horizontes específicos de tempo e identidade nos níveis individual, geracional, político e cultural. Onde essa relação é ausente não estamos lidando com memória, mas com conhecimento. Memória é o conhecimento dotado de um índice de identidade, é conhecimento sobre si, que dizer, é a identidade diacrônica própria de alguém, seja como indivíduo ou como membro de uma família, uma geração, uma comunidade, uma nação ou uma tradição cultural e religiosa. (ASSMANN e NÜNNING, 2008, p. 116).”⁷

Com isso, a partir do diálogo e das narrativas coletivas da memória comunicativa da Formação Inicial de Professores do Ensino de Artes da UFPA, encontramos conceitos que manifestam reflexões sobre as identidades no contexto acadêmico. Assim, podemos estudar o modo como o currículo se conecta com essas identidades, colaborando ou invisibilizando-as no decorrer de sua história.

Além disso, busca-se a valorização da oralidade como elemento de pesquisa sobre a memória, posto que é um fator fundamental para os estudos que são centrados nas perspectivas amazônicas de compreensão epistêmica do tempo e da historicidade.

⁷ ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Ed.). Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/642/pdf/2076>. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

CAPÍTULO I

1 TEORIAS CURRICULARES: ORIGEM, CONCEITOS E REFLEXÕES

Existem definições diversas a respeito do significado da palavra “currículo”. Etimologicamente, a palavra deriva do latim *curriculum*, que remete ao significado de tempo decorrido, percurso ou curso. Ao ser apropriada no contexto de ensino/aprendizagem, a palavra é ressignificada. E para propor meios de compreensão daquilo que o currículo seja, surge a demanda do campo de estudo denominado de **teorias curriculares**.

Conforme Tomaz Tadeu Silva (2007) - recorrente nas referências de estudo dessa parte inicial - os educadores “sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como ‘currículo’ pudesse designar aquela parte de suas atividades” (p. 21). É complexo definir o que é o currículo, contudo, podemos observar historicamente como essa compreensão do conceito de currículo foi desenhada no sentido pedagógico. Para isso, o autor divide os períodos de estudo do currículo em três categorias:

Primeiramente, nas **teorias tradicionais**.

Para Tomaz Tadeu, os primeiros movimentos da expressão “currículo” nesse sentido, ocorrem nos Estados Unidos, em virtude de mudanças de organização social entre os séculos XIX e XX, com o processo de industrialização, fluxos migratórios e urbanização, promovendo demandas urgentes de escolarização a partir de uma nova estrutura civil. A intensificação das dinâmicas socioeconômicas do capitalismo, encontraram em John Franklin Bobbitt - educador norte-americano, professor universitário e escritor - uma oportunidade de sistematizar a educação para as massas, visando suprir as necessidades de mão-de-obra para o mercado.

Em meados de 1920, marca-se o campo de estudo curricular com as considerações de Bobbitt, cujo modelo curricular visava o funcionamento das escolas de acordo com a concepção de um modelo de fábrica, priorizando a competência da eficácia laboral no modelo de indivíduos formados a partir desse processo educativo. A visão de Bobbitt cunhava uma função curricular técnica, administrativa, burocrática e mecânica. Deste modo, o Taylorismo - sistema administrativo de otimização do tempo de produção industrial, criado por Frederick Taylor - alinha-se ao modelo social e economicamente expansivo que se instaura.

Tomaz Tadeu afirma que para reforçar as proposições metodológicas de educação em Bobbitt, temos as contribuições de Ralph W. Tyler (1902-1994) -

pesquisador e educador nascido em Chicago - que sistematizou a lógica de produtividade nesse modelo educacional a partir das avaliações focadas em alcançar objetivos de ensino. Assim, Tyler consolida a relação entre objetivos, conteúdos e avaliações, determinados a partir da correlação entre o planejamento e o projeto escolar.

Contudo, ambos os pesquisadores, Bobbitt e Tyler, focados nesse modelo sistematizado e linear, também conduzem o processo de ensino/aprendizagem com características excessivas de controle, classificação, burocratização e tecnicismo, limitando as avaliações, que quantificam resultados de rendimento, mas ignoram o contexto socioeconômico, emocional e diverso, dos indivíduos que coexistem nesse meio, a partir de suas pluralidades.

Além disso, se a base dos objetivos curriculares se dispunha a preparar uma massa de trabalhadores para atender as demandas do advento econômico/industrial, então o estilo de currículo que se propunha, alinhava-se ideologicamente para ofertar um padrão educacional, visando uma formação acrítica e passiva diante das grandes estruturas que se firmavam com o fortalecimento industrial e capitalista, ocasionando as críticas às teorias curriculares tradicionais.

Nesse mesmo contexto de pesquisadores do currículo, a figura de John Dewey, - pesquisador e pedagogo norte-americano - tem alguma participação na área de pesquisa curricular, mas não com a mesma consolidação de Bobbitt e/ou Tyler nesta área. Além de ser considerado um pesquisador com vertentes mais progressistas, “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.” (Silva, 2007, p. 23).

O conhecimento, na perspectiva de Dewey, alinhava-se a sua aplicabilidade e utilidade prática, seguindo a linha do pragmatismo, associando a teoria e a prática constantemente por compreender que isto contrariava as teorias tradicionalistas. A partir dele, compreende-se que os estudantes não são apenas receptores vazios que devem acessar o conhecimento através da transmissão/comunicação dos conteúdos elencados por seus professores. O pesquisador destaca-se no cenário brasileiro e concebe influências para o sistema educacional a partir das traduções de seu aluno, Anísio Teixeira, educador brasileiro que viveu entre 1900 e 1971. É importante conhecer a figura de Anísio Teixeira, para o Brasil, pois este é considerado o propositor da democratização do acesso à educação.

Em 1932, Anísio Teixeira foi um dos 26 educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento que estabeleceu uma ruptura entre o movimento da Pedagogia Tradicional, iniciada no século XIX, fundamentada no idealismo, memorização dos conteúdos e com fortes influências da cultura europeia; e a Pedagogia da Escola Nova ou Escolanovismo, com início em meados de 1930, que enfatiza a psicologia e a espontaneidade.

A partir das influências de Dewey, os estudos curriculares se aproximam do contexto educacional brasileiro e, conectam-se com o ensino de Arte. Assim:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (Dewey, 2010, p. 108).

Entretanto, esta perspectiva de educação democrática a partir de Dewey - instrumentalista e pragmático - coloca-se em proposições de uma “educação experimental” que beira o idealismo. No livro *John Dewey* (2010), escrito por Robert B. Westbrook e Anísio Teixeira, as proposições de Dewey “só teriam êxito em um ambiente idílico e afastado das relações reais.”⁸.

A visão democrática de Dewey, se fosse plenamente eficaz no plano prático, provocaria apenas uma reforma, reduzindo um pouco a desigualdade social entre as classes, mas preservando este sistema. Suas considerações não atingiam o propósito de uma revolução, mas foram muito influentes para a educação brasileira, por apresentar a possibilidade de uma aprendizagem participativa, bem como a necessidade de um método científico para a experiência educativa.

Tal perspectiva inicia uma visão progressista, contrária ao modelo de ensino proposto por Bobbitt e Tyler, das teorias curriculares tradicionais. Estes influenciaram por décadas, e ainda persistem embasando certas práticas de ensino, pois uma tendência educacional não se encerra com o advento de outra, ambas podem coexistir no mesmo período e espaço.

As críticas que incidiram sobre estes métodos de ensino tornaram-se vastas a partir da década de 60, com o movimento de "reconceptualização do currículo".

⁸ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025, p. 27-28.

Ainda em conformidade com os estudos de Tomaz Tadeu (2007), observa-se que outros campos epistemológicos tiveram manifestações críticas diante do modelo de currículo das teorias tradicionais, em especial: a Filosofia Marxista, proposta de Karl Marx - teórico político alemão; a Sociologia Crítica, que parte das considerações de Pierre Bourdieu - sociólogo francês; e a perspectiva da Fenomenologia - provinda da Escola de Frankfurt.

O autor Tomaz Tadeu, descreve essas linhas de estudo, como **teorias críticas curriculares**.

Os estudos de Karl Marx e Friederich Engels não abordam explicitamente uma relação próxima com o campo da educação, mas as considerações filosóficas que incidem sobre a sociedade, a economia e os meios de dominação do sistema capitalista, tangenciam os meios de vida da humanidade contribuindo para diversas áreas de conhecimento, e isto inclui a educação.

Entende-se que a reflexão destes pesquisadores nasce no cerne dos avanços desenfreados do capitalismo e da revolução industrial, assim, demanda-se a urgência de um estudo sociológico científico nesse contexto e suas reverberações.

No Capítulo I de o *18 Brumário de Louis Bonaparte*, Marx escreve que:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (Marx, 2011, p. 25).

A visão de realidade em Marx e Engels, pauta-se no método do materialismo histórico-dialético, a partir do qual a materialidade conquistada com o trabalho e a produção de bens determina a estrutura social das classes no decorrer da história, pela condição da contrariedade: Burguesia/Proletariado; Capitalistas/Classe Trabalhadora; Opressores/Oprimidos. A conservação dessas estruturas, entre detentores do capital e classe trabalhadora, se dá pelo princípio do antagonismo. Fator que limita a possibilidade de mudança da realidade social, pois esse *status quo* é resguardado pela dominação e alienação ao longo do tempo.

Analisando historicamente as sociedades a partir dessa lógica, percebe-se que quanto mais as civilizações entram no contexto da industrialização, maior é o nível de demarcação de classes, bem como a incapacidade de perceber essa organização social dada pela relação de poder.

Para interpretar as condições materiais da existência humana - o trabalho, a organização de classes e as relações sociais - é preciso despertar de uma consciência sobre a infraestrutura e a superestrutura do capitalismo. O materialismo histórico-dialético envolve o conceito de práxis a partir da perspectiva crítico emancipadora, cujas origens provém das concepções marxistas. A importância do conceito de práxis também fundamenta as considerações de Paulo Freire sobre a educação, propõe um método que modifica a realidade, pois visa a emancipação da opressão.

Por hora, vejamos que as contribuições de Marx e Engels influenciaram os estudos de diversos campos, mas encontraram a priori um diálogo aprofundado com a educação nos estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ambos sociólogos franceses.

Tendo como principal referência o livro *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, publicado em 1970, essas estruturas de classes sociais partem de uma dinâmica que se preserva, assim, essa “reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida.” (Silva, 2007, p. 34).⁹

Portanto, a organização se repete entre as gerações porque uma hegemonia cultural dominante está consolidada na sua dimensão simbólica, sendo valorizada e imposta pelo que Bourdieu chama de inculcação, ou seja, forçar a valorização dos símbolos considerados eruditos em função da desvalorização dos símbolos populares.

Para Bourdieu e Passeron, “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (1970, p. 20). Os códigos simbólicos que devem ser estimados como cultura, são escolhidos arbitrariamente e impostos por uma violência simbólica de dominação, e uma vez legitimados, esses códigos tornam-se hegemônicos em toda a estrutura social. Convencionou-se que essa ordem é natural, com isso, os processos educativos se firmam numa ação pedagógica que acata e apenas comunica esses mesmos valores, promovendo a salvaguarda de um sistema que será reproduzido ininterruptamente e se autopreservando.

Além disso, entre as décadas de 40 e 70, outros autores surgiram para questionar os impactos daquilo que Theodor Adorno e Horkheimer chamaram de Indústria Cultural, para os quais “não sublima, mas reprime e sufoca”. (Adorno; Horkheimer, 2002, p. 14).

⁹ Conforme o livro Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo.

No universo dessas proposições intelectuais, a Escola de Frankfurt forma diversos grupos para debater os temas que repercutem das intensas transformações sociais, tais como Walter Benjamin e a reprodutibilidade técnica da arte e a autenticidade; Herbert Marcuse e a questão da sexualidade e família no capitalismo; ou Erich Fromm e o diálogo com a psicologia social.

As mudanças na filosofia e sociologia influenciaram as críticas às teorias curriculares tradicionais, e nesse movimento, Edmund Husserl (1859-1938) - filósofo e matemático alemão - propõe a fenomenologia, uma vertente baseada nas experiências, visão que modifica a compreensão do conhecimento proposta pelo positivismo.

Para a perspectiva positivista - corrente filosófica francesa do século XIX influenciada por Auguste Comte - o conhecimento científico é pautado na materialidade humana, e comprovado por experiências que indicariam o caminho para obter o conhecimento verdadeiro. A fenomenologia, por sua vez, tem outra compreensão sobre o conhecimento, trazendo as experiências cotidianas, a interpretação subjetiva, o significado íntimo e a abstração. "A análise fenomenológica é, assim, profundamente pessoal, subjetiva, idiossincrática. Em seus momentos mais reveladores, ela é comovedoramente poética." (Silva, 2007, p. 42).

Nas teorias curriculares, o conceito de intencionalidade e consciência de si, propostos pela linha fenomenológica encontram contextos pertinentes para atribuir maior participação dos sujeitos na dimensão da vida social. A participação dos sujeitos na dinâmica das estruturas sociais é fundamental para a mudança ou reprodução dos sistemas.

Assim, a figura de Michael Apple - teórico educacional de Nova Jersey, EUA - compreende a associação do currículo com as concepções de ideologia, política e relações de poder. Para o pesquisador, não há neutralidade na educação, de modo que o/a educador/a envolve-se politicamente no exercício de sua prática, uma vez que as relações econômicas e o processo educacional são ligadas de modo estrutural. De maneira consciente ou inconsciente, educadores podem reproduzir os valores culturais, simbólicos e ideológicos que desfavorecem a própria classe trabalhadora a qual pertencem, promovendo a desigualdade e a alienação social.

O princípio das contradições, presente na dialética marxista, é reforçado em uma lógica neomarxista, além de contribuir com as considerações de Bourdieu, sobre a manutenção das estruturas deste sistema pela reprodução. "Não há apenas a

propriedade econômica; há também a propriedade simbólica - capital cultural - que as escolas preservam e distribuem.” (Apple, 2006, p. 37).

Em Apple (2006), compreende-se como a escola adquire o papel de reforçar as desigualdades sociais, desempenhando a seleção de conhecimentos distribuídos para favorecimento de uma hegemonia cultural. O autor percebe a dimensão ideológica na escolha dos conhecimentos considerados legítimos. Essa seleção estabelece as relações de controle a partir do que é chamado de currículo oculto: alguns serão educados para liderar e criar normas de controle, outros serão educados para acomodarem-se obedientemente ao que o outro grupo determina.

Entretanto, esse sistema não é explícito, Apple particulariza que a natureza oculta do currículo, é perceptível quando a instituição escolar legitima e naturaliza a hierarquia social. Desde ponto de vista, um controle social e econômico é articulado para preservação das estruturas desiguais de classe.

O modo comportamental de controle nas escolas é um exemplo de organização que busca referência naquilo que será necessário para as dinâmicas de trabalho desta mesma sociedade: a pontualidade, a competitividade, a obediência à hierarquia, a rotina, a disciplina, etc. Sendo assim, a função social do currículo é a manutenção desse sistema; não há ingenuidade ou neutralidade na administração conservadora dos valores que regem os currículos.

Além disso, a demarcação de valor entre o conhecimento popular e o conhecimento erudito, também condicionam os indivíduos a se distanciar cada vez mais de sua comunidade e da diversidade cultural. O ideal para a sociedade industrial capitalista, é que todos os indivíduos atinjam aquilo que Apple (2006) chama de “consenso social e normativo”. Para o currículo oculto, é mais útil que as pessoas sejam tomadas pela visão positivista de busca incessante pelo progresso.

É pertinente para a ideologia dominante que as classes trabalhadoras permaneçam ignorando as desigualdades sociais, em prol de um ideal de ascensão social e econômica. Para isso, as noções de sucesso e fracasso tornam-se responsabilidade exclusiva dos sujeitos, baseando-se na meritocracia e na comunidade tão alinhada ideologicamente nessa dinâmica social, que ao invés de contestar, apenas perpetua o sistema.

Assim, a escola não só está cercada de doutrinações políticas, como também é profundamente inserida no maquinário de controle social e econômico. As instituições educacionais participam e colaboram com a aplicação ideológica desde a infância.

O autor Tomaz Tadeu Silva (2007), aponta a importância de Henry Giroux - estudioso norte-americano das políticas culturais e da pedagogia crítica - autor que contesta ainda mais a visão positivista sobre o currículo.

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, particularmente no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2007, p. 52).

Dentre os autores que foram corroborando com as teorias curriculares e compreendendo essa função social presente na educação, percebe-se que há um grande potencial de reprodução cultural dominante no sistema estrutural da sociedade, e a escola é como uma engrenagem dessa máquina. Contudo, nota-se que há uma inércia epistêmica de apenas denunciar aquilo que o sistema capitalista e industrial produz, sem propor um horizonte de mudança.

Assim, a presença de Giroux promove uma visão mais centrada na perspectiva de resistência. Abordando o currículo a partir do conceito de “pedagogia da possibilidade”. Para isso, as teorias guiadas pela ideia de emancipação, buscam grandes influências nas proposições de Paulo Freire.

A oportunidade da crítica deságua na era das **teorias curriculares pós-crítica**, a qual insere as identidades culturais no contexto educativo. Com isso, temos no âmbito da crítica curricular a presença das perspectivas feministas; análises históricas pautadas em narrativas étnico-raciais; a diversidade LGBTQIAPN+; e o olhar da inclusão a partir das pessoas com deficiência. Conceitos como o pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo, são destacados nessa nova visão curricular.

Para compreender as mudanças propostas pela pós-modernidade, buscamos o conceito de modernidade líquida proposta por Zygmunt Bauman (1925-2017) - sociólogo e filósofo polonês - pois, nesse contexto, o autor não considera que a modernidade seja um tempo/espço encerrado para o advento de uma nova era pós-moderna. A modernidade líquida, de Bauman, compreende um cenário de espaço/tempo na humanidade que está em processo flexível de demonstração das suas transformações.

O conceito de modernidade líquida é um estado constante de pôr vir entre a modernidade e a pós-modernidade; o nascimento de uma não anula ou determina o

destino derradeiro da outra. Ambas podem coexistir, inclusive interagindo com suas características de contrariedade na vida social.

Por isso, Bauman nos deixa uma crítica sobre o prefixo “pós” ao falar do período além da modernidade, uma vez que a modernidade não se extinguiu, pois os sistemas inspirados no seu funcionamento ainda estão ativos em muitas instâncias sociais. A modernidade, na metáfora da liquidez, apenas indica que a rigidez de um sistema moderno sólido estruturalmente, está gradativamente se debilitando.

Compreender do que se trata essa vivência do mundo moderno é essencial para associar o modo como essas dinâmicas estão se dissolvendo, e como isto afeta as sociedades e suas identidades culturais. Assim,

O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo determinado por outros. Por essa razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor (Bauman, 2001, p. 76).

A interpretação do processo de educação tecnicista lida com a posição do professor como autoridade detentora de poder e transmissora de conhecimento previamente selecionado, pois pauta-se em um mundo de certezas, para o qual o currículo orienta-se para garantir a homogeneidade cultural, ideias de progresso linear, desenvolvimento verticalizado, identidades conservadoras de uma ordem social e a total responsabilidade dos indivíduos pela casualidade dos conceitos de sucesso ou fracasso dentro do sistema.

Entretanto, as características educacionais do tecnicismo, que optam por equiparar todos os indivíduos para um mesmo paradigma de identidade do ser civilizado, é potencialmente excludente. Lidar com o processo de ensino nesses moldes, denotam ordens ideológicas alinhadas com uma dimensão social totalitária, hegemônica, opressora e excludente.

E para fundamentação teórica desses conceitos de identidade, recorre-se aos estudos de Stuart Hall (1932-2004) - sociólogo britânico-jamaicano - que apresenta os conceitos de identidade encaminhando-se para a pluralidade da era pós-moderna. São questionamentos que impulsionam novas demandas humanas, pautadas pela diversidade cultural entre as pessoas.

Para o autor, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo

moderno, até aqui visto como unificado.” (Hall, 2011, p. 7). Nesta perspectiva epistemológica, Hall aponta que as identidades tiveram três concepções históricas pertinentes: o sujeito do Iluminismo, centrado, imutável e essencialmente individualista; o sujeito sociológico, que inicia uma relação dialógica de si com o mundo social, às vezes em contradição; e o sujeito pós-moderno, este sendo fragmentado, dinâmico, móvel, temporário e lida com o processo de globalização.

Associando a história das teorias curriculares com as mudanças transpostas na compreensão das identidades culturais, observa-se que há uma correlação na visão de mundo que conduzia as organizações curriculares/educacionais, em acordo com o padrão que embasava as linhas de identificações culturais.

Fazendo um paralelo entre Tomaz Tadeu Silva (2007), dos estudos sobre currículo, e Stuart Hall, dos estudos sobre identidades culturais, percebe-se a referência e compatibilidade teórica. As teorias curriculares tradicionais eram dispostas em defesa do perfil de identidade do sujeito do Iluminismo, ao estilo cartesiano. As teorias curriculares críticas consideram a visão do sujeito sociológico, influenciados pela dinâmica das classes sociais apresentadas por Karl Marx. E as teorias pós-críticas ponderam a diversidade das identidades culturais tal qual a fragmentação dos sujeitos pós-modernos. Ocorre que essas similaridades não são mero acaso epistêmico.

A primeira identidade, do sujeito do Iluminismo, é concebida de forma individualizada, conforme a lógica da soberania do eu, da científica racionalidade e unidade dos indivíduos para uma visão nacional e civilizatória consonante. Estabilizadora das estruturas sociais hegemônicas e proponente de teorias carregadas de eurocentrismo. Essa identidade validava a absoluta cognição da figura do homem branco, ocidental e colonizador. Assim, educação e os currículos tradicionais, administravam seus conteúdos, objetivos e avaliações para formar uma civilidade em harmonia com a visão da identidade iluminista.

A segunda identidade, influenciada pelas teorias da sociologia, ingressa numa interação de indivíduos - o eu - e as suas relações com outros, refletindo sobre as estruturas cívicas que se formam a partir disso. Esse processo recebe o nome de “descentralização” ou “descentramentos” e compreende que “deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.” (Hall, 2011, p. 39). As identidades únicas, com homogeneidade, são na verdade imaginadas ou construídas.

No que se refere ao aumento da descentralização e identificação com outras culturas, as pessoas adquirem novos aspectos de reconhecimento, fragmentando-se

em identidades. Dentro desta pluralidade, encontram-se os conflitos dos códigos culturais que devem ser preservados e aqueles que devem ser evitados nesse processo. A pós-modernidade agrega ao conceito de identidade a qualidade de processo contínuo, um estado de inacabamento no qual se refletem as características culturais da diversidade. E assim, entende-se a terceira etapa como identificação cultural.

Certamente, estes processos teóricos sobre as identidades não são tão simples, pois o surgimento de um aspecto de identificação não determina o fim do conceito subsequente. Há como assimilar mais de um padrão de identidade em momentos diferentes, às vezes num mesmo indivíduo.

De mesmo modo, não há uma hierarquia entre os processos, pois não cabe a interpretação de que as identidades são parte de um desenvolvimento humano em progresso. Ao invés disso, ocorre que a sociedade apresenta características para serem refletidas por influência de suas qualidades contextuais, históricas, ideológicas, políticas, sociais, culturais, etc.

Considerar as reflexões sobre as mudanças no conceito de identidade cultural, é parte fundamental para compreender de que modo essas proposições de conceitos afetam as propostas curriculares para a educação. Quando se sugere a construção de currículos nacionais, entende-se essa complexidade da diversidade cultural ou determina-se um modelo que deverá desqualificar as particularidades das pessoas?

Observemos um pouco da história do currículo brasileiro para compor reflexões sobre essas questões, em específico, trazendo esse diálogo para a perspectiva amazônica.

2 INTRODUÇÃO AO CURRÍCULO BRASILEIRO DE ARTE/EDUCAÇÃO

2.1 As Belas Artes e a educação no final do sistema monárquico brasileiro

No Brasil, o ensino formal de Arte surge com a intenção de imitar o que a pedagogia tradicional/idealista/tecnicista e as tendências artísticas europeias consideravam pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem, para um público específico da aristocracia brasileira. Por influência da Missão Francesa de 26 de março de 1816, temos o marco mais significativo dessa importação educacional: a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, por Decreto-Lei de D. João VI, em 12 de agosto de 1816, cujo funcionamento iniciou em 1826, tornando-se a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro/AIBA, e posteriormente recebendo o nome de Escola de Belas Artes/EBA.

A instituição representava os ideais de ensino de Arte estimados para o Brasil, e neste sentido, demarcava os conhecimentos acadêmicos a partir de uma cópia da intelectualidade europeia. O treinamento técnico da formação buscava a reprodução de desenhos e modelos conforme a estética romântica e neoclássica. Além disso, o sistema artístico - museus, exposições, concursos, entre outros - seria administrado pelo espaço, garantindo o controle simbólico/artístico, obtendo-o em sua totalidade.

De acordo com Ferraz e Fusari (1995), essa academia pode representar “a instalação oficial do ensino artístico, seguindo os modelos europeus.” (p. 29). A estética do século XIX nas artes gráficas idealizava para o país um passado heroico, tal qual as narrativas gregas e romanas. Os povos originários eram retratados pela ótica do “bom selvagem”, um conceito filosófico iluminista proposto por Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) - autor franco-suíço -, na qual a figura humana é representada no seu estado puro e inocente, sobre o qual incidirá a influência social, a partir dos hábitos, valores culturais e conduta ética.

Ocorre que essa ideia representa com ingenuidade as comunidades tradicionais e os toma por seres pré-sociais. No Brasil, essa manipulação de significados apenas buscava consolidar a construção de uma figura idílica dos indígenas. Um pretexto que justificasse a reprodução dos colonizadores com as mulheres indígenas para, assim, concretizar uma ideologia de superioridade étnico-racial. Os valores simbólico-culturais europeus são incutidos por esse trâmite social de eugenia, na mesma medida em que distanciava os povos de seus códigos culturais,

dominando a linguagem e substituindo-a pela interpretação eurocentrada, daquilo que se entendia como desenvolvimento civilizatório.

Para a filósofa Loureiro (2002), a história da Amazônia é principalmente uma narrativa de exploração de recursos naturais - ou mesmo da força de trabalho humano - baseando-se no lucro, de modo que a idealização da região a partir dos mitos também cumpre uma função simbólica facilitadora para a colonização.

A história dos homens na Amazônia tem sido construída a partir de dois eixos norteadores, mas conflitantes: de um lado, a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela permanente exploração da natureza e desencadeada pelos preconceitos em relação a ambos – homem e natureza (Loureiro, 2002, p. 107).

É importante compreender como ocorria essa dinâmica social, as ideologias e o plano colonizador, pois, sendo o contexto amazônida nosso lócus de pesquisa, é indispensável afirmar que para esse cenário político, ideológico e cultural, a população majoritariamente preta, indígena e ribeirinha amazônica era invisível, idealizada ou passível de inculcação simbólica, cultural, hegemônica e europeia, para favorecimento do processo de dominação.

A atenção às bases históricas da educação brasileira revela as relações entre a cultura, economia e poder. É perceptível como o controle de conhecimento opera na função social da escola. “As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo.” (Apple, 2006, p. 103).

Assim, nessa perspectiva, a escola servia ao desejo de romantizar a memória nacional a partir das narrativas artísticas contadas pelo ponto de vista dos/e para colonizadores, cumprindo a missão de ressignificar a violência colonial. Essa estratégia visava sobrepor o passado com paisagens atenuadas pelo romantismo e, ao mesmo tempo, requisitando formar profissionais para o advento da era industrial que se aproximava.

A educação era dedicada às famílias ricas, e mesmo na atualidade, ainda existem descendentes que usufruem dos privilégios de seus ancestrais. A atmosfera aurática no “poder do sobrenome” ainda é um consenso da sociedade brasileira, sobre a hierarquia. Em princípio, essa era a educação tradicional.

As autoras Ferraz e Fusari (1995), que fundamentam essa parte da pesquisa, abordam essa fase da educação em arte como a fase da pedagogia tradicional, sendo

este um modelo de práticas de ensino que compreendem o século XIX e as primeiras décadas do século XX. Assim, a prática de ensino se baseava na cópia de modelos, para imitar ou idealizar a realidade.

Essa atitude estética implica na adoção de um padrão de beleza que consiste sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelha com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente. Podem se apresentar como “cópias” do ambiente circundante (produções artísticas mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas) (Ferraz; Fusari, 1995, p. 27).

Além disso, as autoras citam a figura de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) - psicólogo alemão considerado o fundador da pedagogia enquanto disciplina acadêmica – como sendo a influência epistêmica que conduz os métodos de ensino/aprendizagem desse contexto. Na estrutura da pedagogia de Herbart, aproxima-se a educação com o campo da psicologia do desenvolvimento.

Entretanto, as proposições de Herbart são imprecisas, pois, ora a educação é apresentada pelo ideal de uma perspectiva transformadora; ora manifesta-se contrariamente, com práticas, sistemas e conceitos conservadores, para preservar a sociedade no seu status quo.

Neste ponto, é importante compreender que estamos abordando um contexto histórico-social elitista, cuja finalidade era atender aos interesses econômicos mercantis para o favorecimento dos europeus e seus descendentes no país, pois o sistema político da monarquia os favorecia.

Deste modo, apenas os homens brancos de famílias abastadas tinham acesso ao ensino; para as mulheres brancas e ricas, o ensino ocorria a partir de preceptores que lhes ensinavam à domicílio; para as pessoas negras, o final do século XIX trazia gradativamente o abolicionismo, sendo o acesso ao estudo raro, escasso e informal, ocorrendo (se ocorresse) principalmente em casa.

Entende-se que a organização social do Brasil funcionava a partir da economia agrícola, comercializando café, cacau, açúcar, borracha, entre outros produtos; funcionava com mão de obra de pessoas escravizadas até 1888; e algumas manufaturas foram introduzidas gradativamente até a década de 1930, de modo que a intensificação da industrialização decorre desta data em diante.

Em meados de 1880, a Amazônia era uma das principais fontes de látex extraído das seringueiras para a economia nacional, período conhecido como Ciclo

da Borracha, momento em que a política nacional incentivou um processo de povoamento e urbanização da região.

Os índices demográficos aumentaram significativamente, em especial pela imigração de populações nordestinas. As cidades de Belém e Manaus foram os locais que receberam grande atenção neste período, e que possuem vestígios desse tempo na arquitetura dos bairros mais antigos.

O aumento da população belenense provocou o incômodo da burguesia local, desta forma, algumas políticas forçaram o deslocamento dos trabalhadores para regiões afastadas do centro urbano.

Inclusive, o controle cultural que surge a partir das medidas disciplinares de Antônio Lemos (1843-1913) - político brasileiro, influente no estado do Pará -, incidiu ideologicamente sobre a vida urbana, e “embora o período do apogeu econômico da borracha tenha se caracterizado como um dos momentos mais intensos do colonialismo cultural em Belém, as manifestações da cultura popular não arrefeceram” (Andrade, 2004, p. 33).

Para a cidade de Belém, esse período ficou conhecido por termos como “Belle Époque”, “Veneza Paraense”, “Paris N’América”, por influência da cultura europeia, com destaque para a cultura francesa. Nesse recorte do tempo, a cidade mimetiza os trajes, praças, largos, igrejas, residências, os costumes, a cultura, a arte e a vida urbana europeia. Um processo de transformação social que demarcou uma estrutura de classes elitistas na capital paraense, em detrimento de populações marginalizadas e periferizadas que subsidiaram, com sua força de trabalho, essa vida cosmopolita excludente.

FIGURA 1



Belém, anos 10. Fonte: <https://www.pa.gov.br/pagina/55/historia>.

Como pode ser observado na Figura 1, esse ideal de civilidade, transposto para arquitetura e urbanidade de Belém, ampara-se na necessidade de recontar a história da colonização e orgulhar-se de uma memória inventada. Um exemplo sublime é mencionado por Maria de Sarges em sua tese de doutorado, na qual cita como Antônio Lemos registrou o sobrenome de seus filhos, apropriando-se de etnias originárias. Para a autora, “utilizando nomes indígenas, Lemos procurava resgatar o percurso da história da nossa ‘civilização’.” (Sarges, 1998, p. 44).

Se observarmos os padrões de ensino que originalmente foram aplicados ao país, e especificamente na Amazônia, considera-se décadas de um processo educativo formal demarcado pelas práticas de grupos jesuítas, com moldes pedagógicos atrelados à cristianização, e de inculcação cultural para aceitação dos preceitos civilizatórios. Destaca-se, ainda, a grande violência, nas suas mais diversas formas, que está incluída nesse processo de educação do Brasil Colonial.

Ironicamente, com a permissão de um babado¹⁰ contado por Maria de Sarges, uma jovem professora teria sido o motivo do rompimento de Lemos com a liderança religiosa de sua época, por não terem permitido que fosse excluído seu registro de casamento religioso. Isto se deu após um alvoroço provocado pelo flagra de traição de Lemos com a amante, na qual a esposa teria tentado agredir a mulher em um jantar íntimo, mas cuja briga não foi consumada, sendo impedida por Lemos “que ameaçou bater na primeira dama, sendo impedido pelo filho Pindobussú que teria dito: ‘Na minha mãe o senhor não bate’.” (Sarges, 1998, p. 51).

Eis um caso necessário de citação direta de uma fofoca nas normas da ABNT, dado o absurdo das circunstâncias. Considerando o panorama histórico violento da colonização, é bom rir da hipocrisia aristocrática de um chifre na elite que referenciava todo o padrão disciplinar de comportamento urbano de Belém. É triste saber que um monumento de bronze não foi erguido em praça pública para honrar a memória heroica indígena-apropriada de Pindobussú, que livrou mãe e pai de um escândalo maior.

Retomando o fôlego dos risos e o assunto que importa, tenhamos foco na abolição da escravatura, a partir da promulgada Lei Áurea Nº 3.353 de 13 de maio de 1888, na qual ocorre também a transição para o sistema político da República, em 1889, que, primeiramente, denomina o Brasil pelo nome de Governo Provisório da

¹⁰ O termo *Babado* significa fofoca, informação sem muita utilidade, mas interessante.

República dos Estados Unidos do Brasil. O impacto destas mudanças certamente acarretaria em diversos modos de reorganização social e, conseqüentemente, a educação não estaria isenta de modificações.

A sociedade transacionou para outro sistema econômico com a abolição, substituindo os meios de exploração para o esquema assalariado. A elite rural igualmente se transforma com o advento da industrialização no país. De acordo com Taís Delaneze (2007):

O crescimento do setor assalariado ampliaria o mercado interno, criando uma base para o futuro desenvolvimento industrial. Os próprios fazendeiros se converteriam em uma espécie de empresários, introduzindo melhoramentos nas fazendas, associando-se a empresas industriais, investindo em ferrovias e organizações bancárias. O processo não foi generalizado e atingiu apenas aquelas áreas de maior produtividade, onde a acumulação de capital se dava em ritmo mais acelerado (Delaneze, 2007, p. 38).

As leis, decretos, pareceres, ofícios, entre outros documentos, cumpriram durante anos a função de organizar os objetivos, conteúdos e aspectos administrativos para a educação brasileira. Assim, o Decreto Nº 983 de 8 de novembro de 1890, aprovado pela figura de Benjamin Constant - ex-ministro da guerra do Brasil e que foi chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos -, realiza uma reforma no sistema educacional do Brasil. O documento regulamenta a instrução do ensino primário (para crianças de 7 a 13 anos) e secundário (para crianças de 13 a 15 anos) no Brasil.

Se observarmos os conteúdos dispostos no referido documento, nota-se que os conhecimentos ministrados para Artes Visuais são principalmente técnicos, sobre os materiais, recursos químicos/cálculos e a plasticidade de ornamentos. O método de ensino ainda se caracterizava pelo modelo intuitivo e tecnicista, reproduzindo principalmente o repertório simbólico-cultural inspirado na estética eurocentrada. Apesar do decreto, a escola ainda era uma realidade distante para grande parcela da população geral, reservando as possibilidades de aprendizagem para um grupo diminuto da classe social dominante.

Nesse contexto, é difícil imaginar um cenário que possibilitasse o ingresso de algum habitante do Norte brasileiro na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Para que isso ocorresse, seria necessário um conjunto de privilégios sociais. Ocasionalmente, este cenário tornou-se possível com a participação de Mário Antônio Barata (1921-2007) – historiador e professor - no concurso de 1955, para lecionar a disciplina de História da Arte. Este, apresentou uma pesquisa sobre “Azulejos no

Brasil” e obteve a vaga de docente, concorrendo com Carlos Flexa Ribeiro (paraense, natural de Belém) e Wladimir Alves de Souza (de Minas Gerais).

Considera-se que os créditos deste final decorrem de uma curiosidade oportuna apresentada pelo Prof. Dr. Afonso Medeiros na disciplina de História da Arte, do PPGArtes/UFGA.

2.2 O início do período republicano, a modernidade e o Escolanovismo

A insatisfação popular com a economia gerida pela monarquia, resultou no golpe militar que proclamou a república brasileira em 1889, sob a influência dos ideais positivistas e da modernidade europeia. Temos assim a instauração do governo republicano ditatorial, sob a liderança provisória do primeiro presidente brasileiro Marechal Deodoro da Fonseca. Com isso, iniciou a busca pela ressignificação dos símbolos nacionais e a ânsia por uma nova identidade patriótica que foi propulsora da ideologia de várias áreas sociais, dentre elas a educação.

A figura de Rui Barbosa - político brasileiro que viveu entre 1849 e 1923 - constatou, ainda no período monárquico, que os índices de analfabetismo no Brasil eram altíssimos, e convenientemente, encontrou no período republicano a justificativa necessária para reformar e popularizar o acesso à educação.

Em um estudo realizado por Galvêncio e Costa (2012), foi a partir do documento “A Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, que Rui Barbosa equiparou quantitativamente a imprecisão da situação das matrículas escolares no Brasil e dados de outros países, e com isso, atestou um “atraso” no ensino brasileiro. Assim, sob a justificativa do progresso, a proposta da educação pública prometia a modernização da nação.

O ensino brasileiro, na visão de Rui Barbosa, deveria ofertar para a população uma educação pública, obrigatória, laica e gratuita. Essa perspectiva tinha por objetivo instaurar alguma estratégia de redirecionamento de trabalho para a população brasileira no período republicano, que se configurava, demograficamente, de um enorme grupo recém-abolido da escravidão.

Vale reforçar que essa passagem política da monarquia para a república, não está desligada do costume colonial de propor narrativas heroicas inventadas para a memória nacional. A figura da Princesa Isabel (1846-1921) - famosa por sancionar a abolição -, foi prestigiada durante décadas por sua bondade (fictícia).

O mito da princesa piedosa ocultava o real motivo da abolição, e o fato de que o Brasil foi gradualmente forçado a desistir da escravidão por dificuldades econômicas, uma vez que a Inglaterra instaurou uma política de proibição do tráfico, a partir da Lei de Supressão do Comércio de Escravos, em 9 de agosto de 1845. Além de ocultar a narrativa da resistência e luta dos movimentos abolicionistas.

A consequência da abolição, rendeu um aumento da imigração de europeus para fornecimento de trabalho assalariado. Estes, eram benquistos pela elite brasileira, considerando a pauta republicana de “higienização social”, ou seja, da “limpeza racial da sociedade”. Em uma análise sociológica dessa política pública, oficialmente racista, a eugenia foi classificada na categoria da saúde, propondo medidas atreladas à ideia de saneamento.

Aqui, é examinada a eugenia no Brasil, maior país da América Latina e o primeiro da região a ter um movimento eugênico organizado. Entre 1900 e 1940, o Brasil passou por profundas mudanças sociais e políticas provocadas por uma industrialização tardia e ‘dependente’, pela urbanização e por uma maciça imigração europeia. Em outras partes do mundo, muitas dessas mudanças estiveram associadas à eugenia. No Brasil, no entanto, ela ocorria em um país ‘subdesenvolvido’, de população em grande parte católica, rural, racialmente mista e analfabeta. Em virtude de seu clima tropical e de sua população ‘mestiça’, o Brasil representava tudo que os europeus consideravam disgênico (Stepan, 2004, p. 334-335).

É essencial compreender as características ideológicas que fundamentam a política pública republicana do Brasil do século XX. Assim, observa-se como a população negra foi entregue à negligência estrutural pública. A liberdade, condicionava-lhes a um estado de vida marginalizado, e alvo de pressões ideológicas racistas e eugênicas. Inclusive, esse grupo social foi responsabilizado pela precariedade econômica nacional.

Conforme a pesquisa de Luana Tamano (2022), a eugenia representava uma promessa social de regeneração das mazelas que colapsaram a economia do país. “Sobre ela foi depositada a esperança e a certeza de um melhoramento racial relacionado à possibilidade de encaminhar o país à modernidade.” (Tamano, 2022, p. 41). E não incidia somente na dimensão racial, pois abrangia a população com deficiência, impondo-lhes a esterilização. A perspectiva eugenista congregava alguns intelectuais, professores, médicos, políticos e outros entusiastas, que se engajaram ativamente na defesa inescrupulosa do branqueamento brasileiro.

Nesse cenário demográfico e ideológico, a educação pública brasileira nutria-se de expectativas de redenção para a civilização, sob a égide da modernidade. O

Estado brasileiro apenas acompanhava os sistemas políticos, econômicos, culturais e educacionais de países estrangeiros. E, do âmago da crise de identidade nacional brasileira e do ímpeto de lançar-se à modernidade, advém o movimento da Semana de Arte Moderna de 1922.

Sobre isso, o modernismo é conhecido pela busca de uma identidade nacional, pela valorização do regionalismo, pela liberdade criativa, a ruptura com os padrões de arte europeia e incentivo à crítica social. É bastante difundido por suas manifestações artísticas e culturais, mas o modo como esse movimento ocorre no Norte brasileiro não é tão conhecido.

A partir da dissertação da pesquisadora Caroline Silva, entende-se como a pintura foi fundamental para o circuito de arte modernista na capital paraense, no início do século XX. A imagem foi responsável por demarcar “o papel das artes no projeto civilizador que caracteriza a construção da sociedade local naquela conjuntura.” (Silva, 2009, p. 54). Em Belém, a imagem tinha a importância de transmitir uma identidade nacional e patriótica. Isto pode ser percebido nas narrativas que compunham as pinturas modernistas, nos retratos de políticos influentes, nas paisagens urbanizadas, entre outros exemplos que representavam a elite política e/ou militar local.

A movimentação do cenário artístico/cultural paraense ocorria por ação independente de grupos de produtores culturais, em especial, pela Sociedade Artística Paraense e pelo governo do Estado, responsável pela institucionalização da Arte com narrativas civilizatórias, projetadas para inspirar a história e a identidade cultural paraense de acordo com as ideologias hegemônicas.

O artigo da pesquisadora Letícia Pantoja, demonstra como esse preceito civilizatório foi estimulado no contexto da educação de Belém, em um estudo sobre as fotografias oficiais de escolas e de acervos familiares. Nota-se a semiótica do patriotismo, para “formar um sentido de brasilidade por meio da evocação idealizada de personagens e datas históricas consideradas importantes no processo de construção de uma identidade nacional.” (Pantoja, 2016, p. 5).

Para o Brasil, esse movimento artístico representou o primeiro impacto de um movimento pelo ensino de Arte, a partir do Movimento Escolinhas de Arte/MEA, que começou a fomentar a livre expressão no processo educativo, principalmente pela valorização dos desenhos infantis. A liberdade criativa, no contexto dominado pela

pedagogia tecnicista, simbolizava uma perspectiva contraditória à frivolidade da prática educativa tradicional.

Entretanto, para a Amazônia, o movimento prezava firmar as bases políticas, consolidar expressões de poder e prover recursos imagéticos para compor a narrativa da identidade nacional. A compreensão do modernismo paraense é complexa, distinta e paradoxal. Caroline Silva cita o exemplo da Associação de Artistas Paraenses, que buscavam fundar a Academia Livre de Belas Artes, sendo que, o nome inclina-se à incompatibilidade de conceitos, pois, parafraseando a autora, “Academia” seria um conceito rígido/formal, em contraponto ao “Livre”, que supõe uma flexibilidade do rigor. Com isso, há uma dualidade de metodologias conduzindo as expectativas para o ensino e produção da Arte, principalmente, porque em Belém há uma interpretação diferente sobre o modernismo.

As narrativas nacionalistas eram estimuladas nesse Brasil do início do século XX. Nesse sentido, a visão de Rui Barbosa envolvia a civilidade e a instrução pública como parte do progresso rumo à modernidade, por isso incentivou o acesso à educação a partir de pareceres oficiais, argumentando a organização do ensino do Brasil em relação à de outros países. Inclusive, entusiasmou o desenho e a música em suas proposições, especialmente, porque “O ensino de desenho era utilizado como argumento para promoção da expansão da indústria em nossas terras.” (Nagamatsu; Gomes, 2020, p. 7).

Contudo, Rui Barbosa não foi efetivamente o responsável por implementar a educação pública. A alcunha de “patrono da educação pública brasileira” recai sobre Anísio Teixeira, cuja visão de educação possui grandes influências do sistema educacional da Europa e Estados Unidos. Isto ocorre principalmente porque, em 1920, Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

Contextualizando o panorama político e econômico brasileiro, em meados de 1930, lidamos com uma série de acontecimentos históricos que movimentam esse sistema. O Brasil é impactado pela economia externa com a primeira guerra mundial em 1918, a grande depressão americana e a quebra da bolsa de Nova Iorque de 1929, que atinge diretamente o comércio de café, ou seja, o principal produto exportado.

O café não era somente um produto importante economicamente para o país, mas politicamente também. No Brasil funcionava uma alternância política de

governadores conhecida como “política do café com leite”, que revezava a liderança política do país, preservando o poder das oligarquias.

Assim, a presidência da república beneficiava o Partido Republicano de São Paulo e o Partido Republicano de Minas Gerais. Essa dinâmica se encerra em 1930, justamente, em virtude da crise econômica do país, deslocando o poder para a liderança gaúcha de Getúlio Vargas, e com isso, encerra também um período histórico/político conhecido como República Velha (1889-1930).

Em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação/ABE e, em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A pedagogia escolanovista se intensifica e se depara com fortes tendências ideológicas e políticas inclinadas ao nacionalismo. O objetivo da administração política e econômica, era ingressar na Era de um Brasil capitalista, urbano e industrializado. Culturalmente, o país também buscava uma identidade moderna.

Nessa conjunção, a educação começa a ser influenciada pelas propostas deweyanas, conhecidas como modelo pragmático de ensino, pois enfatiza a experiência da prática pela técnica. As características ideológicas para a sociedade estimada nas propostas de Dewey, possuíam o tom do pensamento político e econômico liberal¹¹, ou seja:

Os liberais continuavam apegados à uma visão paradisíaca em que o conflito entre classes sociais seria anulado pela crença idílica na cooperação entre pessoas; não percebiam que sem regulações sobre os agentes sociais, a liberdade econômica e a livre competição tornavam-se incapazes de garantir a distribuição equitativa dos bens materiais e culturais; os liberais não viam os males ocasionados pelo avanço do capital monopolista, avesso a livre concorrência e à igualdade de oportunidades (Cunha, 1999, p. 83).

Anísio Teixeira adapta a filosofia de Dewey para o contexto brasileiro, e neste sentido, a escola é considerada pela sua potencialidade social e capacidade reconstrutora. Entretanto, Teixeira levanta críticas ao modo como essa função se cumpre na lógica pragmática e liberal de seu mestre Dewey. Portanto, a persona de Anísio Teixeira é bastante dual; oscila no espectro político, por vezes, contraditória.

Independentemente do pêndulo de inclinações políticas de Anísio Teixeira, sua ação sobre a organização da educação brasileira afetou as políticas públicas para

¹¹ Aqui, entende-se que o sentido da palavra liberal se refere a uma ideologia que recomenda a padronização da vida cotidiana, para que indivíduos se adaptem e possam ter participação econômica nas dinâmicas sociais. Portanto, reforça a lógica de conservação das desigualdades sociais, simulando, pela uniformização da educação, uma igualdade de condições para ascensão social por mérito.

mudanças significativas entre o ensino primário e o ensino superior. Além disso, “desenvolveu um plano de reconstrução da educação na escola brasileira, cujo objetivo era convencer toda a sociedade da importância da educação para a construção da democracia” (Souza; Santos; 2013; p. 722).

No livro *Ensino da Arte: Memória e História*, a prestigiada autora Ana Mae Barbosa, destaca que a experiência em Dewey é consumatória, ou seja, “é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final.” (Barbosa, 2014, p. 1). Ademais, a autora destaca que essa experiência educativa proposta por Dewey teria sido simplificada por um erro de interpretação no Brasil, equívoco que teria condicionado muitas práticas educativas a utilizarem a Arte como o suporte derradeiro do ensino/aprendizagem, e não como ensino significativo na totalidade do processo.

Como o campo de estudo da arte/educação não é estático diante das aventuras epistemológicas de outras áreas de conhecimento, associou-se também à influência da psicologia nos processos educativos. Quando a investigação das mentes humanas passou a ser objeto de interesse ante as teorias de Sigmund Freud (1856-1939) e Carl Jung (1875-1961), essas concepções de desenvolvimento foram anexadas aos conceitos de arte/educação pela perspectiva do filósofo britânico Herbert Read (1893-1968). Este, teve contato com o artista e arte/educador brasileiro Augusto Rodrigues, em 1948. “A Educação através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão, e na liberdade criadoras.” (Fusari; Ferraz, 2001, p. 39).

De acordo com Ana Banat e Ana Mae Barbosa, as escolas se popularizaram elevando o nome Augusto Rodrigues, porém a implantação e organização das escolinhas contou com a participação mulheres: Lucia Alencastro Valentim, Margaret Spencer, Noemia Varela, Margaret Spencer e Suzana Rodrigues. Esse costume antigo de esquecer a menção do nome de mulheres na história, deve ser uma característica a ser superada não é mesmo? É bom ter autoras que resgatam essas informações com a pesquisa.

Os métodos de ensino utilizados nas Escolinhas de Arte rompiam com a rigidez do ensino tradicional, e para este propósito experimental, o/a professor/a era uma o/a instigador/a dos processos criativos. Tanto Banat, quanto Ana Mae Barbosa, citam a importância de artistas nessa perspectiva da educação, como Anitta Malfatti, Mário de Andrade, e do paraense Theodoro Braga. Contudo, a adaptação dessas Escolinhas

de Arte para o ensino formal modificou o processo de ensino, pois banalizou-se a metodologia da livre expressão, ou, *laissez faire*¹².

No ensino formal, entendeu-se que para as crianças serem independentes nas criações, a intervenção de adultos era desnecessária. Além disso, a falta de um ambiente e recursos propícios às experimentações provocou a repetição e estereotipação do processo, “sem materiais, sem estímulos sensoriais, especialmente visuais e táteis, com professores que pouco desenvolveram seus próprios processos criativos, muitos educadores se viram paralisados.” (Banat, 2021, p. 68).

Assim, a transição do movimento das escolinhas de Arte para a educação formal foi paulatinamente descaracterizando o sentido de experimentação, a função de educadores e a liberdade das crianças. Neste sentido, a presença do conceito de liberdade no espaço da educação passa a ser um ponto discutível e uma articulação perigosa para a sociedade do século XX, posto que o Brasil passou por ciclos de sistemas ditatoriais políticos que passaram a controlar todas as instâncias da vida pública e estabelecer padrões de organização que impactam o país até a contemporaneidade.

2.3 A violência das ditaduras e o controle da Arte pela educação

Alcançamos um período no tempo para o qual podemos associar o olhar histórico-crítico dessa pesquisa com algumas memórias. Sempre tive a sensação de que datas, nomes e números nos distanciam da realidade das narrativas quando as palavras são muito objetivas e impessoais. Até aqui a pesquisa esteve fundamentada por documentos amarelados, cuja poeira do tempo provavelmente atacaria minha rinite (grata pela tecnologia da digitalização). É bem melhor quando as pesquisas se conectam com nossas vivências cotidianas ou soam de modo mais familiar.

Quando falamos do tema da violência, por exemplo, fica abstrato estimar o grau de intensidade de dor, considerando que a dor é bastante subjetiva, abstrata e relativa. Eu poderia simplesmente lançar uma estimativa, e devo fazer isso, porque dados científicos sustentam a pesquisa, mas antes, compartilho uma memória familiar.

Minha finada avó materna, Marinalva Moraes Modesto, era uma mulher muito inteligente, mas que não teve grandes oportunidades de estudo. Tinha um costume

¹² *Laissez faire* é uma expressão francesa que simboliza o liberalismo econômico; a tradução literal é “deixar acontecer”. Na educação é utilizada para referir-se à liberdade sem interferências.

de contar histórias depois do almoço e, talvez em virtude disso, a psicologia justifique de algum modo meu fascínio pelas histórias em quadrinhos. Enfim, numa dessas conversas após a broca¹³, minha avó me contou que quando criança apanhou de palmatória¹⁴ na aula de matemática, apesar de ser muito boa em cálculos. Ela sabia somar, subtrair, multiplicar e dividir, mas sempre errava quando a professora lhe perguntava qual era o dobro de algum número, e isto, porque não sabia o que significava a palavra “dobro”. Quando descobriu que dobro significava multiplicar o número por 2, parou de apanhar de palmatória.

Ela contava essa e outras histórias com naturalidade; a violência era um recurso de educação das crianças que não espantava ninguém, inclusive era um método da educação formal, por mais absurdo que pareça. A palmatória foi originalmente introduzida no Brasil pelos jesuítas, era um recurso utilizado para punir pessoas negras escravizadas, sob a justificativa de disciplinar, e por esse mesmo pretexto foi utilizada nas escolas até meados do século XX. A palmatória foi proibida em virtude da Lei Nº 8.609, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990.

Minha avó era uma menina preta, a caçula da família, foi bem tratada até os 9 anos, cuidada apenas pela mãe numa época muito preconceituosa com mulheres sem maridos. Com a morte da mãe, foi separada das irmãs para viver com uma tia e passou a apanhar bastante porque não sabia fazer as tarefas domésticas. Ou seja, além da violência sofrida em casa e da sobrecarga de responsabilidades, também encontrava a violência no espaço escolar. Ao ficar adulta casou-se e teve seis filhos; como aprendeu a educação pelo método da agressão, também batia nos filhos e filhas, só que não tão severamente quanto em sua própria infância.

Era igualitária na peia¹⁵. Se um dos seis aprontasse alguma, todos levavam uma palmada, para que ninguém ficasse rindo do sofrimento do outro. Meu tio mais velho fugia subindo no abacateiro do quintal, embora a palmada fosse inevitável. Minha mãe se prontificava de pedir logo a palmada para se livrar o quanto antes. Neste ciclo de violência, peguei a melhor fase e recebi só uma sandália na coxa direita,

¹³ *Broca* é uma palavra do vocabulário paraense que representa a comida ou a fome.

¹⁴ A *palmatória* ou *férula* era um instrumento de madeira utilizado para desferir golpes na mão, foi utilizado por professores para castigar estudantes.

¹⁵ *Peia* é um termo que significa surra; bater em alguém.

lembro bem, tamanho 37, e tenho certeza que doeu mais em minha mãe do que em mim. Ela diz que se arrepende até hoje, e eu acredito.

Nessas memórias é possível refletir como a dor foi um recurso pedagógico tão natural para a educação familiar da sociedade do século XX, que o método foi igualmente normalizado e benquisto no ensino formal. A banalização da violência física imperava no contexto histórico e social deste período. E se a fragilidade das crianças não sensibilizava ou minimizava a rigidez punitiva, imagine como os adultos interagiam entre si? Uma geração inteira traumatizada e reproduzindo o ciclo de violência como método disciplinar-comportamental...

Minha avó contou que um de seus grandes medos de infância foi a morte de Getúlio Vargas, porque a notícia foi tão amplamente divulgada, que tinha medo que o espírito do presidente retornasse para assombrá-la. Cresceu e dizia que era uma bobagem, pensar que no meio de tanta gente ele fosse aparecer para puxar justo o pé dela na rede. Com tudo o que ela sofreu, vi nela uma criança que deveria ter mais medo dos vivos do que dos mortos agora.

E Getúlio Vargas, peculiarmente, era um personagem com peso histórico para ser temido em vida. O homem viveu entre 1882 e 1954, tendo uma morte de justificativa estranha. O período histórico conhecido como a Era Vargas, compreende três períodos: o Governo Provisório, de 1930 a 1934; o Governo Constitucional, de 1934 a 1937; e o Estado Novo, de 1937 a 1945. As características de Vargas na política envolviam populismo, centralização de poder, incentivo à industrialização e reformas educacionais para a massa popular. A classe artística passou por repressões durante o governo Vargas. Pelo Decreto-lei nº 1915 de 27 de dezembro de 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) passou a censurar informações, especialmente àquelas contrárias ao governo.

O artigo “Crítica e política de Mário de Andrade”, de Bianca Manfrini (2017), demonstra a resistência política do artista diante da opressão do governo Vargas.

O projeto chamado “O Obscuro Fichário dos Artistas Mundanos”¹⁶, de Recife, reúne uma documentação produzida pela Delegacia de Ordem Política e Social de Pernambuco, entre os anos 1934 e 1958, com fichas de artistas que tiveram passagem registrada no arquivo público. O projeto resulta em artigos sobre a censura propagada.

¹⁶ Projeto disponível em: <http://obscurofichario.com.br/> . Acesso em: 22 de novembro de 2023.

Há também o artigo de Rômulo de Andrade, intitulado “‘Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta’: Getúlio Vargas e a revista ‘Cultura Política’ redescobrem a Amazônia” (1940-1941)” (2010), onde observa-se a influência da mídia nos discursos de dominação do território amazônida.

Os periódicos da revista *Cultura Política*, divulgados pelo DIP, demarcavam sobre a Amazônia as perspectivas que justificariam as investidas do governo, sob o pretexto de levar o progresso ao país. Para isso, o autor analisou os escritos de três autores: Euclides Cunha (1866-1909), Alberto Rangel (1871-1945) e Alfredo Ladislau (1882-1934).

Tais literaturas incentivaram o conceito de que a Amazônia seria uma terra a ser conquistada, na qual os/as habitantes – caboclos/as, indígenas e imigrantes nordestinos/as - estariam passivamente habituados/as e sujeitos/as às doenças que o clima provocava, e que, portanto, tornaram-se indivíduos incapazes de perceber a necessidade de “progresso” prometido pela Era Vargas. Neste sentido, “A Marcha para o Oeste” e o “Discurso do Rio Amazonas” foram ideologias criadas para respaldar as ações políticas do governo. “A permanência deste imaginário social sobre a Amazônia mostra a força das ideias de escritores do início do século XX, que, em suas obras, apontaram saídas para os problemas locais.” (Andrade, 2010, p. 467).

Sendo assim, refletimos sobre como a disseminação ideológica pode ser impactante dentro da esfera da intelectualidade, da Arte, e com o apoio do poder de mídia controlado pela gestão política. Portanto, se havia controle do DIP sobre as produções artísticas, cabendo a censura às produções críticas, é plausível que os conhecimentos das linguagens e humanidades na educação fossem igualmente regulamentados pela ditadura Vargas, especialmente, na perspectiva amazônida.

Na Era Vargas, a educação passa por um período de modernização. Cria-se o Ministério da Educação e da Saúde em 1930, do qual Francisco Campos (1891-1968) foi o primeiro ministro, e responsável pela proposição de uma reforma na educação. De acordo com o artigo “Era Vargas: A educação como instrumento político”, “a educação foi fortemente associada ao projeto econômico desenvolvimentista, com a implementação de novas modalidades de ensino técnico profissionalizante, como os ensinos industrial e agrícola, de nível médio.” (Medeiros, 2020, p. 843).

Pelo conjunto de iniciativas propostas para educação, observa-se o interesse político e econômico de utilizar as escolas como recurso de preparação de trabalhadores, em virtude do processo de industrialização no Brasil. Atrelado a isso,

foram criadas algumas medidas trabalhistas, para conter possíveis revoluções operárias. E ideologicamente, o DIP administrava e censurava a cultura, de modo que as manifestações artísticas não despertassem a criticidade pública para o domínio político abrangendo toda a sociedade.

Os discursos ideológicos de progresso e desenvolvimento para a modernidade, o incentivo ao patriotismo e a homogeneização cultural, eram fortemente incutidos e viviam sob o medo fantasmagórico da ameaça comunista.

A educação foi compreendida como um veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda, com imagens e símbolos difundidos em ambiente escolar que remontam a uma nova consciência nacional (Medeiros, 2020, p. 850).

O incentivo ao nacionalismo era um esforço constante no governo Vargas. A ideologia do orgulho patriótico foi sustentada nas escolas a partir da distribuição de cartilhas, do conteúdo curricular e do fomento de atividades cívicas no cotidiano escolar. O artigo “Histórias e memórias da educação no Pará através de imagens do século XX”¹⁷ escrito por Letícia Pantoja (2013), reúne fotografias de instituições escolares públicas e privadas entre 1905 e 1990. As imagens e o estudo da autora, demonstram que no Pará era habitual a celebração de datas que estimulassem a visão nacionalista e também de características religiosas, inclinadas ao catolicismo.

Getúlio Vargas renuncia à presidência em 1945, por pressão dos militares após o envolvimento brasileiro na Segunda Guerra Mundial. Assim, o período histórico até 1964, é conhecido como Quarta República Brasileira ou Populista.

Foi um momento que ampliou a quantidade de eleitores brasileiros pela Constituição de 1946, com exceção de pessoas analfabetas que ainda compreendiam uma porcentagem significativa da população.

O número de presidentes eleitos aumentou também, incluindo o retorno de Vargas em 1950 com uma estratégia política de apoio das classes populares; contudo, desagradando grupos diversos opositores.

Em 1954, Vargas comete suicídio e isto cria instabilidades no cenário político.

Em 1964, o Brasil inaugura uma nova ditadura, desta vez militar, que durou até 1985. O período é marcado por ações antidemocráticas, censuras, perseguições,

¹⁷ PANTOJA, Letícia. Histórias e memórias da educação no Pará através de imagens do século XX. Londrina - PR. Maio. 2013. Disponível em: https://issuu.com/lethypantoja/docs/i_encontro-internacional_de_estudos. Acesso em: 22 de novembro de 2023.

exílios, mortes, torturas, greves, sequestros, manifestações estudantis, e um forte conservadorismo nacionalista intensificou todo controle à sociedade brasileira.

A categoria artística, mesmo com a liberdade de expressão restrita pela censura, realizava produções críticas. “Eles questionavam a situação do país, criticavam a realidade da sociedade e revelavam à população, mesmo que indiretamente, sobre os horrores da ditadura.” (Pinheiro, 2014, p. 38).

Na educação, temos um vislumbre de como o currículo foi reformulado para atender os objetivos da gestão militar, principalmente a partir de 1971, com a obrigatoriedade das disciplinas de Estudos Sociais; Educação Moral e Cívica; e Organização Social e Política do Brasil. Além disso, há também a implementação da formação profissionalizante; extinção de Sociologia e Filosofia; e o fechamento da UNE – União Estadual dos Estudantes, em 1968.

De acordo com Deize Enzweiler e Eduardo Silva (2022), no artigo “Práticas conservadoras e educação brasileira: reflexões sobre a ditadura militar (1964-1985) e o século XXI”¹⁸, havia uma ambiguidade entre a ditadura militar e o controle cultural; parecia contraditório que os investimentos públicos representassem medidas de opressão. Contudo, nos estudos curriculares e na metodologia do materialismo histórico-dialético, é comum encontrar contrariedade e ideologias ocultas.

Qual seria a melhor forma de conter as manifestações políticas estudantis? De que modo intervir, para que a classe artística se mantivesse sob censura? E como garantir que a sociedade fosse ensinada para preservação das classes sociais e respeito às hierarquias?

Reformular todo o sistema de ensino, reconduzir os conteúdos e alimentar os medos da ameaça comunista foi uma estratégia tão eficaz, que ainda existem pessoas que questionam se a ditadura militar foi de fato uma ditadura, mesmo com todos os registros que comprovem os desaparecimentos, torturas e mortes.

Administrar o currículo de educação era uma política de controle, sobre como e o que ensinar. No que se refere ao ensino de arte,

[...] por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnica. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte (Barbosa, 2014, p. 9).

¹⁸ ENZWEILER, Deize; SILVA, Eduardo. Práticas conservadoras e educação brasileira: reflexões sobre a ditadura militar (1964-1985) e o século XXI. Revista entre ideias, Salvador, v. 11, n. 2, p. 9-114, maio/ago 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42556/27373>. Acesso em: 22 de novembro de 2023.

Deste modo, as escolas cumpriam a função de ofertar o ensino adaptando-se de acordo com a classe social e econômica dos/das estudantes. Reserva-se à elite melhores condições de ensino, enquanto que grupos experimentais de arte/educação de classes menos abastadas sofriam com políticas de desmonte.

A Arte, na perspectiva do governo ditatorial da década de 70, deveria priorizar que a linguagem do desenho se reservasse em atender unicamente à demanda econômica da industrialização. Assim:

A ditadura de 1964 perseguiu professores, e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar os currículos, tornando-as iguais as outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas (Barbosa, 2014, p. 8).

Ana Mae escreve que, para justificar as ações do Estado, as ditaduras incutiam o medo ao comunismo. Fecharam escolas de Educação Infantil e Jardins da Infância acusadas sob este pretexto.

Dentre as contrariedades do regime militar, em 11 de agosto de 1971 o ensino de Arte torna-se obrigatório, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN Nº 5692.

Conforme o artigo 7º, “será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1ª e 2º graus.”. De acordo com o Parecer nº 853/71, define-se o “núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus”. A doutrina do currículo na lei nº 5692. E pela Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971¹⁹, o ensino da Educação Artística torna-se “obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos”, a partir do artigo 1º e §2º (Brasil, 1971, p. 399-402).

A legalidade da Educação Artística, abriu a demanda urgente de formação de educadores nesta área. Entretanto, os cursos de formação de professores de Educação Artística ocorreriam em duas modalidades: a Licenciatura Curta e a Licenciatura Plena. A duração de dois anos de curso deveria compreender uma formação básica-curta, e depois prosseguir com as habilitações em Desenho, Artes

¹⁹ Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 de setembro de 2025.

Plásticas, Música, Teatro e Dança, para obter a formação plena. Deste modo, professores/as que ensinavam, conforme suas especificidades de linguagens, deveriam adaptar-se a um modelo de ensino comum, no qual se faz à estreia da polivalência.

A polivalência é um tema recorrente nos debates sobre Arte e/ou Educação, pois na origem da formação acadêmica da Educação Artística, o currículo oficial e comum, autorizado pelo governo ditatorial brasileiro, determinava que professores/as fossem capazes de atender a todas as linguagens artísticas em quatro anos de curso. As discussões a respeito, destacam que o tempo de curso em relação à sobrecarga de linguagens, provoca uma superficialidade de conhecimento que fragiliza a formação docente, bem como a experiência educativa.

De modo irônico e contraditório, o governo mais repressor da criticidade artística legitimou a presença da Educação Artística no currículo escolar; não obstante, na condição de “atividade educativa”, não como disciplina curricular. Incluí-la na educação era uma forma de contê-la e, assim, controlar o que era ensinado.

Essa premissa de controle assemelha-se às reflexões de Michel Foucault – filósofo francês que viveu entre 1926 e 1984 – em sua obra *Vigiar e Punir* (1975). É pertinente que este estudo aborde os métodos de controle em exemplos institucionais, como as escolas, os hospitais, os quartéis, os acampamentos, etc. Neste sentido, as estratégias de dominação sobre o corpo partem do treinamento, “poucas palavras, nenhuma explicação, silêncio total que só seria interrompido por sinais” (Foucault, 2013, p. 160).

Muitas características foram herdadas do sistema educacional de modelo ditatorial cívico-militar, tais como o controle; o compromisso; a pontualidade; os códigos de vestimenta; a postura; o silêncio; a organização espacial em filas; a rotina; a circulação controlada fora de sala; o castigo; a advertência; a vigilância; a hierarquia; as regras de conduta; a reprovação; a suspensão; padrões de cabelo; os uniformes; entre outros elementos disciplinares que treinavam estudantes para a obediência cívica. Mesmo com o fim da ditadura militar em 1985, ainda existem instituições que prezam pela estrutura disciplinar influenciada por este período histórico.

2.4 Redemocratização e fundamentos da educação progressista na Arte

A partir da década de 80 o Brasil passa por um forte processo de redemocratização e, com isso, o agrupamento de arte/educadores brasileiros em associações, sindicatos, grupos de pesquisa, coletivos, grêmios e outras congregações, intensifica também os diálogos sobre o ensino e a Arte.

Neste ponto, não podemos nos dissociar do que representou, historicamente, o contexto social, econômico e político deste período. No artigo “Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população”²⁰, escrito por Ana Ometto, Maria Furtuoso e Marian Silva (1995) – pesquisadoras de Piracicaba, São Paulo –, percebe-se que a crise econômica da década de 80 adveio das dívidas externas do país, que progressivamente começa a afetar a economia interna e, com isso, o padrão e a qualidade de vida das famílias.

A crise econômica demanda que mulheres e jovens sejam inseridos no mercado de trabalho. Apesar da ampla divulgação midiática do “milagre econômico”, a economia apresenta “desequilíbrios internos que impactam desfavoravelmente na situação econômica da população principalmente através da queda dos níveis de emprego (e crescimento da proporção de trabalhadores sem vínculos formais)” (Ometto; Furtuoso; Silva, 1995, p. 405).

Assim, o crescimento econômico do período ditatorial militar possibilitou a intensificação da industrialização, a modernização urbana, a construção de rodovias e o aumento das megalópoles, entretanto, acumulou despesas que foram herdadas pelos governos posteriores. Com esse cenário, aumenta o espaçamento das classes sociais, marcando uma profunda desigualdade, precarização e concentração de renda. O regime militar, livre da fiscalização e da perseguição da mídia, propagou apenas o crescimento econômico, ocultou a parte de que foi um “milagre fiado²¹ e pendurado na conta” do país.

O enfraquecimento da influência militar ocorre também por descontentamento econômico, pois a fatura do “milagre econômico” não poderia ser evitada permanentemente. No artigo “A educação brasileira durante o período militar: a

²⁰ OMETTO, Ana; FURTUOSO, Maria; SILVA, Marian. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. Revista Saúde Pública. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/XRCdDpSndmxTY5J7wXz6tXn/>
Acesso em: 30 de novembro de 2023.

²¹ *Fiado* é um termo que se refere a comprar no crédito; promessa verbal e incerta de pagar depois.

escolarização dos 7 aos 14 anos”²², a pesquisadora Renata Assis discorre que “durante o governo do presidente Ernesto Geisel o milagre começou a mostrar sua fraqueza. Os dois pilares do desenvolvimento brasileiro – endividamento externo e arrocho salarial – chegaram ao seu limite.” (Assis, 2012, p. 324).

Novamente, as características econômicas impactam na administração política e, conseqüentemente, na vida social brasileira, por isso, a pertinência de estudar a educação pela ótica metodológica do materialismo histórico dialético.

Na década de 80 ocorre também o processo de descentralização do poder político, a partir da regionalização e da municipalização. Sendo assim, uma porcentagem de recursos financeiros e das responsabilidades administrativas concentradas na esfera da união, ou seja, do país, são realocados para os estados e os municípios, e com isso, a educação também passa por uma reordenação.

De acordo com o artigo “Reflexões sobre o processo de municipalização no ensino”, de Tânia Brabo, esses processos podem ser compreendidos como uma estratégia neoliberal de distribuição de influências. Para a autora, “políticas de descentralização podem ser utilizadas por um grupo central minoritário para desequilibrar a correlação de forças em uma comunidade local.”²³ (2000, p. 5).

Mesmo que o fomento à democracia seja a justificativa da regionalização e municipalização, esse propósito não atenderá o objetivo de origem, se governantes estaduais e municipais utilizarem do poder político para manejar ações que enfraqueçam e desconsiderem a premissa democrática e pública. É preciso compreender que o fim da ditadura civil e militar não representa o final das ideologias neoliberais, na economia e na política, pois é conveniente que os privilégios de classe se preservem para favorecimento de quem se beneficia dessa estrutura.

Na contrariedade entre o que se propõe e o modo como impacta a sociedade, reside a necessidade de estudar e contestar as ações subliminares do poder na vida das pessoas, por isso, o olhar crítico é indispensável para traçar uma leitura apurada e consciente das estruturas de organização.

²² ASSIS, Renata. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Educação em Perspectiva. **Viçosa**, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6512/2673/28116> . Acesso em: 30 de novembro de 2023.

²³ BRABO, Tânia. Reflexões sobre o processo de municipalização no ensino. **Educação em Revista**. Vol. 1. Nº1. Junho. 2000. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9366/5935> Acesso em: 01 de dezembro de 2023.

A proposta de municipalização não foi uma inovação da década de 80, pois cogitava-se essa possibilidade desde o Manifesto dos Pioneiros. Contudo, havia o risco de fragilidade do sistema educacional, submetido às decisões políticas após a descentralização. Assim, a partir da Constituição de 1988, temos o início da mudança administrativa, com essas características na distribuição de recursos públicos.

Por estratégia política ou não, a municipalização e a regionalização da educação provocam agrupamentos, pois pessoas passam a participar do processo de ensino/aprendizagem, tais como: conselhos estaduais e municipais; centros acadêmicos do ensino superior; associações de famílias; coletivos e outros grupos. Além de ocorrer a criação de políticas públicas a respeito da merenda escolar, transporte de estudantes e construção de escolas.

O ritmo de redemocratização propicia também a coletividade na Arte/Educação, para a organização política destes profissionais. Em 1980, Paulo Freire retorna de seus 16 anos de exílio no Chile e realiza a abertura da 1ª Semana de Arte e Ensino da Escola de Comunicação e Artes/ECA da USP, entre 15 e 19 de setembro.

Organizado por Ana Mae Barbosa, o evento reuniu cerca de 3 mil participantes e culminou em um manifesto que incentivou a criação da Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo/AAESP. Essas informações, bem como um documentário curto, estão disponíveis no site da ECA, com relatos de professores, estudantes, artistas e outros participantes visivelmente esperançosos e expressivos.²⁴

As décadas de 80 e 90 marcam as origens da organização curricular da Arte no Brasil, especialmente a partir do fim do regime ditatorial militar, em 1985, e com o retorno das eleições diretas, em 1986. Reuniões e movimentos políticos, antes coibidos pela censura, se intensificam. Em 1988, temos a criação da FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil, em virtude do I CONFAEB, realizado em Taguatinga/Distrito Federal, cujo tema escolhido para o evento foi a Formação de Professores.²⁵

A princípio, a Educação Artística não foi interpretada como área de conhecimento, mas como atividade educativa pela Lei Nº 5.692/71, somente em 1996, foi considerada uma disciplina curricular. A partir da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro

²⁴ Disponível em: <https://www.agoraeca.com.br/2022/08/19/semana-de-arte-e-ensino-na-eca-sao-paulo-1980/>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2024.

²⁵ Disponível em: <https://faeb.com.br/historico-confaebs/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2024.

de 1996, altera a Lei Nº 5.692 de 1971, a Arte torna-se um “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica”²⁶.

A obrigatoriedade ocasionou perspectivas de mudança nos currículos da educação básica e nos cursos de formação de professores. A polivalência foi uma característica peculiar da história dos cursos de formação em Educação Artística e desencadeou diversas críticas sobre a qualidade de ensino/aprendizagem. Entretanto, a complexidade do tema demanda um item específico para apreciação desta condição.

2.5 As interpretações da polivalência na formação de professores

A polivalência, dentro da etimologia da palavra, representa a qualidade de múltiplas funções, possibilidades e capacidades. O termo é designado como característica de versatilidade de habilidades e até incentivado no campo do mercado de trabalho. Entretanto, a palavra possui conceitos variáveis no campo da educação, que lhes foram atribuídos a partir de perspectivas históricas. Numa única palavra, há quem a considere uma expressão positiva ou pejorativa.

A característica da polivalência no curso de ensino superior da UFPA, ainda na antiga Educação Artística, concentrava em 2 anos a linguagem das: Artes Plásticas (atualmente Artes Visuais), Música, Dança e Artes Cênicas (atualmente Teatro); e posteriormente, a oferta dos cursos aumentou para 4 anos de formação, com habilitações específicas.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa (2012) refere-se à polivalência pela perspectiva da Arte/Educação, e a descreve da seguinte forma:

A polivalência – conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender as diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da tecnologia. É evidente que esta proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (Barbosa, 2012, p. 162).

²⁶ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2024.

O projeto *Observatório da Formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina*²⁷, da UDESC, realizou pesquisas que culminaram numa publicação, em 2022, de um livro com o mesmo título, no qual encontra-se a análise da pesquisadora Valéria Alvarenga sobre o conceito de polivalência.

A autora descreve o método polivalente como “um acesso/transmissão superficial dos conhecimentos em diversas linguagens artísticas, seja na formação, seja na atuação docente”. (p.80). A pesquisadora também destaca que a mudança da “Educação Artística” para a nomenclatura “Arte”, na Lei Nº 9.394/96, foi uma demanda apresentada como tentativa de sobrepor a polivalência e ampliar a valorização da área de conhecimento, de modo que as problemáticas dessa condição de formação de professores deveriam ser apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN.

De fato, no PCN – Arte do ensino fundamental de 1998, há uma introdução histórica abordando a queda de qualidade de ensino, em virtude da condição da polivalência dos cursos de formação de professores. O PCN reconheceu a fragilidade de ensino/aprendizagem provocada pelo método polivalente e gerou expectativas de mudanças para a organização curricular e formação de professores. Citando que:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominaria em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam as propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (PCN, 1997, p;29).

Entretanto, os PCN's não foram suficientes para dissipar a polivalência, e essa prática se renova, a diferença é que não se usa o termo “polivalência”. Na longa história da Federação de Arte/Educadores do Brasil/FAEB, essa representação mostrou-se aversa às proposições do ensino polivalente e defende o respeito às especificidades das linguagens. Historicamente, foi bastante influente politicamente nas reivindicações pela obrigatoriedade do Ensino das Artes no currículo da

²⁷ Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/life/pesquisa/observatorio>. Acesso em: 06 de março de 2025.

Educação Básica, nas especificidades das Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. E tem por objetivo a valorização profissional e qualidade de educação.

Portanto, a polivalência, no campo da Arte/Educação, é compreendida e descrita como um equívoco de ensino. Contudo, isso não significa que todas as linhas de pensamento estão em plena concordância. Existem autores que se contrapõem à essa percepção do conceito de polivalência, e trazem outra perspectiva...

Na tese da Profa. Dra. Shirleide Cruz de 2012, “A Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife”²⁸, a pesquisadora aponta outros pontos de vista partindo do campo da Pedagogia.

A autora disserta sobre diversas compreensões do termo “polivalência”. Ora apresentado com uma expressão de mercado, “requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo” (p. 111), assimilando-se ao conceito de trabalhador multifuncional ou “politécnico”; ora associado à “interdisciplinaridade” (p.114), referenciado em Lima (2007); e ora descrito como “olhar multirreferencial”, priorizando o ser humano (p.114). E a partir de estudos sobre o ensino/aprendizagem polivalente nos países França e Suíça, a pesquisadora aponta suas percepções.

Percebemos, então, que a questão da polivalência nos anos iniciais de escolarização tem sido experimentada/vivenciada sob características diversas. Nesse sentido, podemos dizer que identificamos modelos mais articuladores e globalizantes, de forma a reforçar o princípio da interdisciplinaridade na formação e na atuação docente para aquele nível de ensino. Outros movimentos parecem polarizar ora a construção do conhecimento específico de área curricular, distanciando-se de uma visão mais articulada e hierarquizando, por conseguinte, os campos disciplinares que seriam definidores de perfis docentes específicos, ora a formação de docência generalista, ligada a uma prática educativa ampla e a uma formação global do aluno, contudo, sem deixar muito claros os conteúdos básicos dessa formação global propagada. (p. 130-131).

Além da complexidade de definição do termo e diversidade de opiniões sobre esse modelo de ensino, há também a incompreensão dos efeitos da polivalência na formação humana, e neste aspecto a pluralidade de vozes de pesquisadores, que concordam ou discordam das interpretações do termo, estão em continuidade, longe de chegar a uma conclusão.

²⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13027>. Acesso em: 10 de março de 2025.

Para a Pedagogia, a polivalência é uma característica comum dos anos iniciais de ensino. Em minha experiência como professora de Artes, dos anos iniciais do ensino fundamental, é um alívio para as minhas colegas professoras-pedagogas quando os professores de hora aula (sejam de Artes, Educação Física ou Ensino Religioso) entram em sala.

O momento da hora pedagógica, é o suspiro em que as professoras responsáveis pela turma podem se organizar dentro da sobrecarga de trabalho para organizar-se sobre conteúdos, planejamento semanal/mensal/anual, elaboração de provas, testes periódicos da secretaria, sequências didáticas, frequências de classe, justificativas de faltas, projetos internos, projetos externos das secretarias, relatórios, mediação de conflitos de classe, diálogos com a família, reunião com a coordenação ou direção, e outros atributos de sua profissão.

Já no campo das Artes é nítido que a categoria de profissionais da educação se contrapõe à polivalência de forma veemente, exigindo, inclusive, dos poderes públicos o reconhecimento e valorização das especificidades das linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Contudo, a realidade das escolas públicas está bem distante das dessas aspirações.

Em minha experiência profissional, a desvalorização é cristalina. Há escolas sem professores de Artes; Pedagogos sobrecarregados com mais esta função de lecionar Artes; carga horária quebrada, ou seja, distribuída entre várias escolas; ausência de materiais didático-pedagógicos; livros didáticos polivalentes e cujo conhecimento priorizado traz valorização cultural de manifestações das regiões sul, sudeste ou outras fontes internacionais; desvalorização do aprimoramento profissional de professores locais, pois há pessoas com qualificação profissional, mas as secretarias ao invés de convidar de forma remunerada os profissionais locais, preferem optar por contratar empresas de formação vinculadas à redes privadas e de outros estados, apresentando experiências completamente diferentes de nosso contexto educativo; o abandono da carreira, com professores optando pela exoneração; progressões de salário ínfimas, realizadas com muita luta da categoria, pois os valores não acompanham a escala de inflação do país; entre outros aspectos do cotidiano que demonstram a displicência com a educação.

Tive a sorte de conseguir uma licença aprimoramento no curso de doutorado, mas sei que nem todas as pessoas podem usufruir desse direito por motivos diversos. O mestrado foi muito difícil de obter, em virtude da rotina de trabalho e também pelos

problemas emocionais que a vida traz. E mesmo cumprindo toda a fábula da meritocracia, é terrível saber que há características que me farão revalidar constantemente esse esforço, a cor e o gênero, é exaustivo e desgasta o psicológico, mas é necessário, porque sem isso, outras pessoas não poderão sonhar.

Professores são constantemente responsabilizados pelo que acontece no sistema de ensino, mas acredito sinceramente que há amor nessa dedicação de lidar com as dificuldades apesar de tudo, embora também acredite que seja uma relação tóxica com o Estado, porque enquanto nos colocarmos na posição de “dar um jeitinho” no que está faltando nas escolas, os poderes públicos continuarão a explorar essa bondade, enquanto os problemas poderiam ser resolvidos em outra escala.

Acredito sinceramente que concordaríamos com a flexibilidade de aprendizado entre várias áreas de conhecimento, montando uma equipe de professores compromissados com o ensino/aprendizagem dos estudantes, dando a isto qualquer nome que fosse... se não fosse um detalhe macro atômico que nos impedisse de sonhar, a divisão de classes. As estruturas de organização curricular da educação são tão opressivas e impregnadas de forças capitalistas, de pensamento neoliberal, que não nos permitem viver tranquilos.

Compreendo os professores do ensino de Artes que prezam pela abolição da polivalência e são vigilantes com a constante ameaça do desaparecimento de seu espaço no currículo. Mesmo que fiquem obstinados demais pela especialidade de formação, e esses excessos partam para a rigidez da crença em limites disciplinares. A atitude é lógica contra o tecnicismo, mesmo que parta de um trauma e protecionismo histórico. O objetivo é defender o território curricular para alcançar uma realidade em que todas as escolas possam ter professores de todas as linguagens das Artes atuando por uma formação mais humana, sensível, crítica, criativa e emancipadora. Que nenhum professor seja forçado a ministrar conteúdos que não possa mediar com profundidade.

Mas também compreendo os pedagogos que já estão habituados demais com a polivalência para considera-la nociva, realmente os parâmetros de interpretação são outros, e é interessante que pesquisem a polivalência por outras vivências, sem o receio da palavra, embora também seja essencial que conheçam nossas perspectivas históricas e a reserva com o termo.

Por vezes nos aventuramos em conhecimentos profundos, mas contidos em nossas bolhas de referenciais teóricos, e nisso eu me insiro, pois não tinha cogitado

antes a possibilidade de outras opiniões sobre a polivalência que não fossem as que eu fui ensinada a repudiar em minha formação inicial.

Mas existe uma clara diferença entre os conhecimentos teóricos e o que é vivenciado no cotidiano das práticas em sala de aula. Escrevemos sobre o que pensamos e a realidade permanece ali, inabalável. Gerações de estudantes crescendo e tornando-se adultos que não tiveram a oportunidade de experimentar as Artes nas suas diversas formas de expressão.

E quanto a essas questões perturbadoras, que consumiram meu juízo por várias noites... O que faremos pelos estudantes que estão sendo afetados pela falta de professores de Artes ensinando as linguagens específicas? Vamos esperar aceitando essa lacuna enquanto tentamos assegurar àquela utopia de ter professores de todas as linguagens presentes nas escolas de educação básica?

Acredito que os professores estão fazendo o que podem na medida do que é possível fazer. Há professores que convidam outros profissionais para a sala de aula, há aqueles que se reservam no direito de ensinar apenas a linguagem que compete a sua formação inicial, outros optam por serem polivalentes e há também profissionais da pedagogia que assumem mais essa tarefa de lecionar a disciplina de Artes. Neste ponto, o PARFOR é uma iniciativa alternativa para formar a primeira e segunda graduação dos professores que já estão atuando em sala de aula, oferece qualificação e funciona para remediar o problema, apesar de ser uma solução a longo prazo.

É ingrata a tarefa de solucionar essa equação com as atitudes simplificadas entre o certo e o errado. Assim, reservo-me o direito de permanecer tentando compreender essas perspectivas com o bem-estar, pousada na comodidade de um ovo em cima do muro, apedrejado de ambos os lados²⁹.

²⁹ Referência à canção inglesa “Humpty Dumpty”.

3. ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL

A partir da experiência com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura e Interdisciplinaridade na Amazônia – CABANA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Arte/PPGArtes da Universidade Federal do Pará/UFPA, foi realizado um levantamento de dados sobre a Formação de Professores em Artes no Brasil, entre os anos de 2019 a 2023, para traçar algumas reflexões sobre este panorama.

O levantamento partiu da quantificação de universidades públicas e privadas do Brasil, registradas pela Plataforma Sucupira – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES³⁰; combinando as informações com os sites oficiais das instituições.

Com isso, foram aplicados filtros de pesquisa para compreender as características dos cursos de formação de professores em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) no Brasil. Certamente, os dados coletados são abrangentes e podem derivar em pesquisas diversas, sendo assim, neste tópico apenas destacam-se os pontos mais marcantes sobre o levantamento para, posteriormente, aprofundar as reflexões específicas sobre a Licenciatura em Artes Visuais, uma vez que este é o real escopo desta pesquisa.

3.1 Método de levantamento quantitativo para pesquisa

O levantamento de dados iniciou pela procura do quantitativo de universidades públicas e privadas reconhecidas pelo MEC. Algumas unidades estavam presentes na lista disponibilizada pela plataforma virtual do Ministério da Educação, o E – MEC. Entretanto, considerando a possibilidade de desatualização na plataforma, os dados foram cruzados com a lista que consta nos filtros da Plataforma Sucupira, de fato ampliando os números de pesquisa. Nesse levantamento inicial foram elencadas as instituições de ensino superior/IES devidamente reconhecidas pelo Ministério da Educação do Brasil, sendo estas: 30 IES na região Norte; 23 IES na região Nordeste; 10 IES na região Centro-Oeste; 27 IES na região Sul; e 41 IES na região Sudeste. Na TABELA 4, em anexo, é possível visualizar a lista de IES citadas nesta pesquisa.

³⁰ Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/> Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

Denomina-se pela nomenclatura de instituições de ensino superior/IES, pois estas plataformas virtuais do MEC não apresentam somente informações sobre as universidades, mas também centros universitários, associações, institutos tecnológicos e fundações que ofertam cursos de formação no nível de ensino superior.

Neste primeiro conjunto de 131 IES distribuídas no Brasil, foram aplicadas perguntas que funcionaram como filtros de pesquisa para conduzir as reflexões qualitativas sobre o estudo quantitativo.

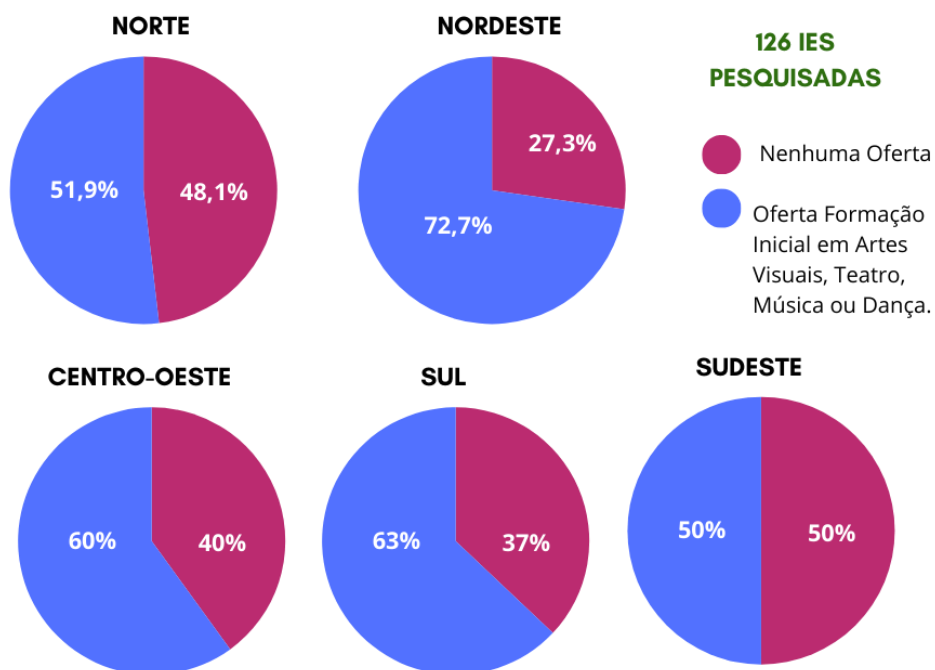
1º - Quantas IES brasileiras ofertam cursos de Formação em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança); nos diversos níveis de ensino (Técnico, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado); a partir do Bacharelado e/ou Licenciatura; e nas modalidades presenciais e ensino a distância?

Das 131 IES pesquisadas, há 22 que não ofertam nenhuma Formação em Artes, em quaisquer que sejam as condições citadas; e 109 IES que ofertam algum tipo de Formação em Artes reconhecida pelo MEC. Neste contexto, há 126 IES que ofertam cursos de graduação em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança).

Há também um fenômeno curioso de 5 IES que não ofertam cursos de graduação, mas apresentam outros modos de Formação, sendo estes/as: Na região Norte, o IFPA oferta uma Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente, o IFRR oferta uma Especialização em Artes Visuais e o IFAM possui um curso Técnico em Artes Visuais; a IFPB, no Nordeste, disponibiliza o Curso Técnico de Instrumento Musical; a PUC – RJ, região Sudeste, oferta uma Especialização em Artes; e o Sul é a única região que não apresenta esta peculiaridade.

As porcentagens geradas nos gráficos apresentam um quadro promissor se forem observados conjuntamente, posto que o número de IES que não ofertam nenhuma formação, não ultrapassam o número das IES que ofertam Artes. Entretanto, também é importante considerar que a distribuição de IES por região do Brasil é desigual. Entre as regiões que não ofertam nenhuma formação em Artes: são 13 de 30 IES na região Norte; 6 de 23 IES na região Nordeste; 4 de 10 IES na região Centro-Oeste; 10 de 27 IES na região Sul; e 20 de 41 IES na região Sudeste. Com isso, é possível afirmar que nenhuma região do Brasil deixou de ofertar a Formação em Artes.

FIGURA 2

OFERTA DE FORMAÇÃO EM ARTES NAS IES DO BRASIL - 2023 - PRESENCIAL

Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFGA.

Observando o Gráfico de Oferta de Formação em Artes nas IES do Brasil, em 2023, na modalidade presencial - apresentado acima na Figura 2 – nota-se o balanceamento da distribuição entre as instituições de ensino superior que ofertam as Artes – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - em alguma instância da formação inicial ou continuada, e também, as instituições que não ofertam a área.

No Norte, das 30 IES analisadas, há 25 pertencentes à rede pública de ensino e 5 vinculadas à rede privada. Das 25 IES da rede pública, há uma característica das instituições, de oferecer outros tipos de formação, por ensino técnico, especializações, educação à distância, mestrados e doutorados. Já o grupo de 5 IES, da rede privada, há somente duas que apresentam formação na área de Artes, as outras 3 não possuem nenhum tipo de curso. E embora, a diferença entre o quantitativo de IES seja expressivo, é preciso lembrar que neste estudo constam somente as unidades que são reconhecidas pelo MEC e que possuem informações acessíveis.

No Nordeste, foram identificadas 23 IES, das quais somente 2 são da rede privada, e as demais, da rede pública. O interessante é que nenhuma das duas IES da rede privada, possuem qualquer vínculo com a área de Artes. Ou seja, pode-se

afirmar que os esforços para ações e pesquisas na área artística da região do Nordeste, possuem protagonismo de instituições públicas e reconhecidas pelo MEC.

No Centro-Oeste, a situação é similar ao Nordeste, das quais as 10 IES pesquisadas, possuem somente 4 IES que não possuem relação com a área de Artes, e dentre as quais, 2 são da rede privada de ensino, também, caracterizando a rede pública de ensino ao legado das ações e pesquisas na área de Artes, para a região.

Entretanto, quanto mais ao Sul e Sudeste, aumenta-se o número de IES, como também se identifica um grande número de IES da rede privada que ofertam pouca ou nenhuma formação inicial na área de Artes. No Sul, 10 IES não apresentam nenhuma formação na área de Artes, das quais 4 são da rede privada e 6 são da rede pública. Além disso, dentre as outras 17 IES, há um número maior de IES da rede privada, reconhecidas pelo MEC, que ofertam modalidades nos níveis de formação inicial, especialização e mestrado na área.

No Sudeste, há a maior concentração de IES, contando com 41 unidades. Neste grupo, identifica-se que das 20 que não ofertam nenhuma formação na área, há 13 pertencentes à rede privada e 7 da rede pública. Já as outras 21 unidades, observa-se que há somente uma IES da rede privada que apresenta graduação e mestrado na área, as outras 20 são IES da rede pública e que apresentam formação nos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Outra característica, consiste na curiosa identificação de que no recorte de 17 universidades religiosas (14 católicas e 3 metodistas), todas são da rede privada de ensino, e há 16 unidades que não apresentam nenhum tipo de formação voltada para Artes.

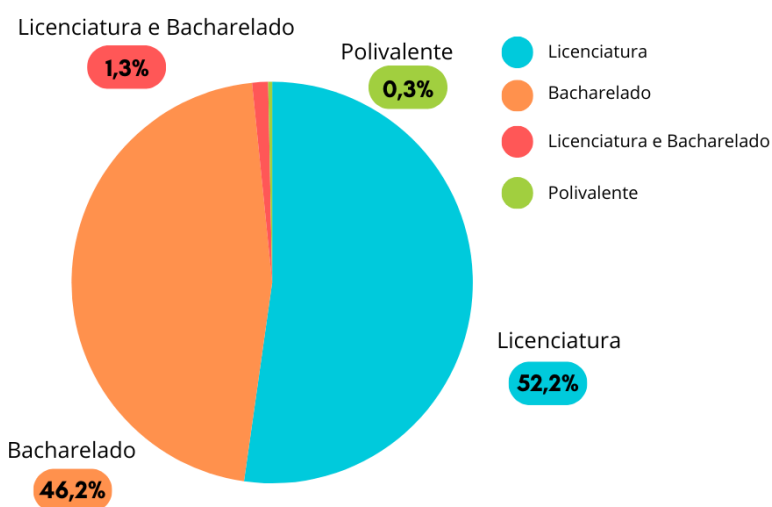
2º - Como ocorre a nomenclatura e oferta da Formação em Artes, considerando as especificidades entre as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, nas modalidades Bacharelado e/ou Licenciatura?

Inicialmente, observando o ensino presencial das IES no Brasil, é possível identificar que significativamente os cursos de Formação em Artes compreendem principalmente o Bacharelado e a Licenciatura separadamente, embora ainda exista 1,3% de cursos que ofertam ambas as modalidades e 0,3% com formação polivalente.

Neste ponto da pesquisa, a surpresa de encontrar esse 0,3% ainda polivalente, aguçou a curiosidade sobre as características desse percentual, e nisto, identifica-se

a UNISAGRADO, uma instituição da rede privada de ensino da região Sudeste do Brasil, que oferta um curso de Licenciatura em Artes, voltado para Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, ou seja, preenchendo todas as características da polivalência, mas que além de ser uma IES reconhecida pelo MEC, também possui avaliação com nota máxima de 5 de 5 no Recredenciamento Institucional.³¹

FIGURA 3

LICENCIATURAS E BACHARELADOS EM ARTES NO BRASIL - 2023 - PRESENCIAL

Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

A quantidade de Licenciaturas em 52,2% e de Bacharelados em 46,2%, demonstra que a maioria dos cursos está voltada para a educação em Artes. Contudo, é necessário considerar que essas nomenclaturas (Licenciatura e Bacharelado), definidas para esta pesquisa, identifica as graduações a partir das características dos perfis de formação, ou seja, aprofundando as informações sobre os nomes dos cursos de IES, encontra-se uma diversidade de nomenclaturas.

Nota-se que não há uma coerência de nomenclaturas entre os cursos em Arte no ensino superior do Brasil, tanto nas redes públicas quanto privatizadas. Apesar da existência das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN e de uma base nacional curricular comum/BNCC, a heterogeneidade da oferta de graduações voltadas para esse campo de conhecimento é bastante ampla.

³¹ Curso de Artes da UNISAGRADO. Disponível em: <https://unisagrado.edu.br/graduacao/artes>. Acesso em: 06 de agosto de 2024.

Para fins de organização de pesquisa, os cursos em Arte foram categorizados por suas características predominantes, e assim, foram geradas as tabelas em anexo. As graduações são identificadas como: Licenciatura e/ou Bacharelado em Artes Visuais; Licenciatura e/ou Bacharelado em Teatro; Licenciatura e/ou Bacharelado em Teatro; e Licenciatura e/ou Bacharelado em Dança. Entretanto, no decorrer da pesquisa, identifica-se que o quadro real dos cursos apresenta uma diversidade.

Nas Formações em Artes Visuais, coexistem cursos em: Artes Plásticas; Decoração; Desenho; Gravura; Escultura; História da Arte; História, Crítica e Curadoria; Belas Artes; Desenho e Artes Plásticas; Expressão Gráfica; Educação Artística (Desenho); Pintura; Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem; e Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais.

Para as Formações em Teatro, utiliza-se bastante a nomenclatura Artes Cênicas, algumas seguidas de habilitações, como: Cenografia; Indumentária; Direção Teatral; Cenografia e Indumentária; Atuação Cênica; Estética e Teoria do Teatro.

Já a Formação em Dança é a linguagem que apresenta maior coesão entre os cursos, sendo ofertados somente como Licenciatura ou Bacharelado. Uma particularidade, entretanto, decorre da aproximação da Dança com campo da Educação Física, ao invés de Artes.

As Formações em Música são as mais expressivas em diversidade de nomenclaturas, posto que existem cursos com habilitações voltadas para fins específicos, como: canto; composição; MPB/Arranjo; Regência; Clarineta; Contrabaixo; Fagote, Flauta Transversa, Oboé; Percussão; Saxofone; Piano; Trombone; Trompete; Violão; Viola; Violino; Violoncelo; Composição Eletroacústica; Regência Coral; Regência Orquestral; Flauta Doce; Órgão Tabular; Tuba; Trompa; Cravo; Cavaquinho; Bandolim; Coordenações; Música Popular; e Educação Musical.

A variedade de nomenclaturas incide principalmente sobre os cursos com características de Bacharelado, pois a maioria dos cursos de Licenciatura preservam a nomenclatura, alterando-se a linguagem: Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança. Não é uma coincidência que os cursos voltados para o ensino em Artes se unifiquem na maneira como devem ser nomeados.

Essa congruência de nomenclaturas entre as Licenciaturas em Artes, especialmente da rede pública de ensino, são também métodos de defesa da área em relação aos editais de concurso público ou editais de fomento. Nos editais de concurso

público para professores de Artes, encontram-se muitos problemas nos requisitos de formação, principalmente porque os cargos públicos aparecem desatualizados.

Tanto a criação de cursos quanto as mudanças curriculares que perpassaram toda a burocracia legal de implementação da Arte na educação, foram arranjos para garantir a obrigatoriedade das especificidades da linguagem. Esse esforço preza a superação da polivalência no currículo de Arte/Educação.

A Lei Nº 13.278 de 01 de maio de 2016, no Art. 26, no § 6º determina que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” O referido § 2º, é relativo à Lei Nº 12.287 de 13 de julho de 2010, que acrescenta a obrigatoriedade no currículo.

Sendo assim, apesar da diligência das universidades em reorganizarem as instituições para atender as demandas de formação inicial de professores adequada para Arte... o mercado de trabalho, por outro lado, revela uma realidade que apresenta resistência ao cumprimento da legislação federal. Não há novidade nesse contexto, pois o currículo de Arte é interpretado de modo polivalente desde a década de 70.

Contudo, esperava-se que as conquistas da categoria, no âmbito da lei, garantissem a presença das quatro linguagens da Arte no currículo em todos os níveis da educação básica ao passo do prazo de 5 anos para aplicação da determinação federal. Porém, foram criadas diversas formas de burlar a legislação.

Em 2018, um caso polêmico de irregularidade em concurso público ocorreu pela Secretaria de Educação do Estado do Pará/SEDUC, identificado como C-173, para o cargo de Professor Classe I Nível A – Artes³². O edital, solicitava formação em Licenciatura Plena em Educação Artística, nomenclatura que deixou de ser utilizada em 2006, e em virtude disto, desconsiderou 136 candidatos nomeados, admitindo apenas a homologação de 28. A partir de uma ação civil, a SEDUC admitiu as graduações em Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Apesar da resolução jurídica, podemos observar que profissionais das quatro linguagens da Arte ainda disputam a mesma vaga/carga horária, via concurso público e/ou processos seletivos. Isto implica em provas igualmente polivalentes no quesito de conhecimentos específicos. Além disso, a carga horária tornou-se território de disputa. A Arte já foi dispensada da educação infantil e os novos riscos incidem sobre o ensino médio. O Pará lida com a irregularidade da matriz curricular da SEDUC,

³² Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/9724-concurso-c-173>. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

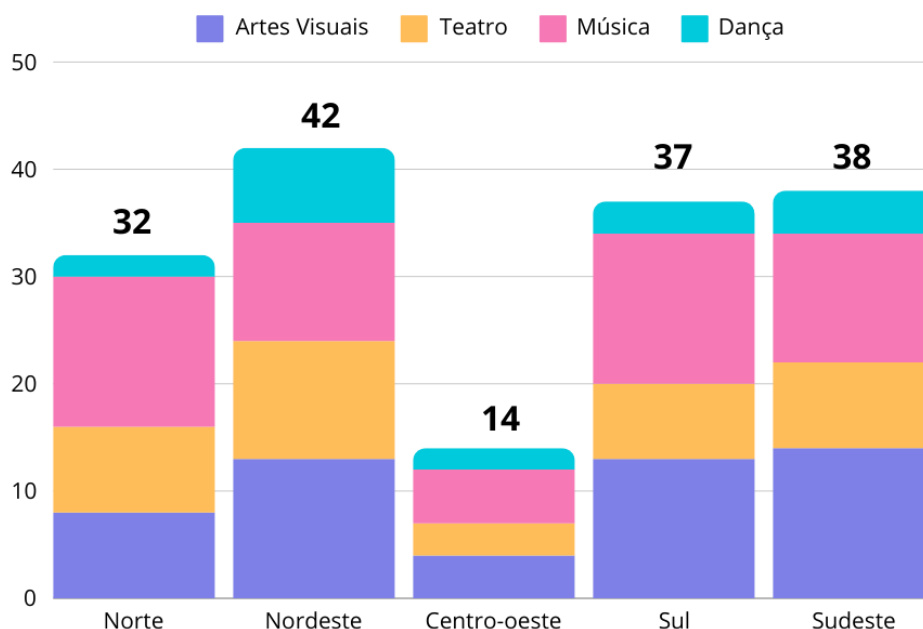
disposta pela Resolução Nº 504 de 09 de novembro de 2023, que reduz 1h de tempo para Arte, e outros componentes curriculares das humanidades.

A redução de carga horária implica em duplicar a jornada de trabalho de arte/educadores; redução de vagas disponíveis para concursos e processos seletivos; remanejo para a nova carga horária de Projeto de Vida, que não possui graduação própria ou legislação específica, deixando os profissionais sem segurança de direitos trabalhistas; reduz tempo de aula para estudantes; afeta a carga horária de estágio curricular obrigatório nas graduações das licenciaturas; e impacta na redução financeira para profissionais em processo de aposentadoria, entre outros prejuízos para a qualidade de ensino da arte/educação.

Em defesa da permanência das 2h de carga horárias de Arte, foram elaboradas cartas de repúdio e um protocolo encaminhado à SEDUC. Manifestaram-se o ICA da UFPA³³; as Licenciatura em Teatro; a Licenciatura em Música; a Licenciatura em Artes Visuais; o FORMA PARÁ; e o Coletivo PROAAEPA com o apoio da representação da FAEB Pará. Entretanto, nenhum destes documentos obteve resposta e a categoria

FIGURA 4

LICENCIATURAS EM ARTES NO BRASIL - 2023 - PRESENCIAL

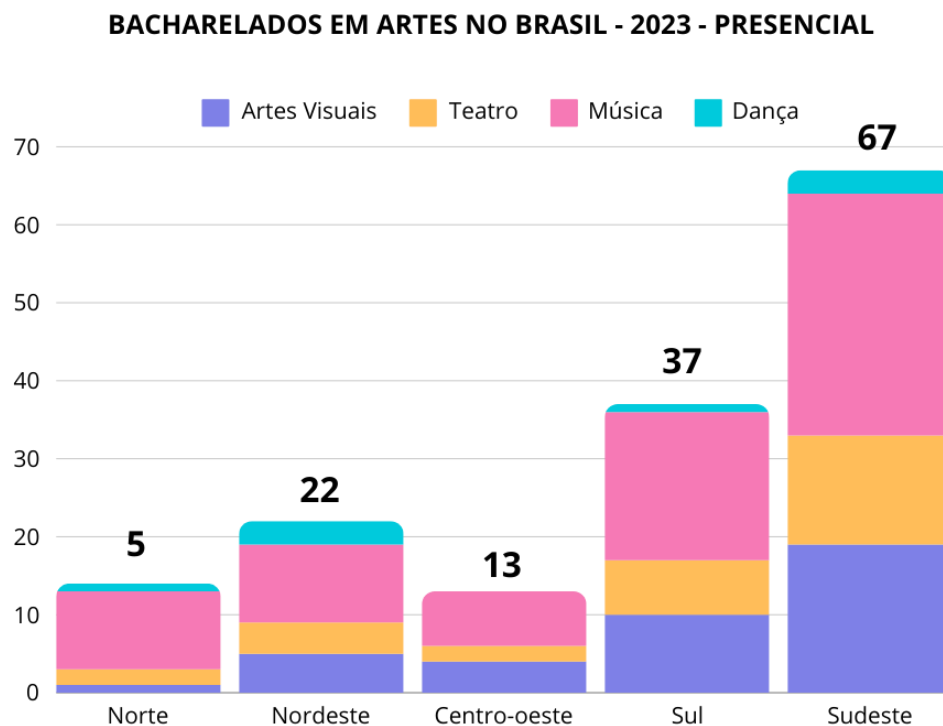


Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

³³Disponível em: <https://www.ica.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/1397-cartas-de-repudio-do-ica-a-reducao-de-metade-da-carga-horaria-do-componente-curricular-arte-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

afetada lida com tentativas de diálogo³⁴ sobre os impactos da matriz curricular em 2024. Ou seja, as reivindicações estão na sala de espera permissiva da burocracia.

FIGURA 5



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFGA.

Considerando os gráficos acima, observamos as características dos cursos de formação inicial nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura por regiões do Brasil, nota-se a predominância de cursos de Bacharelado em Artes na região Sudeste, enquanto a região Nordeste demonstra o maior percentual de cursos de Licenciatura em Artes.

Há entre os gráficos uma desproporção de oferta entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado. No Centro-Oeste e Sul, os números são proporcionais entre as modalidades. Já a região Sudeste, possui números bastante diversos em virtude da variedade de habilitações em Música. No Norte e Nordeste, a oferta de Licenciaturas supera a oferta de Bacharelados, mas deve-se considerar também que o número de Licenciaturas na região Norte e Nordeste amplia-se em virtude do

³⁴ Disponível em: <https://fatoregional.com.br/professores-da-rede-estadual-do-para-entram-em-estado-de-greve-apos-assembleia-convocada-pelo-sintepp/>. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

funcionamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR na UFPA (14 cursos) e na UFPI (6 cursos).

Há, contudo, a questão de que o PARFOR é uma política pública de fomento com características diferentes das habituais Licenciaturas, situadas no campus principal da instituição proponente. A iniciativa do PARFOR move-se para contribuir com uma realidade de educação com professores/as que já exercem a prática docente sem formação inicial de professores, professores/as atuando fora da área de formação e/ou exercendo a polivalência na área de conhecimento da Arte.

O público-alvo do PARFOR é focado em formar professores pela primeira ou segunda licenciatura, ou seja, engloba pessoas já atuantes profissionalmente em áreas mais distantes da capital do Pará. Trata-se de uma política de expansão que valoriza e qualifica profissionais para a Arte/Educação, e, portanto, amplia os índices de formação da região. Quando se desconsidera a formação pelo PARFOR, tanto a região Norte quanto Nordeste sofrem uma queda nos índices da oferta de cursos de Formação Inicial em Artes.

Sobre as ações do PARFOR, as professoras-pesquisadoras, Daniely Meireles, Idanise Hamoy e Isis Antunes (2016), escrevem o artigo “Estágio Curricular em Artes Visuais no PARFOR-Pará: Especificidades e Potência”³⁵, no qual é citada a criação de um Projeto Pedagógico específico do PARFOR, no Pará, que considera os aspectos geográficos, o repertório teórico presente no contexto de leituras e as vivências dos discentes-docentes que participam destas formações.

Especificamente, no caso do Parfor, uma preocupação foi encarada como primordial: Como conduzir a prática de ensino e as vivências no estágio para estudantes que já eram professores, ou seja, como colocá-los numa situação de prática de pesquisa sobre seus próprios mecanismos metodológicos e didáticos, levando-os também a questionar as práticas de seus colegas de profissão? A realidade nos municípios para aqueles professores era bem diferente do que era vivenciado pela mesma disciplina no curso regular de Artes Visuais, mantido em Belém, quando a maior parte dos estudantes chega ao estágio supervisionado sem sequer saber como fazer um planejamento anual ou como funciona o dia-a-dia de um docente em uma escola de educação básica. (Meireles; Hamoy; Antunes. 2016. p. 261).

Nos relatos de experiência, percebe-se que o Parfor não descarta a necessidade de realizar o estágio curricular obrigatório, mesmo que o grupo em formação já esteja atuante na Educação Básica. Ou seja, apesar dos/das

³⁵ Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/daniely_rosario-idanise_hamoy-isis_antunes.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

docentes/discentes já vivenciarem a docência em Artes Visuais na prática cotidiana escolar, ainda sim, deparam-se com novas perspectivas durante o Parfor, em virtude dos saberes teóricos, críticos, didáticos e metodológicos viabilizados pela formação.

Sendo assim, compreende-se o PARFOR com experiência educativa que comprova a qualificação da docência quando aliada às práticas e teorias propostas pela formação específica em Artes, e, devidamente contextualizadas com as características culturais e necessidades locais. Essa iniciativa se predispõe a romper com a reprodução de modelos defasados de práticas educativas desassociadas do repertório social, bem como apresenta o potencial criativo de propor novas estratégias de ensino.

No que se refere à educação presencial, o PARFOR equilibra os índices de cursos de ensino superior para o ensino de Artes, uma vez que realiza o deslocamento de professores/formadores para locais mais afastados da capital dos estados, de modo que, a formação funciona a partir da lógica espacial local. Entretanto, há IES que optam por descartar o deslocamento, recorrendo à modalidade de ensino à distância.

Contudo, a educação presencial seria a única via possível de alcance para a formação inicial na área de Artes? Considerando o mundo cada vez mais envolvido com a tecnologia e as interações virtuais, não é estranho que esse cenário se relacione com o ensino superior, mas é importante estudar como essa mudança acontece na atualidade e quais os impactos proporcionais dessas transformações.

3. O que podemos compreender sobre o ensino de Artes na modalidade de Educação à Distância/EAD dentro da dinâmica das redes públicas e privatizadas de formação?

O primeiro aspecto que pode ser observado em relação à modalidade EAD, é a dificuldade de acesso à informação. As IES das redes públicas possuem uma aproximação com a Plataforma Sucupira da CAPES e o portal do MEC. Portanto, as informações acadêmicas são bastante acessíveis.

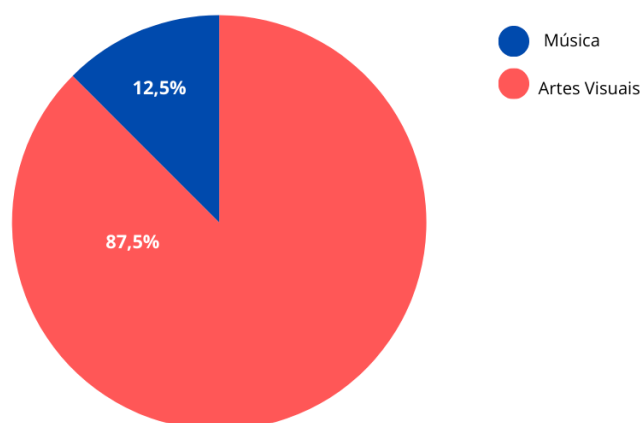
Em instituições públicas é possível ter acesso à produção anual, aos documentos curriculares, Resoluções e Decretos de reconhecimento pelo MEC, histórico das graduações, matrizes curriculares, projetos pedagógicos dos cursos, publicações, eventos, artigos científicos, e-books, revistas, periódicos, repositórios de teses e dissertações, livros, turnos, modalidade de oferta, quantidade de vagas,

ementas de disciplina, corpo docente, corpo técnico-administrativo, cursos de especialização, encontros, congressos, fóruns, seminários, simpósios e outras informações relevantes.

A mesma facilidade não ocorre com as instituições de ensino superior privatizadas, que em maioria, apenas apresentam nos sites: as descrições de carga horária, turno, matriz curricular (contendo as disciplinas por semestre), possibilidades de atuação profissional e o encaminhamento para inscrição na unidade mais próxima do estado e município. Os dados apurados foram encontrados principalmente a partir das IES de rede pública e algumas IES da rede privada com maior disponibilização de informações.

FIGURA 6

FORMAÇÃO INICIAL EAD EM ARTES NO BRASIL - 2023



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

Com as informações obtidas, foi possível criar o gráfico da Figura 6, na qual observa-se que há duas linguagens predominantes no Ensino à Distância, a Música (12,5%) e as Artes Visuais (87,5%), no qual todos os cursos de formação são voltados para a Licenciatura, ofertadas para as regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nas IES do Sul e Sudeste não foram identificados cursos EAD em Artes.

Como o panorama de informações sobre a modalidade de Educação à Distância apresentou poucas informações para análise, o grupo de pesquisa CABANA buscou o evento “Seminário Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação, que existe desde 1970.) – Edição Especial”, para aprofundar os estudos que estão sendo realizados sobre as IES que ofertam a EAD. O evento ocorreu de forma híbrida, entre 17 a 19 de abril de 2024, no ICED -

UFPA. O tema proposto para esta edição foi: “Privatização/Financeirização da Formação de Professores e o Desmonte da Educação Pública no Brasil”.

Neste evento, os artigos revelaram uma dificuldade de acesso às informações para outros/as pesquisadores/as, ou seja, não são acasos. De acordo com a pesquisadora Tayane Dias da UNB “As dificuldades para se avaliar as políticas de formação de professores nesse contexto se dão, fundamentalmente, pelos entraves de acesso às informações que, a priori (...)” (Pessoa, 2024, p. 2).

Observando os Anais da ANFOPE – Edição Especial (Belém – PA) de 2024, destaca-se a concordância entre pesquisadores sobre as características ideológicas neoliberais que incidem sobre a Formação de Professores, em especial, a Formação Continuada. A escassa regulamentação sobre os cursos EAD e o baixo custo nas redes privadas, massifica a Formação de Profissionais da Educação, com inclinações curriculares que apontam para a compreensão da escola como empresa.

No evento houve recorrência em apontar uma perspectiva neoliberal no campo educacional, ou seja, interpretado como espaço de competitividade social a partir da lógica meritocrática. Essa dinâmica, norteadas pelos fundamentos do capitalismo, incidem e resulta em formações iniciais, e continuadas, desassociadas do pensamento crítico, além de desumanizar o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se da adaptação e retomada do modelo tecnocrático de educação no formato EAD.

A lógica neoliberal destaca o/a professor/a como principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos resultados das escolas nos índices avaliativos. Para Julienne Monteiro e Maria Conceição Costa, as avaliações pressionam a categoria docente, pois consideram que “escolas com maiores notas, são aquelas com melhores/as professores/as e eles/as devem ser recompensados/as, uma lógica cruel, voltada ao mercado, dentro de moldes empresariais.” (Monteiro; Costa; 2024, p. 96).³⁶

Além disso, no contexto das IES, parece existir uma discordância de rigor nos critérios avaliativos entre as redes públicas e privadas. Para as IES da rede pública, as informações devem ser comprovadas frequentemente e sob ritmo de produção constante, para garantia dos investimentos públicos com fiscalização metódica.

Entretanto, nas IES de rede privada, é permissível que informações básicas sobre a Formação Inicial de Professores e Continuada, possuam pouca ou nenhuma

³⁶ Anais da ANFOPE – Edição Especial (Belém – PA). Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/422994.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2024.

acessibilidade ao público. É raro encontrar algum projeto pedagógico do curso ou as pesquisas desenvolvidas pelas instituições que possuem pós-graduação, de modo que, quando a lista de produções pode ser visualizada, não possui disponibilidade de link para leitura; e também, não é possível baixar a pesquisa em formato pdf.

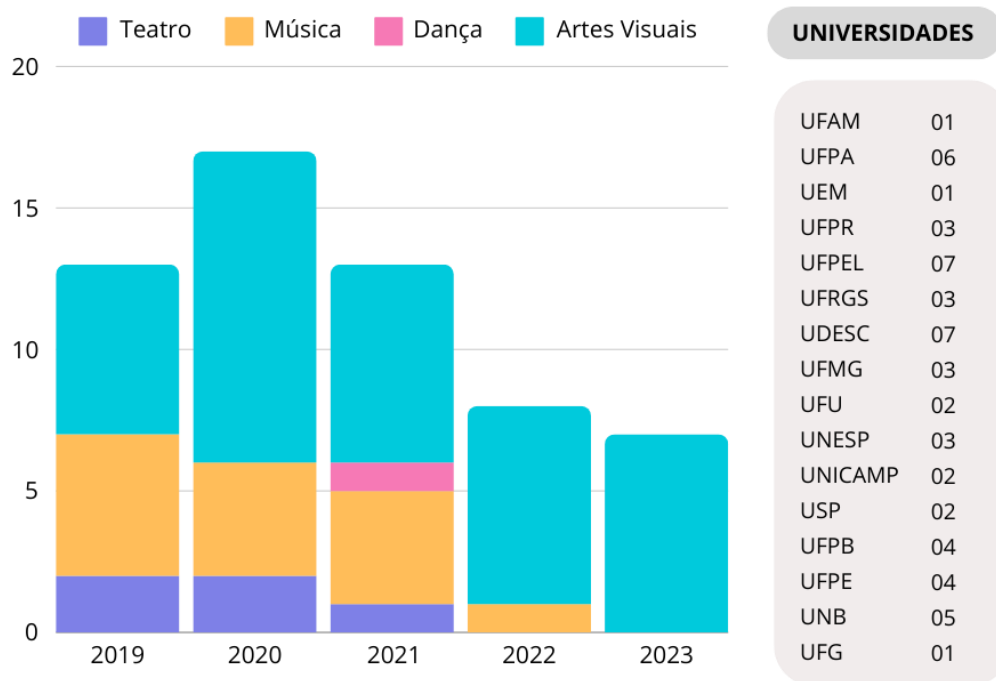
Nas universidades públicas, por outro lado, todas as produções acadêmicas são facilmente encontradas no repositório das próprias IES, na biblioteca central das universidades ou no repositório de produções da Plataforma Sucupira/CAPES. Inclusive, dentre os dados desta pesquisa, identifica-se que nos últimos 5 anos nenhuma IES da rede privada apresentou produção intelectual acadêmica voltada para o tema de formação de professores em Arte, em nenhuma linguagem.

Considere-se que essa ausência pode significar que nenhum/a discente pesquisou o tema ou que a instituição não divulga as produções acadêmicas de seus/suas egressos/as. Se for o primeiro caso, é necessário perceber e questionar por que o interesse de pesquisa sobre o tema se dá exclusivamente pelas universidades públicas. No segundo caso, questiona-se se essas IES realmente solicitam produções teóricas para a conclusão dos cursos de graduação.

No sentido das pesquisas acadêmicas, o grupo de pesquisa CABANA, obteve grande interesse por compreender qual a situação do estado da Arte das pesquisas voltadas para a formação inicial de professores no ensino de Artes, entre 2019 a 2023. Assim, o grupo dividiu temas entre os/as participantes para fazer esse mapeamento das pesquisas, nas categorias de: Artigos, dissertações, teses e livros desenvolvidos nessa temática. Essa mobilização do grupo resultou no preenchimento de fichas com a identificação das pesquisas a seguir.

FIGURA 7

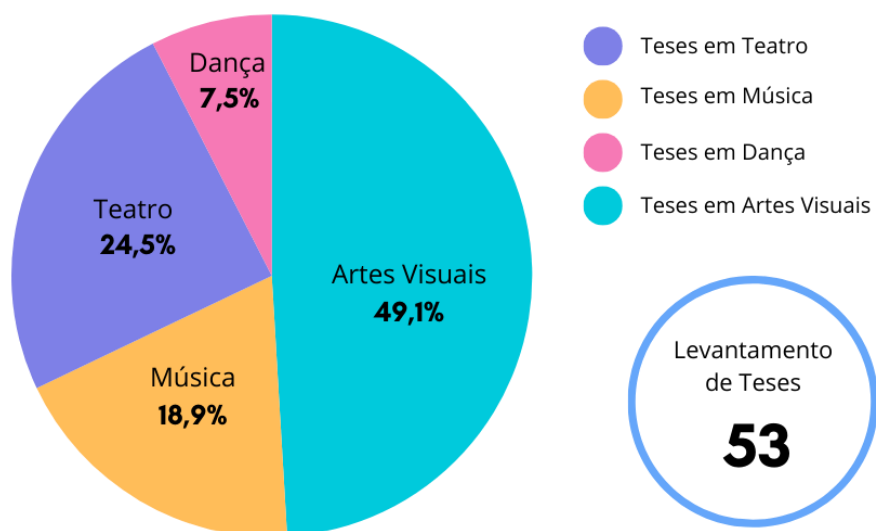
DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES - 2019 A 2023



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

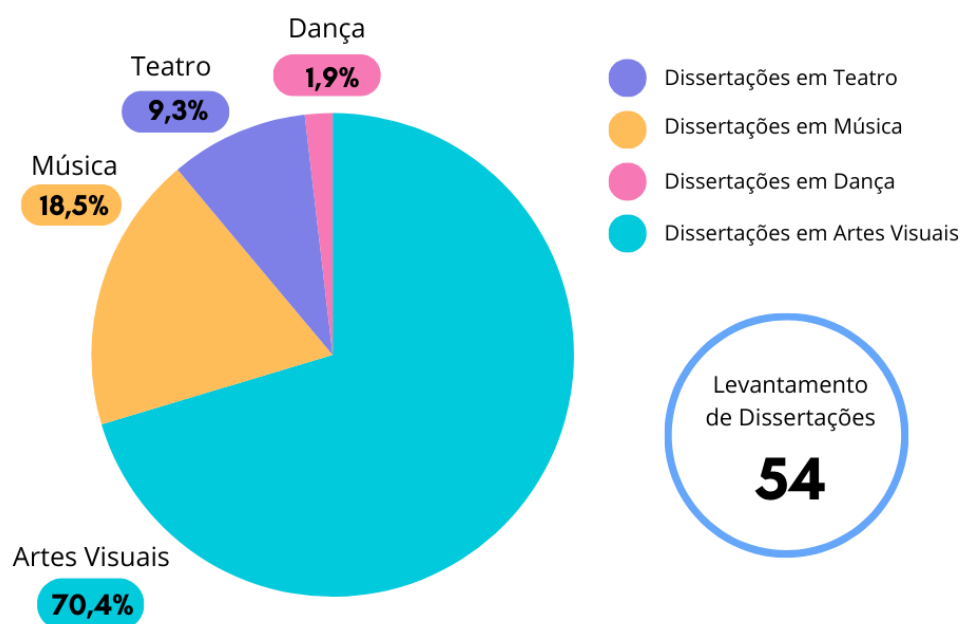
FIGURA 8

TESES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES - 2019 A 2023.



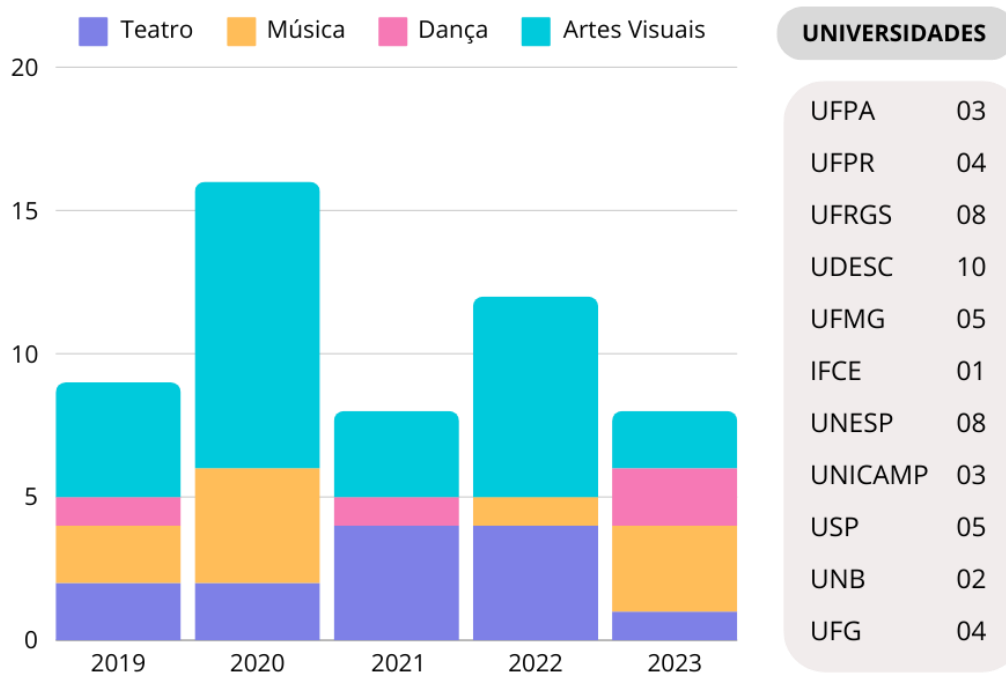
Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

FIGURA 9

DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES - 2019 A 2023.

Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

FIGURA 10

TESES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES - 2019 A 2023

Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

4. O que é possível perceber a partir dos dados de pesquisa de teses e dissertações sobre o tema Formação de Professores no Ensino das Artes?

As figuras 7, 8, 9 e 10 são os gráficos resultantes das pesquisas, primeiramente, sobre as teses e dissertações produzidas entre 2019 a 2023 sobre o tema Formação de Professores no Ensino das Artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Neste ponto da pesquisa, utiliza-se metodologicamente o livro “Arte-educação: Leitura de subsolo” organizado por Ana Mae Barbosa. Foram analisadas). Esse levantamento realizado com o apoio do grupo de pesquisa CABANA da UFPA, oferta um estado da Arte sobre as epistemologias que dialogam com essa temática, apresentando possibilidades de visualizar bases de informações para fundamentar pesquisas diversas para a posteridade.

A partir destes dados, nota-se que as IES que apresentam os maiores índices de pesquisa sobre a Formação de Professores em Arte possuem aspectos propícios para o fomento do tema.

A Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC possui o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG)³⁷, um projeto voltado especificamente para as Licenciaturas em Artes Visuais que justifica as produções intelectuais em demasia.

A Universidade Federal de Pelotas/UFPEL possui uma variedade de Licenciaturas e Bacharelados em Arte que resultam em 13 cursos com ofertas anuais, 4 mestrados, e 3 doutorados. Neste caso, justifica-se a produção intelectual pela quantidade de cursos ofertados; pela oferta de uma linha de pesquisa de pós-graduação voltada para a Educação em Artes e Processos de Formação Estética; e por projetos que ampliam os estudos por categoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.³⁸

A Universidade Federal do Pará possui Licenciaturas em todas as linguagens Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Possui uma grande atividade de formação de professores pelo PARFOR nos municípios do Pará. Está associado ao Programa de Mestrado Profissional em Arte, com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela CAPES. Contudo, percebe-se que o tema da Formação de Professores em Arte ainda é uma novidade para a instituição, pois culminou apenas em produção de dissertações e ainda não atingiu a produção de teses a respeito.

³⁷ Disponível em: <https://observatorioformacaoarte.org/>

³⁸ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ca/projetos/>

As estimativas demonstram que Sul e Sudeste são as regiões do país que lideram os números em pesquisa sobre o tema, mas também demonstram que a região Norte, aliada às políticas públicas de incentivo à pesquisa em Artes no ensino superior correspondem ao investimento.

Entretanto, os índices de pesquisas podem ser considerados baixos se considerarmos o montante nacional, mesmo com os incentivos e projetos específicos presentes em algumas regiões. Além disso, é possível observar que essa temática está em queda, apresentando os menores percentuais em 2023. Unindo todas as linguagens – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – observa-se que o quantitativo não ultrapassa 20 produções anuais. Nesse ínterim, pode-se afirmar que a preocupação de pesquisa neste eixo temático, é uma preocupação exclusiva das universidades públicas, pois não há pesquisas oriundas de IES da rede privada.

Observando a disposição de dissertações e teses entre as Artes, entende-se que as Artes Visuais são predominantes no tema da Formação de Professores. A Dança, por outro lado, está iniciando as abordagens sobre o mesmo tema. Já a Música e o Teatro, decaíram entre as dissertações e retornaram timidamente entre as teses de 2023.

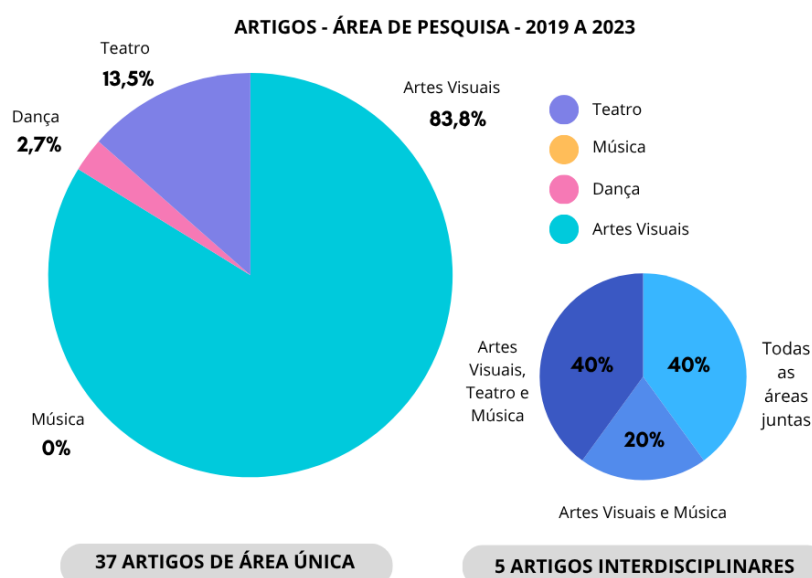
De certo que, esse panorama nacional de pesquisas deve possuir a devida contextualização histórica, ideológica e social, considerando as características da gestão política entre 2019 e 2023 no Brasil. O período de 2020, especialmente, compreende uma crise de saúde global com a Pandemia por Covid-19, e que repercute nos anos subsequentes, agravados pela negligência e desinformação provocadas pelo Governo Federal, bem como outras instâncias políticas igualmente influenciadas por perspectivas negacionistas.

O desmazelo geral sobre a cultura, educação, saúde, saneamento, políticas públicas, segurança e o ataque a todas as demais forças motrizes que estabilizam uma sociedade, podem facilmente ter simbolizado fatores determinantes para disparar os rumos de pesquisa para outros direcionamentos. O quadro crítico do Brasil dispunha de tantas possibilidades alarmantes de crítica para pesquisas, que a Formação de Professores pode ter representado uma preocupação adiada, e já tão postergada que até atinge o limiar da urgência.

5. O que é possível perceber sobre a criação de artigos, eventos e livros sobre o tema da Formação de Professores do ensino de Artes?

Sobre os eventos, o grupo de pesquisa CABANA, optou por concentrar as pesquisas nos principais eventos nacionais, que ocorreram entre os anos de 2019 a 2023, focando nos Encontros Nacionais da ANPAP e nos Congressos Nacionais da FAEB. Com o levantamento de dados sobre a categoria de artigos, as informações coletadas por Matheus Bento, Isis Martins e Maria Cecília, contabilizaram 42 artigos.

FIGURA 11

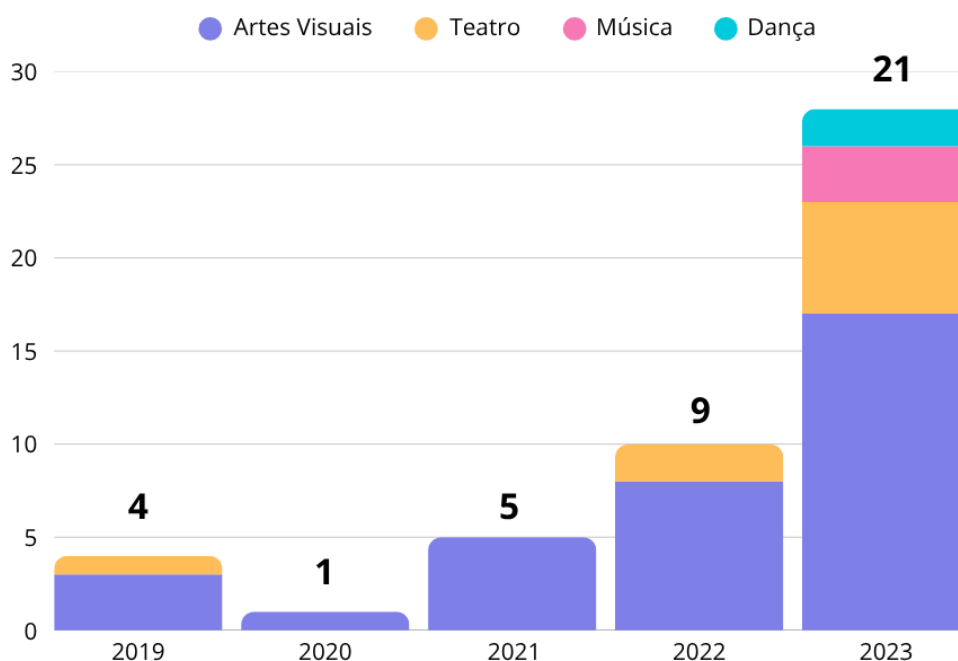


Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

A pesquisa permitiu a criação do gráfico acima, representado na Figura 11, que demonstra a disposição dos temas referentes aos artigos. Conforme pode ser observado, na representação visual da pesquisa, nota-se que a maior parte do percentual alude às Artes Visuais, expresso por 83,8% das pesquisas.

As demais áreas das Artes, são representadas por uma porcentagem menor ou inclusas em pesquisas que relacionam mais de uma área das Artes – Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança – recorrendo à representação interdisciplinar dos temas. Neste mesmo grupo de elementos de pesquisa, se organizados pela lógica temporal, resulta no gráfico seguinte, que aponta um crescimento das pesquisas, ao longo dos anos, entre 2019 a 2023.

FIGURA 12

ARTIGOS PUBLICADOS - 2019 A 2023

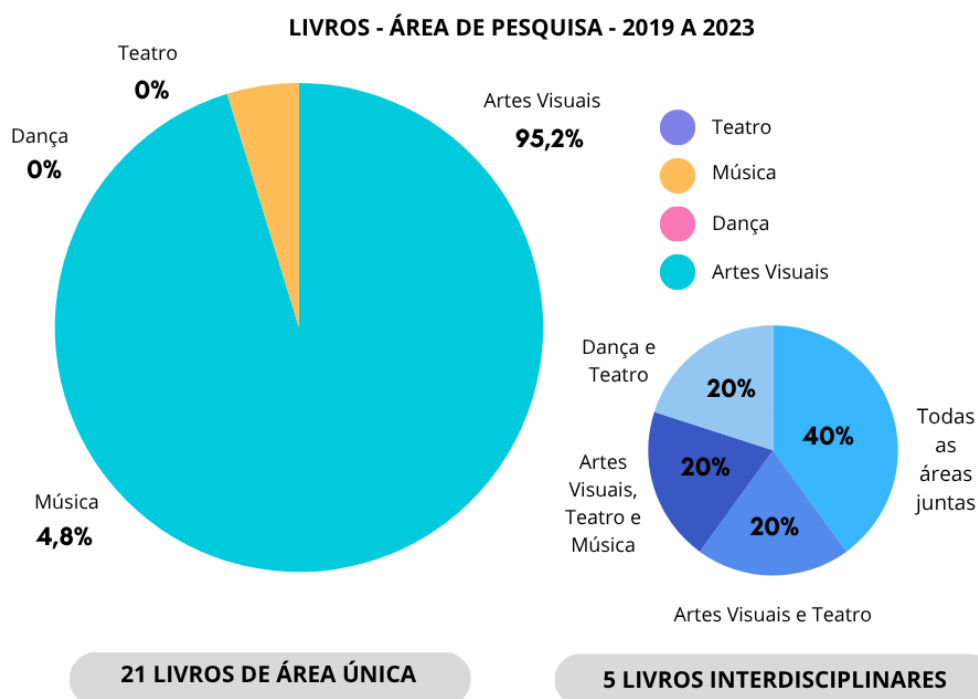
Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

Observando o gráfico da Figura 12, nota-se o crescimento das pesquisas, não ocorre somente em relação a quantidade, mas também na variação de áreas, com o ano de 2023 destacando a presença das Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. As Artes Visuais, como pode ser percebido nas Figuras 11 e 12, ainda representam uma predominância de pesquisas publicadas, mas é interessante que os artigos estejam caminhando para a intensificação de estudos sobre a formação de professores.

Isto pode representar, que os eventos estão representando diálogos significativos para o tema da formação de professores do ensino de Artes, oportunizando, que a temática seja expressa por textos e comunicações orais, de acordo com as interações dos eventos, inclusive, envolvendo participantes de todo o país na percepção do panorama da formação inicial em Artes.

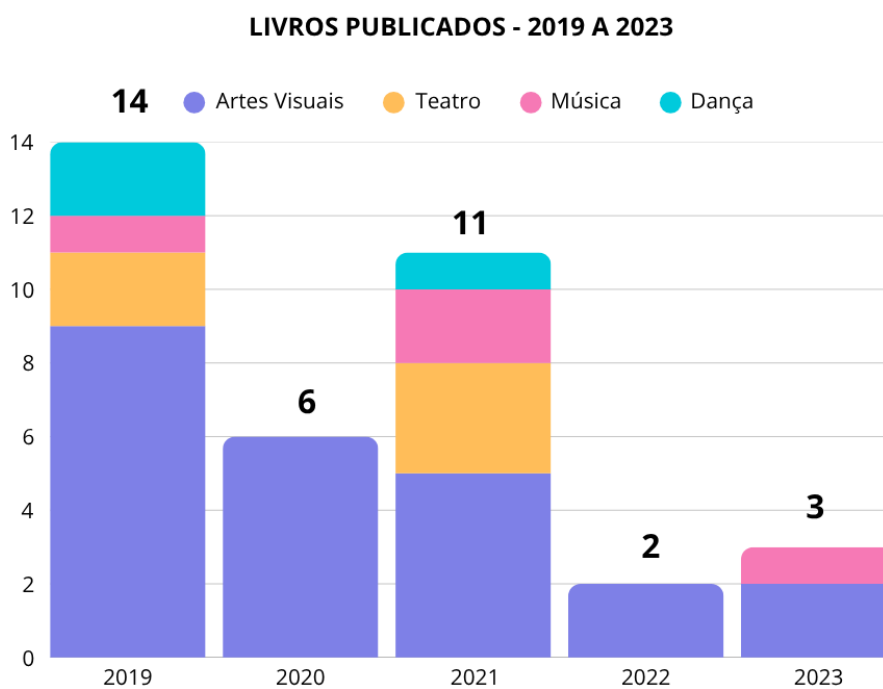
Se o engajamento da produção destes artigos, conseguir preservar o interesse e obter uma continuidade das pesquisas na pós-graduação, é possível que os índices mudem a partir de 2023, com atualizações progressivas nos números de dissertações, teses e livros. E, aproveitando a menção dos livros, posso apontar alguns estudos sobre a condição atual de publicações no tema da formação de professores no ensino de Artes, entre 2019 a 2023, posto que fui responsável por essa parte da pesquisa.

FIGURA 13



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

FIGURA 14



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

Os dados coletados, permitiram a criação do gráfico acima, na Figura 14, em relação às áreas que concentram os temas da formação de professores entre 2019 a 2023. E o resultado é similar ao estudo sobre os artigos, os quais apresentam uma prevalência das Artes Visuais em relação às outras áreas. Nos Livros, as Artes Visuais têm uma porcentagem mais expressiva, de 95,2% das publicações.

Nas áreas de Música, Dança e Teatro, há uma presença maior quando relacionadas com todas as áreas juntas, ou compartilhando com pelo menos mais uma área. Deste recorte, somente a Música apresenta 4,8% de pesquisas com exclusividade da área e também de forma interdisciplinar.

Entretanto, se observarmos a Figura 14, contrariamente às informações obtidas no mapeamento dos artigos da Figura 12, nota-se que o quantitativo de livros publicados foi diminuindo entre 2019 a 2023. O levantamento organizado pela ordem cronológica das publicações demonstra que inicialmente, as pesquisas eram mais intensas, envolvendo todas as áreas em 2019, mas cai abruptamente em 2020, reduzindo a área de pesquisa somente às Artes Visuais.

Há um retorno bom da pesquisa no mesmo perfil de 2019, em 2021, mas novamente declina em 2022, ou seja, é percebido um padrão intermitente nos livros, mas com retornos que também representam uma queda do quantitativo de pesquisas e da contribuição de áreas além das Artes Visuais, se comparados aos anos anteriores.

Com essas pesquisas, é possível compilar informações preciosas para estudos posteriores sobre o tema da Formação Inicial de Professores do Ensino de Artes, mas o foco desta pesquisa incide em perceber a relação entre a condição da UFPA nessa dinâmica entre a região Norte e o restante do Brasil. Portanto, façamos essa aproximação com a realidade nortista das pesquisas e estratégias para o ensino superior voltado para as Artes.

6. Quais as reflexões possíveis no contexto da Formação de Professores em Artes Visuais da região Norte do Brasil, nas modalidades presencial e EAD?

Primeiramente, é necessário reforçar a importância da existência de cursos de formação inicial e pesquisas sobre o ensino na área de Artes centradas nas perspectivas do Norte brasileiro. Habitar a Amazônia, significa viver imerso em um discurso inventado e construído sob a ânsia da exploração econômica.

Por diversos anos a narrativa colonizadora incutiu preconceitos sobre as sociedades nortistas e forçou a educação a partir de pensamentos de homens brancos (racistas), descendentes dos valores culturais eurocêntricos e herdeiros confortavelmente acomodados em uma classe social pequena e narcisista. Unidos pelo culto sacralizado à arte “erudita” e donos da intelectualidade nos saberes das academias.

Certamente nem toda classe intelectual do Norte está desapegada dos valores hegemônicos que versam o conceito inicial do espaço acadêmico. Por vezes, assumir essas novas perspectivas amazônicas, conscientes de toda dominação artística e cultural das elites, significa reconhecer os próprios privilégios e seu lugar de poder na reprodução desse sistema. Na comunidade artística, essas máscaras às vezes são ornadas pelo próprio discurso contra/hegemônico para fomentar a hegemonia. Na prática são contraditórios com o arcabouço teórico por esperteza.

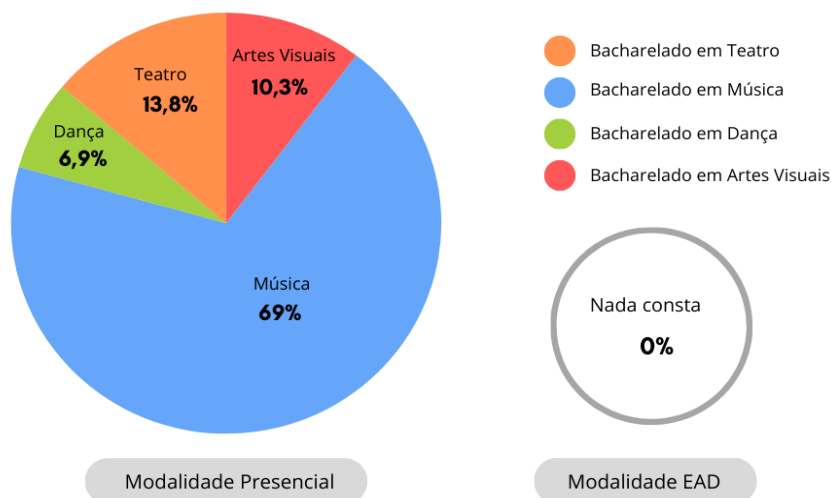
Para isso, os estudos e a crítica são bem-vindos, pelo olhar dos deslocados nesse sistema. No que se refere a esta pesquisa, destaca-se a importância das políticas públicas que ampliam o acesso das minorias no ensino superior. A mera possibilidade de pensar a educação em Artes no Norte, pela ótica da sociedade que foi atacada pelo processo de colonização do país, é uma afronta a toda lógica que constitui as origens desse espaço acadêmico. É utilizar-se dos próprios códigos, dessa intelectualidade forjada, para questioná-la e expor suas falhas.

Neste aspecto, para o escopo desta pesquisa, ressalta-se a importância da existência da Formação Inicial em Artes centrada na região Norte, mas também a necessidade de a estudar, refletir sobre como acontece e compreender como é possível aprimorá-la para uma educação democrática, significativa, humanizada e inclusiva. Logo, o estudo se propôs a quantificar as formações iniciais em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança), presencial e EAD, nas modalidades: Licenciaturas e Bacharelados.

Apesar da pergunta norteadora e o foco da pesquisa incidirem sobre as licenciaturas, considerou-se a importância de minimamente vislumbrar os números e a proporcionalidade entre os cursos de graduação na região Norte. Considerando este levantamento, cria-se o gráfico da Figura 15, a seguir, no qual é possível afirmar que as IES optam por realizar a formação do bacharelado, exclusivamente na modalidade presencial.

FIGURA 15

CURSOS DE BACHARELADO EM ARTES NA REGIÃO NORTE DO BRASIL – 2019 A 2023



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

Observa-se também, na Figura 15, que a Música protagoniza o maior índice de cursos de bacharelado com 69%, sucedido pelo Teatro com 13,8%, pelas Artes Visuais com 10,3% e pela Dança com 6,9%. O estado do Pará e o Amazonas concentram a maior parte dos cursos distribuídos entre as quatro linguagens.

Em termos de legislação, a Educação Artística foi abolida a partir da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de Nº 9.394 de 1996. Contudo, as mudanças estruturais da formação levaram alguns anos para se modificar, posto que as quatro linguagens estavam atreladas às habilitações da formação, de forma polivalente. A partir de 2006, os cursos passam por uma reestruturação.

Para as Artes Visuais, a mudança ocorre em razão da Resolução Nº 3.615 de 22 de novembro de 2007, que aprova a criação dos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais. Contudo, posteriormente, em virtude da Lei Nº 12.089 de 11 de novembro de 2009, que “Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior” ocorre uma nova reestruturação, separando os cursos que ofertavam ambas as modalidades.

O mesmo tipo de oferta de graduação, entretanto, pode ocorrer nas redes do ensino privado, como é o caso da UNAMA, por exemplo, que nesta pesquisa apresenta-se como a única IES do Norte que oferta o Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem.

Neste sentido, questiona-se sobre a desigualdade que pode ser provocada pela não-aplicação da mesma legislação 12.089/2006 sobre as instituições particulares, posto que em 4 anos de curso, os discentes das IES privadas se tornam egressos com duas qualificações profissionais, enquanto os discentes da rede pública, devem obrigatoriamente cursar somente uma formação, ou realizar a segunda graduação em uma IES da rede privada. O ponto é que o Bacharelado é uma invenção recente, bem como os estudos sobre essa formação inicial.

Há grandes desafios na compreensão entre o *Ensinar* e o *Ensinar a Ensinar*. Esta é uma pauta de autoras/es que estudam a docência no ensino superior. Nesta pesquisa, essas reflexões se contextualizam entre o *Ensinar Artes* e o *Ensinar a Ensinar Artes*. Considerar que essas duas práticas são iguais, não aprofunda a compreensão epistemológica necessária para aprimoramento das estratégias metodológicas, didáticas e recursos em potencial. Há perguntas que precisam existir.

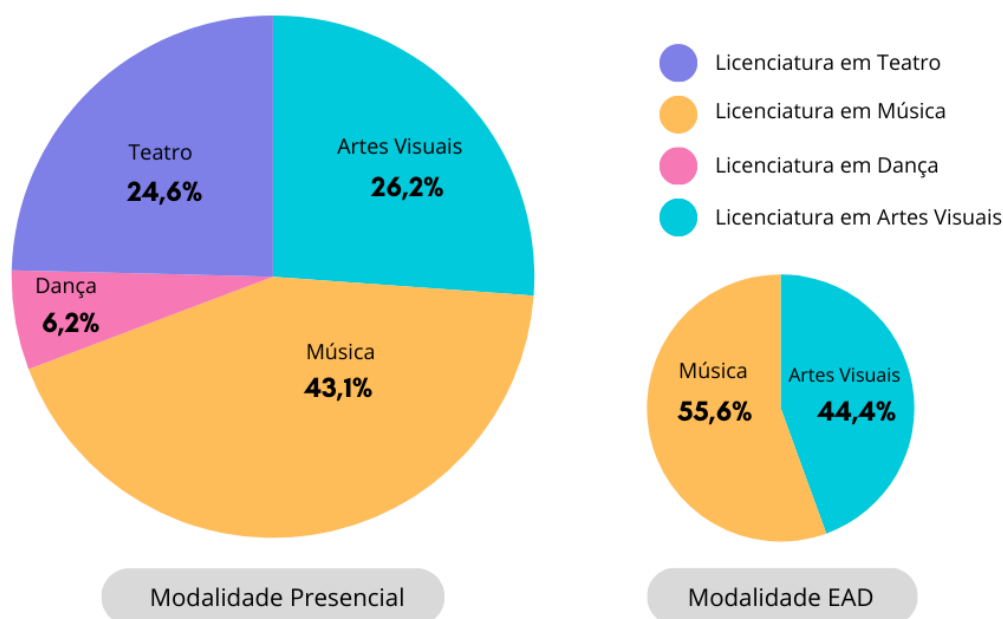
Qual a origem do Bacharelado? Qual o objetivo do Bacharelado? Qual o perfil de egresso almejado com o Bacharelado? O currículo do Bacharelado é apenas voltado para a técnica do fazer artístico? Onde os egressos do Bacharelado podem atuar profissionalmente? Quais os aspectos culturais contextualizados no Bacharelado? A que classe social o currículo desse Bacharelado favorece? Quem forma esses discentes do Bacharelado? É preciso ser professor/a com formação na área para atuar na formação de Bacharéis? O Bacharelado será uma formação conduzida por artistas que ensinam sem formação em Licenciatura? Ou por egressos do Bacharelado? Ou por professores/artistas? Ou por pesquisadores/artistas? Ou artistas/pesquisadores? Ou qualquer pessoa pode fazer a formação no Bacharelado? Os conhecimentos do Bacharelado ocorrem de forma inclusiva? É uma formação que acolhe mulheres, pretas/os, indígenas, pessoas periferizadas, pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIAPN+, idosos? Por que o corpo discente opta pelo Bacharelado? Quais as características desse corpo discente? Qual a condição socio/econômica deste corpo discente? Como o corpo docente do Bacharelado foi formado? Como o currículo do Bacharelado foi escrito? Quem decidiu os conhecimentos pertinentes ao Bacharelado?

Não existem respostas consolidadas sobre esse tema, mas pesquisar e começar as reflexões é uma atitude responsável. Quando se reconhece a força das Artes, assume-se que a representação simbólica/cultural tanto pode gerar a preservação quanto a transformação social.

Então, há diversas direções possíveis para o caminho de pesquisa da formação que ocorre nos Bacharelados em Artes, que podem ocorrer centradas nas perspectivas do Norte e fundamentadas na episteme de diversas/os conterrâneas/os que partilham das vivências regionais. A demanda existe, basta considerá-la como campo de pesquisa.

FIGURA 16

CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES NA REGIÃO NORTE DO BRASIL – 2019 A 2023



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPA.

No que se refere às Licenciaturas em Artes da região Norte, foi construído o gráfico acima, representando na Figura 16, o qual nota-se que a Música lidera o percentual de oferta de cursos tanto na modalidade presencial – com 43,1% - quanto EAD – com 55,6%. Em seguida, as Artes Visuais têm 26,2% dos cursos presenciais e 44,4% em EAD. O Teatro, com 24,6% e a Dança com 6,2%, são ofertados somente na modalidade presencial.

A UFAM compreende a maior parte dos números no levantamento das Formações em modalidade EAD, contendo 3 cursos de Artes Visuais e 5 cursos de Música. A Estácio, IES da rede privada de ensino, contém um curso de Licenciatura em Artes Visuais, mas segundo o site, as graduações da instituição podem ser

ofertadas nas modalidades: Semipresencial, Presencial, Ao Vivo, Flex e Digital EAD.³⁹ Quando observada a área de atuação, são apresentadas as possibilidades do exercício em: Designer de Cena, Curador, Ilustrador e Professor de Artes.

Na aba de inscrição do curso, observa-se que a formação é ofertada para todo o país, e quando selecionado o estado do Pará, há disponibilidade para 143 cidades. Somente em Belém, o curso envolve 14 bairros possíveis para a formação inicial.

Além disso, a Estácio compreende duas formas de ingresso: Simplificado e ENEM. No modo Simplificado, há as opções online e presencial, o qual só necessita do preenchimento do nome completo, número de celular e e-mail para contato. O mesmo modo de ingresso ocorre a partir do ENEM. Não há especificações de como ocorre esse processo seletivo, não há número de vagas disponíveis e também não há Projeto Político Pedagógico acessível para leitura.

O site disponibiliza a grade curricular com 45 disciplinas obrigatórias e 2 optativas, que são: uma disciplina de Direitos Humanos e outra disciplina de História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes. Nota-se que há 5 disciplinas com temática voltada para Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e as disciplinas de História da Arte são centradas na cronologia das Narrativas Eurocêntricas.

Neste ponto, retornamos às reflexões sobre a disparidade de teor curricular entre as IES das redes públicas e privatizadas. A pouca ou nenhuma aplicação das legislações sobre as IES particulares. Publicamente, há somente a média geral dos cursos da Estácio, avaliados com nota 3 (satisfatória) pelo MEC.

Observando as informações pelo filtro do E-MEC, são identificados 7 polos da Estácio avaliados pelo MEC, mas somente uma com reconhecimento na região Norte, a Faculdade Estácio São Paulo de Rondônia. As demais IES da Estácio com informações no E-MEC são: Centro Universitário Estácio Da Bahia, Centro Universitário Estácio De Brasília - Estácio Brasília, Centro Universitário Estácio De Goiás, Centro Universitário Estácio De Ji-Paraná, Centro Universitário Estácio De Santo André e Faculdade Estácio De Pimenta Bueno.

Ou seja, além da frágil regularização destes cursos de formação inicial de professores ativos, não há estimativas da quantidade de discentes/egressos dessas graduações. A grade curricular apresentada pelo curso revela uma formação inicial de professores com diversas lacunas.

³⁹ Disponível em: <https://estacio.br/cursos/graduacao/artes-visuais>. Acesso em: 26 de setembro de 2024.

Não há acesso às referências epistemológicas que conduzem o perfil curricular e com isso revela-se as possíveis nuances de um modelo de formação inicial de professores com objetivos meramente mercadológicos e tecnicistas. Embora pareça alarmante, identifica-se uma potencialidade em amplificar e resgatar as estruturas da educação bancária. Nota-se a perspicácia empresarial na adaptação para servir à lógica do capital.

De acordo com o artigo “Modificação do Lócus de Formação Docente em Artes Visuais no Brasil: Do presencial para o EAD”⁴⁰ de Valéria Metroski de Alvarenga:

Nessa perspectiva, a ampliação da EAD gerou um novo lócus de formação docente, tornando-se uma “fábrica de professores”, ocasionando certificação em massa, precarização e aligeiramento da formação. Por outro lado, por meio desses cursos, também foi possível atingir determinadas localidades e classes sociais, diminuir a distorção formação/atuação docente com uma expansão da formação em todo o território nacional. Vale lembrar que, da forma como costumam ser organizados, os cursos de graduação na modalidade EAD permitem uma quantidade menor de professores formadores e um número maior de alunos. Além disso, devido ao processo de organização e/ou à infraestrutura dos cursos, eles costumam ser menos custosos que os presenciais, ocorrendo, no setor privado, um barateamento das matrículas e uma expansão das vagas. (Alvarenga, 2020, p. 1258).

Considera-se que a formação política docente fica comprometida nesse contexto de precarização, e para o ensino de Artes, a percepção crítica é fundamental. A preocupação com a apatia de uma geração de professores despolitizados tem afligido as organizações que lidam cotidianamente com as dificuldades de atuação na educação, especialmente, no campo das humanidades, cuja carga horária é constantemente atacada para priorizar outras áreas de conhecimento.

Um grande exemplo, é a invenção do Projeto de Vida, que foi incorporado ao Novo Ensino Médio, uma proposição de componente curricular obrigatório que desloca a carga horária de outras disciplinas e é zona insegura legalmente para profissionais que atuam nela.

As IES da rede pública, por outro lado, investem principalmente em cursos presenciais centrados nas capitais dos estados. Pode-se destacar a atuação da UFPA que promove o PARFOR em outras cidades do estado do Pará, mas ainda existem questões que podem ser consideradas na dimensão dessa formação inicial.

Nota-se que a predominância das áreas das Artes Visuais e da Música, lideram os índices de cursos existentes, em comparação com o Teatro e a Dança.

⁴⁰ Disponível em: <https://observatorioformacaoarte.org/artigos/>. Acesso em: 26 de setembro de 2024.

É interessante perceber esse desequilíbrio, mas é provável que, em virtude da escassez de dados dos cursos EAD, essa proporção seja significativamente maior, e que apenas não temos a dimensão da totalidade dos números. Algo que pode ser colocado como uma reflexão, e talvez um alerta, para além da “fabricação de professores de Artes”, aponta para o modo como acontecem as formações continuadas. Seria possível a hipótese de que as formações continuadas em Artes estão sobrepondo-se à necessidade da formação inicial de professores em Artes? Como a pós-graduação lida com área da formação inicial em Artes?

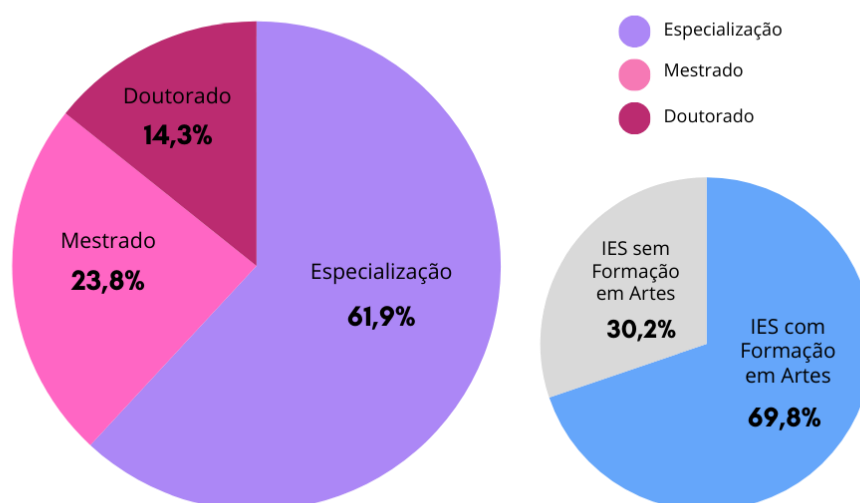
6. O que é possível perceber a respeito da Pós-graduação em Artes no Norte?

Sobre a pós-graduação em Artes, é possível identificar diversas linhas de pesquisa compreendidas nos níveis de especializações, mestrados e doutorados. Foram identificados 13 cursos de especialização, 5 mestrados e 3 doutorados na área de Artes – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – no Norte do Brasil.

Conforme o gráfico abaixo, na Figura 17, é possível compreender que a maior porcentagem de cursos se concentra nas Especializações com 61,9%, seguido do Mestrado com 23,8% e do Doutorado com 14,3%. Além disso, 30,2% das IES não possuem Formação Inicial em Artes e 69,8% possuem. Observe:

FIGURA 17

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES NA REGIÃO NORTE DO BRASIL – 2019 A 2023



Fonte: Dados do Grupo de Pesquisa CABANA – PPGARTES/UFPa.

Neste conjunto de pós-graduações, a UNAMA é a única IES de rede privada que oferta cursos de Mestrado e Doutorado. Nas demais IES, pertencentes à rede pública, além dos cursos acadêmicos, encontram-se programas que são iniciativas oriundas de políticas de fomento à pós-graduação: o Programa de Mestrado Profissional em Artes/PROFARTES da UDESC, atualmente coordenado pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU; o Mestrado Interinstitucional/MINTER e o Doutorado Interinstitucional/DINTER, que ocorre entre a UFAM e a UFRGS.

Neste ponto, é importante destacar um curso do Pará, a Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente do IFPA, composto por 10 docentes, dos quais há somente 2 que possuem formação específica, em Artes Cênicas e Música.⁴¹ Os outros 8 docentes, são principalmente das áreas: Letras; Estudos Literários e Pedagogia. Ou seja, como ocorre a presença das Artes nessa formação continuada? Seria por uma perspectiva mais relacionada ao campo da literatura? Para compreender melhor como ocorre essa formação continuada, observei as linhas de pesquisa utilizadas.

A Especialização oferta 3 linhas de pesquisas, de acordo com o edital mais recente: Edital n.º 10/2025/DG/Campus Belém, de 27 de junho de 2025⁴². Dentre as linhas de pesquisa, estão descritas: Linha 1 - Processos de criação, saberes estéticos e culturais das linguagens; Linha 2 - Linguagens, Educação e Metodologias de ensino; e Linha 3 - Linguagem, Cultura e Sociedade na Pan-amazônia.

Apesar da nomenclatura da Especialização, “Linguagens e Artes na Formação Docente”, compreende-se que as Artes são temas que perpassam os objetivos das linhas de pesquisas. Na Linha 1, relaciona-se principalmente às Artes Visuais, as Artes Cênicas e a Literatura. Na Linha 2 refere-se ao vínculo das Artes com o campo da Educação. Já a Linha 3 correlaciona os saberes culturais como centro da proposta, da qual as Artes podem fazer parte das investigações de pesquisa.

No Edital nº10/2025, está descrito que o público-alvo da Especialização, são licenciados nas áreas de Artes, Letras e/ou Pedagogia, embora não exclua a possibilidade de que outras pessoas, com outras graduações, realizar a formação. Aproveitando a oportunidade de citar este exemplo, é esta uma condição que aguça

⁴¹ Disponível em: https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=9379492. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

⁴² Disponível em: <https://prosel.ifpa.edu.br/especializacao-em-linguagens-e-artes-na-formacao-docente-belem-2025-2>. Acesso em 03 de julho de 2025.

questionamentos. Deveria ser proibida esta formação continuada para não-licenciados na área?

Esta questão do requisito da especificidade da formação inicial para prosseguir com a formação continuada, é um ponto sensível que causa grandes discordâncias, principalmente entre os/as docentes/pesquisadores da área de Artes, mas é uma condição debatida e presente como demonstra este exemplo da Especialização do IFPA, quanto nos cursos de Mestrado e Doutorado. E em algum momento, teremos que falar sobre o grande elefante branco na sala.⁴³

Acredito que se quisermos falar cruamente sobre essa discussão, o incômodo circunda sobre o que tem mais valor para praticar a docência em Artes. Vale mais os títulos acadêmicos para exercer a Arte/Educação? Ou as vivências empíricas com a Arte/Educação? E essas questões, são faíscas do prisma da Educação Formal, que enquanto sistema nacional, já possui uma grande lista de propostas infrutíferas para o ensino/aprendizagem, embora tenha sim, também grandes representantes de uma transformação por dentro do sistema.

E esses questionamentos incomodam porque estamos habituados às condições que estão consolidadas e pelo esforço que traçamos dentro dessas estruturas. E parece utópico vislumbrar um modelo de sociedade e ensino diferentes, além daquele que enxergamos como realidade constatada.

Por exemplo, eu me considero o resultado do esforço de muitas pessoas, da minha família que trabalhou muito para que eu pudesse estudar; dos meus professores e dos alunos que vieram antes de mim na graduação, e que conquistaram o espaço onde estudei; também dos/das pesquisadores/as que criaram uma pós-graduação que me permitiu nunca precisar sair do meu estado para poder cursar o mestrado e o doutorado; e de outras pessoas que indiretamente colaboraram com meu aprendizado.

Mas se for para considerar somente os títulos, eu não sou artista porque nunca cursei o Bacharelado. Embora eu desenhe e pinte desde criança, embora eu trabalhe com isso e já tenha ministrado oficinas, palestras e feito várias publicações.

O que me valida como artista é a minha trajetória de vida, não um título.

⁴³ Expressão referente a um tema que todos dos conhecem, mas ninguém quer abordar. Tem origem da cultura asiática, quando um rei oferecia um elefante branco para as famílias, que era um animal sagrado e uma honra para a família, mas que também causava grandes despesas e transformava-se em uma presença importuna, pois não poderiam se livrar do animal.

Por outro lado, como professora de Artes Visuais, eu posso me apresentar como tal, tenho formação inicial comprovada, atuo na área, faço formações continuadas para me qualificar. Sou assegurada tanto pelo título quanto pela experiência. E a Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, foi a principal responsável por eu seguir este caminho da docência. Mas eu também demorei muito tempo para me sentir confiante em uma sala de aula, isto veio com a prática do cotidiano.

E posso afirmar, com alguma humildade, que eu não tenho como ensinar o que não tive vivência suficiente para ensinar, por exemplo a Música, o Teatro ou Dança. Como esforço pessoal, posso trazer alguns elementos para fazer essa conexão com outras áreas, mas nunca será tão forte quanto aprender com alguém que é mais versado nessas outras expressões de Artes.

Por um lado, há quem vá me responsabilizar por não estar ensinando o suficiente para meus estudantes, como se eu tivesse a obrigação de ser polivalente, para solucionar os problemas do sistema de ensino. E há também quem vai me defender, e propor que o sistema mude, para que a escola ofereça os profissionais qualificados, um em cada área das Artes, para que os estudantes tenham uma educação de qualidade e os direitos assistidos.

E há também quem não se importa com nada disso, e vá buscar formações questionáveis, complementações rápidas, títulos urgentes, porque a prioridade é somente um emprego, para sustentar a si mesmo ou a família. Cai no esquecimento, que muitos optam pelos caminhos mais ligeiros de obter as coisas, pois há outros problemas econômicos, e assim, buscam-se estratégias para trabalhar, considerando que o sistema escasso e não favorece com tempo de qualidade para estudo.

E nas diversas faces da exploração econômica, há empresas que vão se favorecer ao ofertar cursos rápidos, com formações que também não vão garantir o ingresso de muitas pessoas no mercado de trabalho, mas que a propaganda convence de que as chances podem aumentar ao menos um pouco.

E observando o panorama geral destas discussões, note como o medo do desemprego, a competição por espaço e a disputa, tanto de exigências quanto de validações e infinitos critérios, são formas de lidar com uma desigualdade muito maior, a qual não cabe na culpabilização e responsabilidade de quem está sentindo a pressão macro desse sistema e buscando meios de sobrevivência. O erro é tão estrutural que precisa de formas de repensar a própria organização social.

A valorização da Arte/Educação é de fato importante, mas não somente pelos títulos, tampouco pelos ativismos e vivências sem reflexões latentes, mas pela qualidade das práticas vivenciadas no processo de ensino/aprendizagem, pela sensibilidade que educar exige, pela seriedade de aprofundar-se nos estudos, por motivos diversos, que nem a própria formação inicial daria conta, por isso a necessidade de dar continuidade à formação.

A formação inicial não é determinante para ser um/uma professor/a excelente, mas é o começo da consciência e compromisso com essa trilha, para transformar vidas. E com isso, compreender a própria história é essencial para despertar reflexões sobre nossos padrões de pensamento, nossas atitudes transformadoras e também o que precisamos aprender coletivamente, mas com maturidade e inteligência emocional de dialogar com os temas que incomodam profundamente.

Espero que estes dados levantados e meus devaneios, com reflexões inconclusivas, possam despertar algum interesse para boas transformações futuras.

CAPÍTULO II

4. EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA

Utiliza-se como principal referência o livro “Epistemologia da Práxis na Formação de Professores – Perspectiva Crítico-emancipadora”, escrito por Kátia Curado e publicado em 2018. A autora analisa os conceitos a partir do método dialético e justifica que:

O método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo, trazendo como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que sejam incorporados ou superados pelo pesquisador. Dessa forma trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. (Silva, 2018, p. 16).

A análise da pesquisadora Kátia Curado (2018) traz um ponto interessante no processo da formação profissional dos professores, buscando entender como ocorre a compreensão destes sujeitos sobre a função social/coletiva do trabalho. Assim, ela discorre sobre a influência das epistemologias nessa formação e se os modelos de educação são voltados para as perspectivas da autonomia e emancipação.

O conceito das epistemologias práticas é apresentado historicamente com exemplos de métodos práticos/tecnicistas, ocorrendo principalmente entre os anos de 1970 a 2000. Aspectos como a racionalidade, tecnicismo, o distanciamento da teoria, o pragmatismo, a impessoalidade e o individualismo são citados como características percebidas nesses modelos de educação. Deste modo, concentra-se na figura das/dos professoras/es a responsabilidade sobre o ensino/aprendizagem, além da crença na espontaneidade do processo.

No sentido dessa percepção de prática tecnicista e do reducionismo epistêmico, tanto Kátia Curado (2018) quanto Paulo Freire (2012), apontam problemas quando se prioriza a prática em detrimento das teorias e reflexões. No livro, A Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire escreve que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (p. 24).

Para essa relação conjunta, entre teoria e prática para emancipação, é que se propõe a epistemologia da práxis, que, de acordo com Kátia Curado (2018), compreende as categorias: Unidade teoria e prática; Relação forma e conteúdo;

Práxis criativa e revolucionária; trabalho como princípio educativo; Sentido político da educação. A partir destas categorias, fazemos uma interpretação crítica-reflexiva.

4.1 Categorias da epistemologia da práxis

Interpretando a categoria da **unidade teoria e prática**, compreende-se a proposição de uma formação de professores cuja prática e teoria são indissociáveis, pois operam conjuntamente para a transformação da realidade, para fins de alcançar a emancipação humana. Essa perspectiva da práxis, de base revolucionária e intencional, propõe um projeto de consciência política e coletiva.

Essa proposta, voltada para o campo da formação de professores, rompe com a dicotomia entre teoria e prática, e, prioriza, a importância de serem complementares. Entretanto, talvez, por esse propósito de unidade, o campo da Arte/Educação possa encontrar dificuldades para alinhar-se com essa relação de unidade.

Considere-se que tanto as teorias quanto as práticas na Arte/Educação, ao menos do ensino formal e de instituições acadêmicas, ainda estão em processo de pesquisa no tema da formação de professores. Por experiência empírica, posso arriscar apontar uma ambivalência neste campo, inclusive, com possíveis inclinações ao princípio de uma dicotomia entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

O motivo dessa observação, decorre das características da prática no campo da Arte/Educação. Quando observamos o campo prático, especificamente, da Educação, normalmente isto refere-se ao ato de ensinar. E quando observado o campo prático, exclusivamente da Arte, estamos abordando a experimentação ou a criação artística... Contudo, se unimos estes campos, Arte e Educação, para tratar da prática, as definições são demasiadamente diversas e turvas daquilo que o corpo de intelectuais, que pesquisam esse campo, concebe como prática.

A prática, na Arte/Educação, tanto pode referir-se na prática como experiência da criação artística, quanto pode dialogar com as práticas educativas para ensinar Artes. E arriscando um pouco mais, nessa várzea epistemológica em que estou me enfiando, também a teoria pode conceber os processos teóricos de criação artística, como as teorias de ensino das Artes.

Para a Arte/Educação, os conceitos dessa relação teoria e prática possuem peculiaridades, pois em algum ponto se desdobram para o fazer artístico. Esse “fazer” pode ser ensinado teoricamente e/ou tecnicamente. E ambos necessitam da

apreensão do conhecimento por experiências, percepções subjetivas, além de encontrar no mundo também, uma diversidade de interpretações sobre esses feitos.

Na percepção acadêmica, geralmente bacharelados em Artes compreendem perfis discentes voltados para os aspectos técnicos, criativos e poéticos da produção artística. Mas isso os impede de ensinar o que aprendem com a experiência?

Do mesmo modo, licenciandos em Artes, em formação para a docência, não podem exercer atividades de produção artística? As duas propostas conjuntamente não seriam mais enriquecedoras? Um/a professor/a/artista ou um/a artista/professor/a não seria o perfil ideal de discente e de profissional da área?

Não seria melhor experimentar na formação inicial, as práticas e teorias para ambas as experiências artísticas? Enfim... quando se pondera a separação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes, pouco questiona-se sobre a motivação disto... E a formação inicial caminha para rumos cada vez mais centrados na busca pela especificidade.

Percebe-se que nas áreas profissionais voltadas para Artes, há um foco em autopreservação de um sistema impregnado de concepções de capital cultural, das elites, e parâmetros de qualificação. E é importante considerar, criticamente, até que ponto as demandas cogitam pensar numa dinâmica social como propósito. Entre os extremos, há um lado que requer especificidades, teóricas e práticas, e qualificações rigorosas, mas isso representa realmente uma valorização da área ou são barreiras para privilegiar algum grupo, ao propor dificuldades de alcance da qualidade ideal?

Ou, pelo contrário, valorizar o empirismo em detrimento da qualificação da formação inicial específica, e dar preferência por vivências práticas na área das Artes, ou da Educação, é realmente mais inclusivo ou excludente por beneficiar quem pode ter mais acesso às qualificações no âmbito da prática? Acesso aos grandes museus, viagens, residências artísticas, participação em eventos internacionais, entre outras formas de transitar pelos grandes sistemas artísticos...

O legado dos sobrenomes e heranças de fortunas coloniais, que habilitam para a liberdade de vivenciar as Artes, confortavelmente longe das perspectivas do trabalho, certamente não é uma condição comum. E este grupo não está em disputa por uma vaga de professor em qualquer instância menor que o ensino superior. Aos que tem mais sagacidade, se possível, pulam a formação inicial em sua qualificação profissional, justificando-se pela experiência, sem nunca vivenciar a realidade de uma

educação básica no ensino público brasileiro. É possível ensinar sobre ensinar Artes sem nunca vivenciar a experiência prática do sistema educacional precarizado?

Há mais questões do que respostas, pois no fim, cada relação com a teoria e prática, se dão de forma subjetiva no caminho de qualificação profissional. Mas há um grande grupo que advém das massas para atuar nas Artes e na Educação, e são esses sujeitos que tem transformado os espaços de formação inicial. As práticas, teorias e o repertório da formação crítica, social e político-emancipatória, estão adentrando nas conjecturas sobre a composição curricular e a formação inicial dos futuros professores de Artes. E também impregnam o meio da produção artística trazendo mais diversidade às galerias, salões, exposições e pesquisas.

De minha perspectiva, sinto-me bem em ser tanto artista quanto professora, vi benefícios em ter o primeiro ano de formação inicial com turmas compartilhadas, em meados de 2012, com colegas do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais. Mesmo optando apenas pela Licenciatura, ainda convivi com meus colegas artistas e com alguns ainda preservo contato, alguns são educadores no ensino não-formal, enquanto outros, professores formados, atuam como artistas. Há também aqueles que estão sem emprego, ou fora da área, e outros que seguiram, de fato, profissionalmente, o rumo de sua formação inicial de origem.

Além de tudo, ainda sou quadrinhista, mesmo nunca tendo na universidade uma oportunidade de estudar narrativas gráficas, posto que esta foi uma carreira que tive que buscar além do curso, por falta de espaço no currículo da formação, apesar de muitos colegas quadrinhistas serem, também, egressos/as. Nem sempre o currículo contempla tudo o que poderia ser ensinado, embora a demanda exista.

É muito pretencioso assumir que sabemos de tudo por causa de um diploma, como também é bastante pedante quem se admite especialista sem ter um pouco de caminho na área. É nesse ponto do incômodo, como limiar, que a práxis apresenta-se como uma premissa rica e também pautada em humildade com o conhecimento.

Eu jamais chegaria em Icoaraci, com meu 1º semestre de cerâmica no currículo de formação inicial e teria o descaramento de querer ensinar aos mestres populares como se faz um vaso. Do mesmo modo, fico incomodada com quem lê um único quadrinho e já sente que sabe mais do que eu, na minha modesta experiência de pelo menos 8 anos, atuando em tudo o que toca todos os âmbitos desta linguagem, mesmo sem tê-la oficialmente comprovada no meu currículo de formação acadêmica.

Neste ponto, o que se destaca da proposição entre a teoria e a prática, é o desafiador reconhecimento da dificuldade em manter essa unidade em equilíbrio, dadas as contradições, condições sistêmicas como variáveis e a pluralidade de nossas relações com a práxis, especialmente na Arte/Educação, no qual a prática é tão diversa. Mas concordando com a autora Kátia Curado (2018), e também com Paulo Freire (2014), é frágil priorizar somente a teoria ou apenas a prática.

E perceber que quanto mais o despertar da perspectiva crítico-emancipadora tarda, em meio aos nossos debates internos, mais consolidado se forma um currículo nacional de características hegemônicas, que se impõe, sobrepondo nossas reais necessidades; a carga horária diminui; o êxodo profissional docente se acentua; o flerte institucional com a educação à distância e a privatização aumenta; e tanto a carreira docente segue em desprestígio; as responsabilidades sobre a figura dos professores aumentam... inclusive, pela autocobrança dos próprios indivíduos.

Para isso, a autora aborda o conceito do progressivismo, como característica desse sistema, que responsabiliza o sujeito-professor, pelo sucesso ou fracasso da educação, desviando a atenção dos problemas estruturais do sistema de ensino. “As profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas”. (Silva, 2018, p. 55).

Assim, a postura docente, na busca pela práxis, crítica e emancipadora, requer o rompimento com os discursos estabelecidos, destacando a figura do professor como sujeito coletivo. Para isso, a autora destaca o eixo estruturante do **trabalho como princípio formativo**, “os seres humanos criam e recriam sua própria existência pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem”. (Silva, 2018, p.65).

Considerando a perspectiva do trabalho no contexto das Artes, deve-se destacar os estigmas dessa compreensão, historicamente modificados. O trabalho do artista teve sua fase dotada de intelectualidade e prestígio, entretanto, desde que essas aspirações fossem condicionadas a um grupo específico de produtores, herdeiros da colonização e por erudição autodeclarada. Igualmente, o espaço das universidades, a priori, estavam contaminados pela mesma lógica. E condizente com este cenário, também as escolas de educação básica, pelo viés da reprodução social.

Tanto o campo da Arte, quanto a Arte/Educação, cursou caminhos de ressignificação da função social. E quando a diversidade de gente atingiu esse campo, com a presença das classes sociais menos privilegiadas... As relações de trabalho,

em contrapartida, entraram no discurso do desprestígio. O público não dá a mesma relevância aos artistas e professores quando mudam os sujeitos que atuam na área, pois nossa sociedade ainda lida com discriminações basilares.

Portanto, afirmar que artistas e professores de Artes são trabalhadores, por vezes confrontam relações mais íntimas impostas pelo senso comum, dentro de casa, com a pressão familiar ou por questões subjetivas, como medo do fracasso.

No início de minha formação inicial, ouvi coisas do tipo “vai morrer de fome”, “isso não dá futuro”, “pra que serve isso?”, e outras coisas tão latentes, que mesmo nos dias mais aprazíveis, bate uma dúvida se realmente vai ficar tudo bem. Essa ansiedade econômica é um mal-estar de uma geração, nutrida por inseguranças que nascem das discriminações de classe, cor, gênero, etc.

E mesmo com uma carreira confortável, não parece ser o suficiente, e até desperta um senso de injustiça alheio, com o qual devo apenas ignorar e abstrair. E se ao artista, o prestígio teve seu declínio no senso comum do público, ao professor de Artes nem se fale...

Eu não ouviria as mesmas críticas se fosse um homem, de uma classe burguesa ou de uma cor mais pálida, talvez até estivesse no status de um intelectual excêntrico, por qualquer borrão de tinta ou *click* fotográfico, de alguma comunidade ribeirinha, que nem sabe que a própria imagem está nas paredes brancas de algum museu. Amargo? Sim, mas real e empírico.

A afirmação do exercício das Artes como trabalho, seja como criadores ou como educadores, impera numa necessidade coletiva de fortalecer essa convicção. Trazer a perspectiva do trabalho como princípio formativo e coletivo, na práxis crítica e emancipadora, é, minimamente, uma força revolucionária. Envolvendo a categoria do **sentido político da educação**.

Nem todos os profissionais possuem fôlego para atuar em conjunto e até botar em risco a própria estabilidade econômica, mesmo que precária. Na Arte e na Arte/Educação, há também forças de alienação, intensificadas principalmente pela precarização do trabalho. Há artistas e professores de Artes que optam por servir ao sistema, por receio de serem excluídos do mesmo. Fazendo valer um ditado popular amazônica, como recurso de embasamento, “farinha pouca, meu pirão primeiro”, que representa o individualismo, competitividade e medo dentro da categoria profissional, condição que desmembra a força política da coletividade.

A epistemologia da práxis, segundo Kátia Curado, destaca essa interpretação da docência pela perspectiva do trabalho como eixo estruturante, e é realmente pertinente conceber essa compreensão na formação de professores, para o advento das perspectivas crítico-emancipatórias em coletividade.

Dobrar-se ao sistema, individualista e alienado, é uma solução paliativa dos problemas. Em contrapartida, posicionar-se, atuar em grupos, fortalecer a participação na luta efetiva pela melhora da educação, a partir da práxis crítica-emancipatória, demonstra perspectivas de mudanças maiores que a temporária e instável domesticidade com as estruturas e precariedades impostas, além da responsabilização excessiva da categoria.

De maneira salutar e complementar, a autora aponta a categoria da **práxis criativa e revolucionária** como forma de romper com as concepções das estruturas de poder e dogmas da alienação. Para que esses sujeitos se percebam dentro da dinâmica do sistema e reflitam sobre sua participação na totalidade. “A práxis implica dar suporte para a análise do real, conhecendo suas determinações para identificar as possibilidades do novo.” (Silva, 2018, p.59).

Considere-se que propor uma categoria desta natureza, não simboliza que esse processo será fácil, especialmente para artistas e professores de Artes centrados nas perspectivas amazônicas. Sair desse paradigma instaurado de dominação, que contextualiza a região em que vivemos, nossas memórias - propositalmente apagadas - e com identificações culturais fragilizadas, não é tarefa fácil de administrar, seja como sujeito coletivo ou introspectivamente.

Há uma expectativa de que artistas, professores de Artes e pesquisadores da área sejam dotados de autonomia, confiança, aspirações revolucionárias, criatividade expressiva, e outras características. Mas é esquecido o processo doloroso de empoderamento até atingir essas qualidades. Incomodar-se com a opressão, por vezes significa entender-se no lugar de oprimido e sentir um mal-estar com essa condição. Sentir desconforto por não saber como enfrentar o mundo. E pior, compreender as causas de suas angústias passadas.

O sistema de ensino básico é majoritariamente pautado por comportamentos opressores, demandas de disciplina, pontualidade, silêncio, meritocracia e outros itens que seguem a cartilha neoliberal curricular. Compreenda-se a existência desses indivíduos, que uma vez incluídos no ensino superior, descobrem-se confrontados

com a liberdade e a necessidade de terem autonomia, crítica e ações positivas para a sociedade. É sufocante lidar com a responsabilidade de ser uma pessoa crítica.

Há uma trajetória até que se alcance a confiança necessária para encontrar uma dignidade suficiente em si e agir conforme a práxis revolucionária e criativa. Se propor um ser pensante e atuante no mundo, é também lugar de privilégio.

No livro *Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade*, a autora bell hooks (2017) escreve sobre como se deu sua relação ao entrar na universidade, descrevendo-se como uma figura dissociada daquele contexto. A pesquisadora afro-americana relatou que:

As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso criar coragem para abraçar a visão da integridade do ser que não reforce a visão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra. (Hooks, 2017, p. 243).

Normalmente, pensamos de antemão sobre o empoderamento crítico da intelectualidade a partir e para as classes trabalhadoras. Entretanto, se traçarmos o pensamento da práxis, crítica e emancipadora, por perspectivas inicialmente étnico-raciais. Isto consiste em desbravar um caminho muito maior de empoderamento, até encontrar o atrevimento necessário para entrar nessas questões. Em geral, a quem conquista essa coragem, certamente parte da fadiga com essas estruturas hegemônicas.

Historicamente, as relações de exploração do trabalho do Brasil, e principalmente da Amazônia, foram fundadas a partir do genocídio dos povos originários e da escravização de povos africanos, e mesmo assim, há pouco destaque dessas perspectivas étnico-raciais.

Não é o empoderamento da classe trabalhadora que puxa a criticidade sobre as questões étnico-raciais, pelo contrário, é o confronto ao racismo que fomenta a crítica com a exploração trabalhista, pois antes de questionar o escopo do trabalho, busca-se primeiramente a validação destes sujeitos como seres humanos e a desnaturalização da exploração dos corpos pelo princípio da cor.

O recorte racial antecede a estruturação das classes, pois a burguesia brasileira é oriunda da branquitude. No livro *“Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e herdeiros de Ananse”*, escrito por Zélia Amador de Deus, aponta-se que uma das maiores estratégias do racismo é inviabilizar

a reação à opressão, por camadas elaboradas para justificar a dominação. Neste conceito, há uma definição sobre o racismo:

O racismo, hoje, pode ser definido como um fenômeno que traz consigo uma história de negação dos direitos políticos, cívicos e sociais. O racismo contemporâneo emergiu como uma doutrina de exclusão, para legitimar a dominação de grupos fenotipicamente diferentes, e tem-se mostrado decisivo na criação e na reprodução das estruturas de classe, fundadas na subordinação daqueles definidos como inferiores por natureza. (Deus, 2019, p. 42-43).

Em um país como o Brasil, e especialmente na região amazônica, nos quais o conceito de exploração dos trabalhadores estão circunscritos pela dominação étnico-racial, há justificativas de colonialidade que se fundamentam na doutrinação ancorada pelo cristianismo europeu de embranquecimento. Romper primeiramente com essa estratégia de dominação, que subjuga corpo, mente e memória, é aspecto mais significativo para o começo dos debates sobre emancipação.

Estar vivo e ser tratado com um ser humano é mais urgente que interagir com a luta de classes. Para uma parte da população, apenas existir e participar da sociedade, já é um ato revolucionário. Mas como trabalhadores, professores e artistas, pensar sobre o seu modo de estar no mundo e em como transformar a sociedade, é a consolidação da importância da práxis para o mundo no qual habitamos como sujeitos coletivos.

No contexto amazônida, estamos habituados a nos defender dos ataques das forças hierárquicas, meritocráticas e desenvolvimentistas, que incidem sobre nossa região. Com isso, somos bastante familiarizados com a categoria da **relação forma e conteúdo**, que é a força motriz para a percepção das contradições na realidade.

A percepção da contradição é cotidiana nestas terras, dentro ou fora dos espaços de pesquisa, há recorrência de incongruências daquilo que se percebe como realidade e os discursos que são construídos, em todas as instâncias da vivência amazônida, seja na política, educação, cultura, saúde, transporte, entre outros aspectos.

Sobre a epistemologia da práxis, parafraseando a pesquisadora Kátia Curado, considera-se que esta relação entre a forma e o conteúdo podem compor uma relação de dicotomia na formação de professores. No qual **o conteúdo** implica nos conhecimentos pertinentes à formação, enquanto **a forma**, refere-se ao modo como esses saberes são ensinados.

A separação entre forma e conteúdo são similares às separações que ocorrem de teoria e prática. Ademais, a autora inclusive chama a atenção para essa estratégia de separação como padrão do sistema econômico. “A divisão do trabalho intelectual do trabalho manual é estratégia de manutenção dos meios de dominação, tendo em vista a valorização do capital”. (Silva, 2018, p.70). A transformação, para adotar a perspectiva crítico-emancipadora consiste em tornar estes elementos, uma unidade.

5. A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES NA UFPA

Considerando as categorias apresentadas na epistemologia da práxis na formação de professores, a partir da perspectiva crítico-emancipadora, adentremos na historicidade e memória da formação de professores de Artes da Universidade Federal do Pará, que caminha para seus 50 anos de existência. Partindo de uma análise de elementos históricos, documentos pré-curriculares, projetos políticos pedagógicos entre 2007 a 2024 e, também, relatos de docentes entrevistados, que colaboraram com a escrita. É rica a memória que transpõe as fibras do papel e do mofo, envolvendo àquela memória que nasce da oralidade e experiência de vida.

5.1 Primeiros movimentos históricos – Décadas de 60 e 70

De acordo com o artigo de Lúcia Gouvêa Pimentel (2015), “Fugindo da escola do passado: arte na vida”, o “ensino de arte, no Brasil, foi organizado primeiramente no ensino superior.” (Pimentel, 2015, p. 9). A autora aponta que em meados do século XIX já existiam movimentações sobre a Educação e as Artes. Isto, considerando a perspectiva de educação formal, enquanto parte de um sistema de ensino maior sendo criado para o país.

Inclusive, a pesquisadora Profa. Dra. Ana Del Tabor (2019), faz um estudo sobre Pimentel (2017) na tese de doutorado “Experiências de Ensinar/Aprender Artes Visuais: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente”, a qual apresenta que em meados da década de 60 ocorria o movimento das Escolinhas de Arte no Brasil. Sobre isso, ambas as autoras apontam a presença da polivalência e os possíveis impactos da mesma sobre as experiências de ensino/aprendizagem.

Por outro lado, também se interpreta que o movimento de Escolinhas de Arte tinha caráter laboratorial e de fomento do ensino por um viés mais criativo, a partir de iniciativas de artistas como Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Alencastro Valentim. Para Fabiola Costa (2010), representavam um espaço de “experiência em campo aberto, espaço não-formal, autônomo e gerador de experiências na perspectiva da arte-educação, sua política educacional de expansão” (p. 6).⁴⁴

Entretanto, considerando o ponto de vista amazônida, acredita-se que foi a partir da década de 70 que os movimentos de estruturação do ensino de Artes, enquanto sistema, começam a se intensificar, por esforço local. Desta forma, o cenário artístico, e até de ensino de Artes, era movimentado por ações independentes, pelos próprios artistas ou de articuladores das manifestações artísticas da cultura popular.

Antes da existência de um curso de ensino superior voltado para as Artes, ou mesmo das regulamentações sobre a formação de professores de Artes, a categoria de entusiastas das Artes concentrava-se no curso de Arquitetura da UFPA, na Comunicação ou mesmo fora dos espaços universitários.

Confirmando este tópico, das Artes além da instituição universitária, temos as palavras dos professores doutores da Faculdade de Artes Visuais da UFPA, Afonso Medeiros e Ida Hamoy (2017), que escreveram o artigo “40 Anos de Educação Artística: Breve história do Ensino Superior em Artes na Amazônia Oriental”, apresentado no 26º Encontro de comemoração dos 30 anos da ANPAP.

Nenhuma atividade de formação continuada em artes foi implantada nas universidades amazônicas antes da Lei 4.024/1961 que já previa o ensino de artes, mesmo que facultativo e complementar, em todos os ciclos. O pioneirismo coube à Universidade Federal do Pará que criou cursos de extensão na área desde 1962, promoveu dois salões universitários de artes plásticas (1963 e 1965) e, finalmente, implantou o Curso de Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas) em 1976 abrigando-o no então Centro de Letras e Artes, junto com o também nascente curso de Comunicação Social e somando-se ao de Letras. (MEDEIROS; HAMOY. 2017, p. 5).

É importante relembrar que para além do sistema instaurado, que conhecemos contemporaneamente, e sobre o qual refletimos para aprimorar, precede uma memória de quem vivenciava as Artes como era possível de vivê-la, em seu recorte histórico, alguns perifizados, às margens, e outros, cristalizados entre as elites.

⁴⁴ Artigo: A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. Revista Nupeart. Volume 8. 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/download/3068/2264/7662>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

Como a citação apresenta, a primeira menção oficial das Artes no currículo oficial da educação brasileira, ocorre com a Lei Nº 4.024/61, inicialmente como “atividade complementares de iniciação artística” na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 38, inciso IV, Capítulo I, Título VII. Entenda-se que a legislação considerava o Desenho e o Canto Orfeônico, quando se referia às Artes. Somente uma década depois a Arte aparece como “atividade educativa”.

O curso de Educação Artística foi criado em 1971, em virtude da Lei Nº 5.692/71⁴⁵, cujo art. 7º determina que “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.”. No contexto histórico, social e político que compreende a origem desta formação, considera-se que o currículo de educação estava sendo planejado segundo os preceitos do regime ditatorial militar brasileiro, entre 1964 e 1985.

Abordando esse tema francamente, a emergência da necessidade de profissionais mostrou também o despreparo e a necessidade de criar estratégias para qualificar os professores e ampliar as propostas metodológicas. Compreende-se essa primeira fase da história do ensino das Artes, e até da própria educação brasileira, de maneira geral, como uma etapa principalmente tecnicista.

No Pará, a criação do curso de Artes da UFPA ocorreu em 1975, implantado somente em 1976, inicialmente vinculado ao Departamento de Artes e Comunicação. De acordo com a apresentação da plataforma atual do Instituto de Letras e Artes, o antigo Centro de Letras e Artes – CLA, já existia desde setembro de 1969, criado à princípio para o Curso de Letras – Habilitação em Língua e Literaturas Vernáculas e Línguas e Literaturas Estrangeiras: Inglês, Francês e Alemão.⁴⁶

Originalmente, o curso voltado para as Artes surge com duas modalidades: a Licenciatura Plena em Artes Plásticas, cujo currículo ficou definido a partir da Resolução Nº 385, de 24 de novembro de 1976⁴⁷; e a Licenciatura em Educação Artística, de acordo com a Resolução Nº 384, de 24 de novembro de 1976.⁴⁸

⁴⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 de abril de 2025.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.ilc.ufpa.br/index.php/apresentacao>. Acesso em: 06 de maio de 2025.

⁴⁷ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1976/385%20Define%20curriculo%20pleno%20de%20Licenciatura%20em%20Artes%20Plasticas.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2025.

⁴⁸ Disponível em:

Ambas as Resoluções fazem referência a Resolução Nº 23, de 23 de outubro de 1973, um documento que não consta nos registros da Secretaria-Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos - SEGE, fonte dos registros citados ao longo desta pesquisa⁴⁹. Foi possível consultar este documento a partir do acervo pessoal do Prof. Dr. Neder Charone, um dos primeiros professores integrados ao corpo docente dos cursos e que arquivou vários documentos. Essas Resoluções apresentavam as características curriculares dos cursos, a distribuição de carga horária por sistema de créditos e as disciplinas que deveriam compor a formação inicial.

Analizando a composição curricular das Resoluções Nº 384⁵⁰ e Nº385 de 1976, havia um conjunto de disciplinas obrigatórias no Currículo Mínimo, disciplinas optativas (no documento descritas como “escolhidas pelo aluno”); as disciplinas complementares, também obrigatórias e disciplinas pedagógicas. Além disso, era obrigatório cursar a disciplina de “Estudos dos Problemas Brasileiros” em virtude do Decreto-Lei Nº 869 de 12 de setembro de 1969 e praticar “Educação Física e de Desportos” de acordo com Lei nº 4.024/1961.

A estrutura do Currículo Mínimo estava distribuída em Primeiro Ciclo (645 horas e 41 créditos) e o Segundo Ciclo (2.025 horas e 94 créditos). Desta forma, era possível obter uma licenciatura curta e/ou uma licenciatura plena, dependendo do tempo de curso. Nessa organização do desenho curricular, o Prof. Dr. Afonso Medeiros, docente decano e egresso do curso de Educação Artística, cita na entrevista, no capítulo III, que os discentes possuíam alguma flexibilidade para montar a trajetória de formação inicial. E nesse contexto, as turmas podiam reunir discentes iniciantes e veteranos nas disciplinas.

O primeiro corpo docente do curso integrou o Centro de Letras e Artes, no Departamento de Artes e Comunicação. Nesse primeiro corpo de professores, o curso contou com profissionais oriundos dos colegiados dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Letras e Comunicação Social, além dos do próprio colegiado. Observando o contexto da época e a maneira como tudo se estabeleceu, nota-se que os cursos, os docentes e discentes estavam assimilando como conduzir o processo de formação

⁴⁹ Disponível em: <https://sege.ufpa.br/boletiminterno.html>. Acesso em: 06 de maio de 2025.

⁵⁰ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1976/38-4%20Define%20currículo%20pleno%20de%20Licenciatura%20em%20Educacao%20Artistica.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2025.

inicial, e é natural que a estrutura do currículo reflita as percepções de seu tempo, alterando-se posteriormente.

A forma abrupta como a formação inicial em Artes surgiu em 1971, repercutiu nacionalmente na necessidade de corresponder às demandas da área de conhecimento. Nos estudos de Ana Del Tabor (2019), sobre Lúcia Gouvêa Pimentel (2017), a LDB Nº 5.692/71, aponta-se “a legitimação da polivalência”. (p. 33).

É importante destacar que as análises curriculares do ensino superior, quando observadas pelo panorama geral das Artes na educação brasileira, podem não prospectar os mesmos cenários quando contextualizamos a educação em Artes de acordo com as vivências nortistas, amazônidas e paraenses.

Enquanto há pesquisadores que interpretam a formação inicial de professores de Artes – Educação Artística e Artes Plásticas - da UFPA, na década de 70, com formação inicial polivalente, há também discordâncias dessa interpretação, apontando a não-polivalência. No argumento de Afonso Medeiros e Ida Hamoy (2017), o curso já apresentava uma composição curricular mais inclinada à linguagem das Artes Visuais.

De fato, a presença de outras linguagens na formação inicial, em 1976, ocorria somente na disciplina Formas de Expressão e Comunicação Humanas II, que reservava 150h para: Desenho; Música; Artes Cênicas; Pintura; e Escultura.

Sobre isso, os autores destacam a porcentagem da distribuição disciplinar:

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. (Medeiros; Hamoy; 2017, p. 1744).

Para os autores, o tempo curricular de formação em outras áreas artísticas era tão diminuto, considerando a totalidade, que pode ser entendido como uma presença insignificante para categorizar os cursos como polivalentes. Ocorre, entretanto, que os/as egressos/as desta formação inicial, ao encontrar o mercado de trabalho, deparavam-se com um sistema de ensino polivalente, em toda a educação básica.

De forma franca, ninguém sabia exatamente o que fazer, o que ensinar, como ensinar, por que ensinar... A formação inicial como objeto de pesquisa foi se

construindo pela necessidade empírica ou pelos equívocos da trajetória, e mesmo assim, representa um campo embrionário de investigação teórica. Sendo assim, a própria condição de exploração do trabalho dos professores, forçou as reflexões sobre o entendimento do trabalho docente, pela perspectiva da dignidade humana e social.

Ao passo que a polivalência impregnava as escolas nacionalmente - demandando mais do que a formação inicial era capaz de contemplar – havia também métodos de ensino/aprendizagem e práticas tecnicistas configurando o sistema educacional. É possível pontuar o currículo da licenciatura, de 1976, como colaborador dessa prioridade de técnicas e práticas artísticas como método de ensino.

Considerando estes dados apresentados por Afonso Medeiros e Ida Hamoy (2017), percebe-se um desnível no desenho curricular de 1976. Fazendo uma interação desses percentuais, com a categoria *unidade teoria e prática*, proposta pela epistemologia da práxis, observa-se que as experiências práticas compunham um tempo significativo no desenho curricular da formação, tanto na graduação curta, quanto no currículo pleno. Com disciplinas como: Desenho I e II; Pintura I e II; Escultura I e II; Gravura I e II; Fotografia I, II e III; e Arte Publicitária I e II.

A segunda concentração de carga horária era destinada às disciplinas teóricas e por último, nessa hierarquia curricular, estavam as disciplinas de caráter pedagógico. De maneira geral, as Resoluções Nº 384 e 385 de 1976 não detalhavam profundamente as características dos conteúdos, métodos e outros elementos da formação.

O currículo apresentava as matérias, que continham as disciplinas e que, por sua vez, atendiam a um número de horas e créditos. Contudo, analisando mais atentamente as matérias voltadas para o cunho educativo, percebe-se que não há indicação de disciplinas.

A Licenciatura em Artes Plásticas, por exemplo, indica a matéria “Parte Pedagógica”, sem disciplinas denominadas, com 120h e 6 créditos para o currículo mínimo. A Educação Artística, apresenta a mesma condição, a diferença está apenas nas 390 horas e 22 créditos de demanda.

Contudo, as habilitações específicas do curso de Artes Plásticas são citadas na Resolução Nº 23 de 1973, mesmo que o currículo original dos cursos de Educação Artística e Artes Plásticas compreendam características principalmente técnicas de ensino.

O conteúdo realmente era voltado para as Artes Visuais - apesar de não indicar esta nomenclatura dentro desse contexto – conforme o documento de 1973. Neste, há a distribuição entre Habilitações em: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, que aparece como Indicação Nº 36 de 7 de agosto de 1973, aprovada pelo Parecer Nº 1. 284/73, de 9 de agosto de 1973.

No item “O Currículo: Parte Comum”, está descrito:

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 da Comunicação e Expressão para atender a esta última função, indicamos duas matérias – Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro – e duas outras para a segunda: Estética e História da Arte e, sobretudo, Formas de Expressão e Comunicação Artística. Convenientemente reunidas e integradas, as quatro devem cobrir a primeira função, configurando o do mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas. (Parecer Nº 1. 284, 1973, p. 143) ⁵¹

A última frase é peculiar, pois cita a preferência de preparar um profissional polivalente, na licenciatura curta, que tinha o caráter finalístico, a habilitação específica correspondente à parte necessária, a partir da formação da licenciatura plena. Entretanto, o mesmo documento também apresenta outra informação relevante no “Art. 6º - Às instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será lícito oferecer um ou mais habilitações específicas, não podendo o aluno seguir mais de uma habilitação de cada vez.” (Parecer Nº 1. 284/73, p. 149).

Ou seja, pode-se afirmar que os discentes poderiam ser profissionais polivalentes, como também poderiam não ser, e, portanto, a escolha final cabia ao corpo discente e sua própria disposição de tempo e dedicação ao currículo. Nota-se a proximidade com o princípio da contradição, pois a escolha como uma característica curricular é até uma condição de liberdade, se consideramos o panorama geral da educação ditatorial-militar.

Embora, claro, uma liberdade sem crítica prevista, seja apenas uma sutileza da alienação. E permitindo-me especular um pouco, talvez a probabilidade de os gestores desse sistema de ensino militar sequer considerarem a necessidade de muito preparo para as Artes, seja uma condição a se considerar...

⁵¹ O documento não está disponível na SEGE – UFPA, mas é possível consultá-lo no Apêndice – Página Nº 302.

E talvez também as expectativas de que as pessoas não optariam por ficar tanto tempo se preparando para trabalhar e, que, naturalmente fariam a formação inicial no tempo mais breve possível, justifique a existência de uma carga horária e currículo mínimo.

A confiança na eficácia da alienação social, também é um dado pertinente para compreender como as instâncias governamentais propõem o currículo e de como o senso comum social moverá suas escolhas, pois não é toda pessoa que pode se dar ao luxo de dedicar tempo em apenas estudar, isto é um quesito de privilégio. A jornada de estudar, trabalhar, cuidar de si e da família é a realidade de muitas pessoas.

A trajetória acadêmica é onerosa quando consome o tempo.

Enfim, independentemente das pretensões e condições, o curso foi criado e a data de criação era um dado nebuloso na história da formação inicial. Contudo, o Prof. Dr. Afonso Medeiros, na sua fala na Aula da Memória, dia 05 de maio, primeiro dia da Semana do Calouro de 2025 - a turma do cinquentenário das Artes na UFPA – fez uma revelação dizendo “*save the date*, a data de criação do curso de Educação Artística é dia 22 de setembro de 1975”. Essa fala é comprovada pela Resolução Nº 326/75, que consta no boletim interno do Conselho Universitário - CONSUN.⁵² Considerando que a primeira turma ingressa no vestibular de 1976.

Posteriormente, os cursos são modificados pela Resolução Nº 532 de 27 de dezembro de 1978, o qual define o currículo pleno da Licenciatura em Educação Artística – 1º Grau; e pela Resolução Nº 533, também de 27 de dezembro de 1978, a qual define o currículo pleno da Licenciatura em Artes Plásticas.⁵³ De acordo com esses documentos, observa-se que ocorreu um aumento de carga horária para ambos os cursos. A Licenciatura em Educação Artística, de 1.030h para 1.215h. A Licenciatura em Artes Plásticas, de 1.885h para 2.040h.

Nota-se que a mudança na Licenciatura em Artes Plásticas, entre 1976 e 1978 houve um aumento significativo a matéria Formas de Expressão e Comunicação Artística. Apesar dessa ampliação de carga horária, o currículo do curso persiste sendo majoritariamente voltado para as Artes Visuais, ainda que não utilize o termo.

⁵² Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/1975/326%20Autoriza%20criacao%20de%20curso.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2025.

⁵³ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/1978.html. Acesso em: 13 de maio de 2025.

Há, entretanto, no ano seguinte, em 1979, uma nova redefinição curricular. A Resolução Nº 600, de 11 de outubro de 1979, redefine o Currículo Pleno da Licenciatura em Educação Artística – 1º Grau; e a Resolução Nº 601, de 11 de outubro de 1979, redefine do Currículo Pleno da Licenciatura em Artes Plásticas. Analisando a sequência de documentos, achei intrigante uma reformulação com um intervalo tão breve.

Ocorre que, no mesmo ano, também o Centro de Letras e Artes passava por alterações. É possível observar pela Resolução Nº 530, de 05 de abril de 1979, que aprova o regimento interno do Centro de Letras e Artes da UFPA. E também, pela Resolução Nº 599, de 11 de outubro de 1979, com a aprovação dos cursos livres promovidos pelo CLA. O espaço compartilhado pode ter influenciado nas mudanças.

5.2 Análise Curricular a partir das Resoluções – Década de 70

Analisando a partir do método do materialismo histórico dialético, de base teórica marxista, é necessário primeiramente situar as reflexões com base na **categoria da totalidade**, que compreende os estudos com base na realidade concreta, tomando-a como ponto de partida para as considerações. Isto implica em conduzir a análise para uma percepção abrangente do contexto histórico, social, econômico e ideológico.

Neste sentido, é preciso observar que a referida década de 70, marcada pela ditadura militar, denota um quadro histórico com severas repressões sociais, controle artístico-cultural e instabilidade socioeconômica no Brasil. Portanto, a própria manifestação das Artes - seja Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança - coexistia com uma atmosfera desfavorável para o advento da crítica e da liberdade.

Mas também cabe lembrar, que a Amazônia, em termos de Brasil, sempre foi uma filha desaforada, destoando deste conceito hegemônico de nação, principalmente, provocada pelo próprio modo de criação do que se entende por Amazônia, construída pela colonização e com discursos de colonialidade. E a Arte, não muito diferente, também se inclina para a rebeldia tanto quanto lhe é possível. Seria exigir muito da época, um currículo disruptivo para afrontar a realidade concreta da ditadura militar, porém, isso não significa que não possa ter existido uma diferença... entre o que estava escrito no currículo e o que era proposto na privacidade das salas de aulas.

Tão importante quanto a contextualização na categoria da totalidade, o é também a **categoria da contradição**, e ambas bem próximas quando analisamos essa interação entre as Artes, a Educação e a Amazônia. A contradição incide em compreender os elementos opostos da realidade, as incongruências, as desigualdades e outros sinônimos do conflito.

O autor Jamil Cury (1989), aponta que a contradição proporciona movimento e busca a superação, pois em essência, é inconformada com a própria condição. “A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável” (p.30).⁵⁴ Assim, é possível observar contradições pertinentes na base da historicidade curricular dos cursos de Educação Artística e Artes Plásticas, da UFPA, especialmente, analisando a instituição, universidade.

As universidades brasileiras possuem uma história própria que iniciou com a formação para as elites do país, e que, posteriormente, passou a abranger as massas populares. No estudo de Ana Mendonça (2000), *A Universidade no Brasil*, publicado na *Revista Brasileira de Educação*⁵⁵, relata que o governo militar tentou minimizar o movimento de estudantes e professores a partir do controle das universidades, com as reformas institucionais. Contudo, a modernização teve por consequência a necessidade de ampliar a quantidade de trabalhadores capacitados, e isto, deu abertura para que a universidade começasse a formar os trabalhadores.

Ou seja, pelo princípio da contradição, e até beirando a ironia, o governo militar, que tinha por método, a opressão para fins de controle social e, manutenção da economia; também foi o responsável... por empurrar as massas para as universidades, por necessidade econômica, de qualificação profissional. É claro que as expectativas do governo sobre essa formação acadêmica e a própria educação básica nacional, eram pautadas no objetivo de que os profissionais soubessem apenas o mínimo para atuar profissionalmente.

A partir deste contexto histórico, vamos analisar os primeiros documentos que apresentavam a estrutura curricular da formação em Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Artes Plásticas. As Resoluções de 1976, 1978 e 1979,

⁵⁴ Apud: Artigo O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: Algumas Considerações. Disponível em:

https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2025.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCvKtgLrFskfxLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

representavam o currículo dos cursos, com informações básicas sobre os mesmos. Ainda não existia um Projeto Político Pedagógico, como os que orientam a formação atualmente. Assim, a exigência principal dessas Resoluções, era que os discentes cumprissem uma carga horária requisitada para atingir o currículo mínimo.

5.3 Resolução Nº 384 e Nº 385 de 1976

Ao analisar a Resolução Nº 384/1976, nota-se que o Licenciatura em Educação Artística, apresenta uma estrutura muito básica de formação de professores, com carga horária mínima prevista de apenas 1.030h. É nítido que o curso não seria revolucionário a priori, entretanto, devemos elencar o que pode ser percebido.

Ainda não existiam núcleos de organização curricular, mas as disciplinas agrupavam-se em Matérias. São estas: Formas de Expressão e Comunicação Humanas; Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; e Parte Pedagógica. Além disso, há também disciplinas que aparecem como: Complementares Eletivas; Complementares Optativas; e Complementares Obrigatórias.

A Licenciatura em Educação Artística da UFPA, de 1976, preparava professores para atuar no 1º Grau, que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental. É sobre este curso que poderia ser feita a afirmação de que se tratava de um curso polivalente, pois a partir dessa formação curta, os profissionais da área deveriam atuar de maneira polivalente. Contudo, é importante destacar que as Artes estavam em território novo, de cenário político hostil e adaptando-se ao meio.

Sinceramente, seria mais simples - para mim pelo menos - encerrar a análise categorizando a década de 70 como fase tecnicista, englobando-a num consenso nacional de autores que já abordaram esse tema dessa forma, e encerrar o parágrafo, mas talvez isso ocultasse algumas peculiaridades históricas.

Aprofundando um pouco na memória/história, dialoguei com o Prof. Dr. Afonso Medeiros, docente/egresso do curso de Licenciatura em Educação Artística, da turma de 1979, para entender como ocorria essa produção do desenho curricular. Pode-se assegurar que havia um Currículo Mínimo proposto pelo Ministério da Educação, - e que deveria ser atendido, posto que o cenário político de ditadura militar demandava o alinhamento nacional do ensino – mas na UFPA, algumas disciplinas foram criadas com a participação do corpo docente e do Departamento de Letras e Artes da UFPA.

Ou seja, contraditoriamente ao que o sistema político nacional propunha, havia na UFPA algum nível de autonomia na criação das disciplinas para o currículo, como também na escolha dos discentes sobre as disciplinas, compondo seu próprio currículo de formação inicial. Ademais, as disciplinas também não eram realizadas em um único turno, pois a formação poderia ter disciplinas ministradas em outros cursos, e em horários mais flexíveis, adaptando-se, por exemplo, à jornada de trabalho do discente.

Também é destacado que as turmas não eram bloqueadas por ano, como ocorre atualmente. Por exemplo, um veterano e um calouro poderiam cursar a mesma disciplina, assim como um discente de Artes, poderia optar por cursar a disciplina em outro curso, e vice-versa.

Considerando o panorama nacional de opressão ditatorial militar em 1976, a Educação Artística, na UFPA, até que conciliou estrategicamente algumas escolhas estruturais da configuração disciplinar, na medida do possível.

A composição inicial da formação de professores de Educação Artística, em 70, já apresentava características além das técnicas artísticas, pois incluía temas como a Psicologia, a História da Arte, a Estética, a Filosofia, Didática, Prática de Ensino, a Comunicação, e curiosamente, até a presença das Artes Visuais já era anunciada nas disciplinas de História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais, I e II (60h cada).

Obviamente que as disciplinas não apresentavam ainda características epistemológicas crítico-emancipadoras. A base do referencial teórico da Educação Artística demorou para incluir outros/as autores/as, para além do perfil de pensador homem, branco, cisgênero e europeu. Contudo, apenas afirmar que se tratava de um curso tecnicista, é também uma percepção simplória.

É mais assertivo dizer que o primeiro desenho curricular era o mínimo, dentro do que o contexto histórico permitia. E compreender que, foi a partir da consolidação da área, do aprofundamento dos estudos epistêmicos/didático/metodológicos e o entendimento sobre as condições de trabalho dos professores de Educação Artística, é que levaram à compreensão de que esse Currículo Mínimo, como tempo seria insuficiente.

Conjuntamente, cria-se também a Licenciatura Plena em Artes Plásticas da UFPA, que aparece pela primeira vez na Resolução Nº 385, de 1976. Há nesse desenho curricular uma estrutura mais complexa, pois apresenta disciplinas

correspondentes com a Licenciatura em Educação Artística. Os professores de Artes Plásticas, oriundos dessa formação inicial, poderiam atuar no 2º Grau, o que atualmente corresponde ao Ensino Médio, na Educação Básica.

A variedade de disciplinas ofertadas nesse curso demonstra maior possibilidade de aprofundamento em técnicas artísticas, especialmente, visuais. Apesar de possuir também outras opções de caráter pedagógico, ainda assim, as opções de disciplinas técnicas são mais presentes, com disciplinas que se desdobram em I, II e III, como o Desenho, a Gravura ou a Fotografia.

Fazendo uma representação visual dos dois desenhos curriculares, na forma de um rizoma, é possível ver a expansão de conteúdos e matérias. Observe:

Figura 18

Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1976

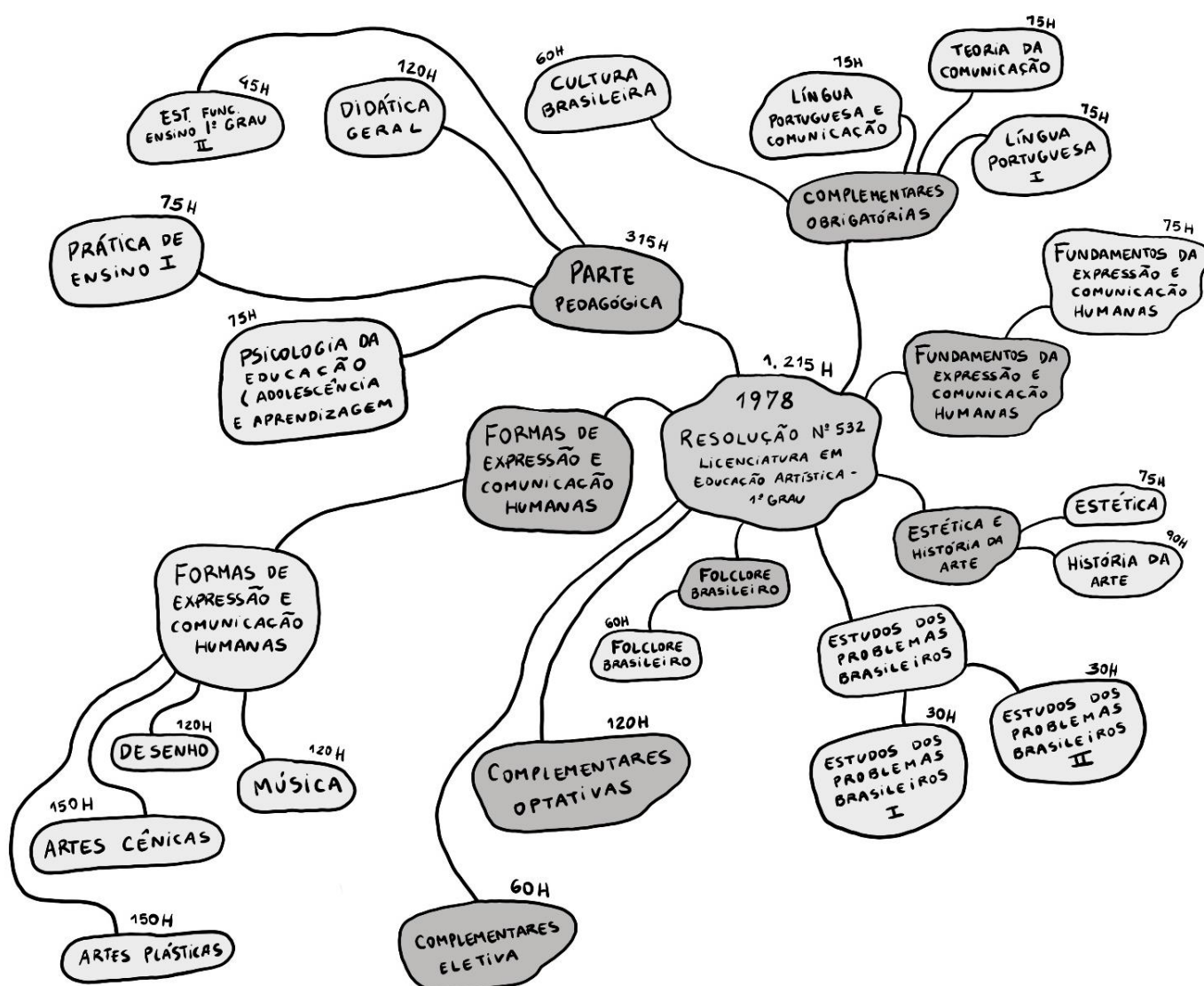
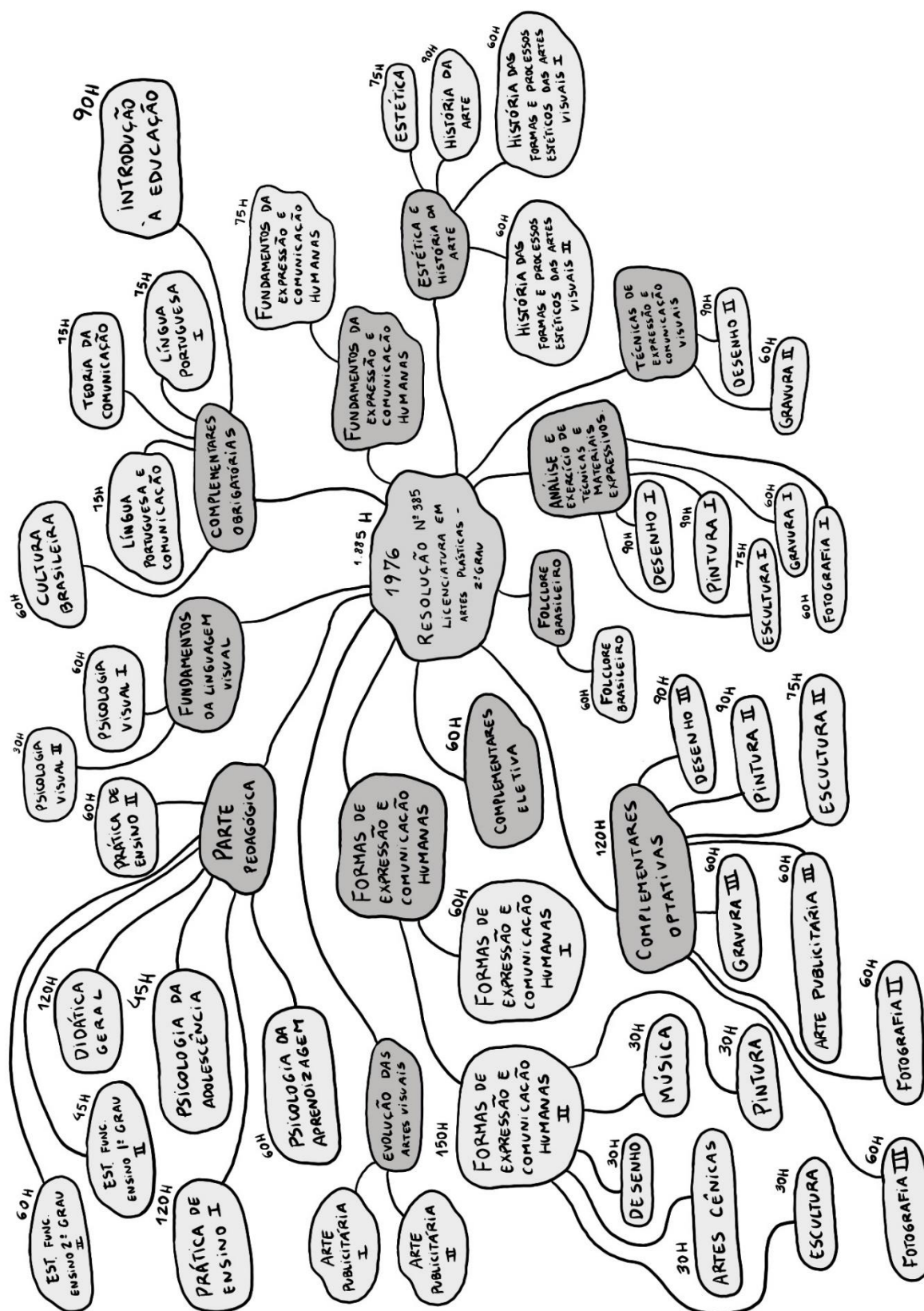


Figura 19

Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - 1976



5.4 Análise Crítica a partir dos Rizomas Curriculares de 76

Os rizomas representados nas Figuras 18 e 19 são criações visuais que ilustram a estrutura curricular no início da Formação Inicial de Professores no Ensino de Artes da UFPA, a partir dos documentos de 76. Essa estratégia de desenhar o currículo a partir de um esquema rizomático, não é somente um recurso da visualidade, mas também um método de representar as ramificações e mudanças ao longo da construção desta história/memória do curso em pesquisa.

É uma forma de trazer a natureza para a manifestação da pesquisa, como as raízes que crescem no chão; como a copa das árvores que tentam alcançar o céu, gerando flores e frutos; como os rios dourados da Amazônia e seus afluentes emaranhando-se entre as árvores; ou como sistemas neurais que criam conexões e se transformam com a energia da aprendizagem. Assim, as linhas conectam os elementos que compõem a força formadora dos futuros professores/as de Artes.

E essa primeira parte da fase histórica parece ser desconhecida pela própria comunidade acadêmica da Faculdade de Artes Visuais, pois mesmo nos Projetos Político Pedagógicos, até 2023, afirma-se, equivocadamente, que “O curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais é oriundo do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, implantado em 1976” (PPP, 2023, p. 2). Quando na verdade, havia dois cursos criados em 76.

Neste ponto, é importante ressaltar que o que está escrito sobre a história não necessariamente pode representar a realidade dos fatos. Os documentos podem apresentar recursos preciosos para a análise, mas a presença humana para mediar essas informações, é indispensável, para conceber uma apuração precisa. E como seres humanos, também somos inclinados/as a interpretar o mundo a partir de nosso lugar social e de nossas identidades.

Observando estes primeiros rizomas, percebo que a desenvoltura técnica era a prioridade do currículo e compreendo que o período ditatorial militar fosse o principal incentivador destes moldes de ensino/aprendizagem. Além disso, a emergência do mercado econômico por força de trabalho, requisitava uma formação inicial acelerada.

Entretanto, há uma contradição peculiar nessa leitura histórica, pois a quem interessa um curso de Ensino de Artes na Amazônia em plena ditadura militar? Essa incoerência de condições históricas para a existência do curso, fazem refletir sobre o que existe além dos papéis amarelados que legitimaram a existência desta formação.

Esse primeiro desenho curricular, de ambos os cursos, contém mais ausências do que elementos que possamos analisar. Considerando o contexto da época, a própria pesquisa era uma prática ainda em desenvolvimento no meio acadêmico, por isso não há a mesma proporção de disciplinas metodológicas tanto quanto estamos acostumados a ver nos desenhos curriculares mais recentes, embora o curso já apresentasse interesse pela pesquisa, posto que havia uma disciplina de características metodológicas, voltadas para o trabalho de conclusão de curso.

Enfim... Era um começo. Mas as propensões do curso em apresentar propostas inovadoras para a época, já demonstravam sinais de uma formação diferente dos padrões brasileiros, quando observado o interesse por áreas como a Psicologia, as Tecnologias, o Folclore Brasileiro, a História da Arte, ou seja, um ineditismo que nasce a partir das perspectivas amazônicas sobre a Arte.

O curso não tinha semelhança com os característicos cursos de Belas Artes e tampouco foi influenciado diretamente pelo Movimento das Escolinhas de Artes do Brasil, o que se circunscreve como desenho curricular, parte do que foi dialogado entre pessoas que acreditaram e escolheram temas necessários para a existência dessa formação inicial.

5.5 Resolução Nº 532 e Nº 533 de 1978

A Licenciatura em Educação Artística, com a Resolução Nº 532/78, aumenta a carga horária e resulta em alguns ajustes no desenho curricular. A carga horária mínima do curso amplia de 1.030h para 1.215h. A Matéria “Parte Pedagógica”, reduz de 390h para 315h. A disciplina de Prática de Ensino I, que tinha 120h, tem uma queda para 75h.

A Matéria “Formas de Expressão e Comunicação Artística”, apresenta a mudança mais significativa. Antes era blocada em I e II, e passa a ser unificada. A carga horária das disciplinas, que juntas totalizavam 150h, retira as disciplinas de Pintura (30h) e Escultura (30h), para dar lugar a uma distribuição maior em: Música (120h); Desenho (120h); Artes Plásticas (150h); e Artes Cênicas (150h). A partir de 78, também é incluída uma nova Matéria, chamada “Estudos dos Problemas Brasileiros”, com disciplinas I e II, de 30h cada.

Na Licenciatura em Artes Plásticas, de acordo com a Resolução Nº 533/78, há uma queda de carga horária para a Matéria “Parte Pedagógica”, na disciplina de

Prática de Ensino I, de 120h para 75h. Percebe-se também a ausência das disciplinas “História das Formas e Processos Estéticos das Artes Visuais” I e II, que continham 60h cada.

Já as disciplinas de Psicologia da Adolescência com 45h e a Psicologia da Aprendizagem com 60h, são unificadas em “Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem)” com 75h.

A Educação Moral e Cívica, requisitada pelo governo militar, demandou que o ensino superior determinasse um espaço para a disciplina de “Estudos dos Problemas Brasileiros” (60h), que nas Artes Plásticas, foi dividida em I e II, com 30h cada. Observa-se, entretanto, que o currículo reajusta a carga horária sem alterar o tempo das disciplinas laboratoriais, ou seja, priorizando a experimentação das técnicas artísticas. Contudo, essa estrutura curricular foi breve, pois no ano seguinte, ocorre uma nova reformulação do desenho curricular.

5.6 Resoluções Nº 600 e Nº 601 de 1979

Além de ser uma mudança fugaz da composição curricular, a estrutura de 1979 traz muitas mudanças. Na Licenciatura em Educação Artística, há novamente uma perda de carga horária na Parte Pedagógica, na disciplina de “Estrutura de Funcionamento de Ensino do 1º Grau II”, o tempo muda de 45h para 75h. A disciplina de Psicologia, que já havia sido unificada em 1978, passa de 75h para 90h.

A disciplina “Formas de Expressão e Comunicação Humanas”, que já havia sido unificada, é separada novamente em I (90h) e II (120h). Contudo, as disciplinas de Desenho (120h), Música (120h), Artes Cênicas (150h) e Artes Plásticas (150h), são retiradas, e substituídas por Desenho I (90h); Materiais Expressivos I (60h) e II (90h); e surge uma disciplina de Arte Brasileira (60h).

Na disciplina de “Estética e História da Arte”, a disciplina de História da Arte (90h) é fragmentada em II (90h) e III (90h). E a Matéria das Complementares Obrigatórias também sofre alteração, pois são retiradas as disciplinas de Teoria da Comunicação (75h) e Língua Portuguesa I (75h), restando somente Língua Portuguesa e Comunicação (75h). Também é retirada a disciplina de Cultura Brasileira (60h), e inclui-se, a disciplina de Técnica de Composição Artística I (60h).

Há uma mudança abrupta na Licenciatura em Educação Artística, entre 1978 e 1979. A transformação só não foi maior que a Licenciatura em Artes Plástica, com a

Resolução Nº 601/197, pois praticamente todo o desenho curricular se modifica. A começar pela queda da carga horária total do curso, que vai de 2.040h para 1.015h.

Não constam nesse desenho de 79, as disciplinas Complementares Eletivas (60h), Complementares Optativas (120h), Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas (75h), Formas de Expressão e Comunicação Humanas (540h), Folclore Brasileiro (60h) e Estética e História da Arte (165h).

Nesse desenho curricular, a Matéria “Parte Pedagógica” é composta por Prática de Ensino II (60h) e Est. Func. Do 2º Grau (com queda de 60h para 30h). As disciplinas de Psicologia (75h), Didática Geral (120h), Prática de Ensino I (75h) e Est. Func. 1º Grau (45h), não aparecem no quadro.

A Matéria de “Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais”, que antes continha duas disciplinas: Desenho II (90h) e Gravura II (60h). Passa a compreender as disciplinas: Pintura I (75h); Escultura I (75); Artes Gráficas (30h); Xilogravura (60h); e Serigrafia (60h).

A Matéria “Evolução das Artes Visuais”, que antes continha Arte Publicitária I (60h) e II (60h), passa a englobar Estética II (30h) e História da Arte IV (60h). A Matéria de “Fundamentos da Linguagem Visual”, que continha as disciplinas de Psicologia Visual I (60h) e II (30h), passa a apresentar Linguagem Visual I (60h) e Psicologia Visual I (com aumento de 30h para 60h).

A Matéria “Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos”, antes compreendia Desenho I (90h); Pintura I (90h); Escultura I (75h); Gravura I (60h); e Fotografia I (60h). Passa a conter apenas: Formas de Expressão e Comunicação Artística III (90h); Técnica de Composição Artística II e III (60h cada).

A Matéria de “Complementares Obrigatórias”, exclui as disciplinas de Cultura Brasileira (60h); Teoria da Comunicação (75h); Língua Portuguesa e Comunicação (75h); Língua Portuguesa I (75h); e Introdução à Comunicação (90h). E passa a ofertar: Formas de Exp. E Com. Artística IV (60h); Desenho II (90h); Gravura em Metal (60h); Linguagem Visual II e III (60h cada); Litografia (60h); Téc. De Comp. IV (60h); Pintura II e III (90h cada); Escultura II (90h) e Cerâmica II (60h).

A mudança significativa na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Artística e na Licenciatura em Artes Plásticas em 1979, parece ter alterado as graduações no sentido de que as tornar complementares. Até 78, o desenho curricular era tão diverso de possibilidades, que os cursos poderiam ser interpretados como formações distintas, mesmo que possuíssem um centro comum de disciplinas

obrigatórias, mas a partir de 79, as reduções de disciplinas para Artes Plásticas parecem ter transformado a formação em uma continuidade da Educação Artística.

Nos desenhos rizomáticos a seguir é possível fazer a comparação das estruturas curriculares nos anos de 78 e 79, entre as Figuras 20 e 21 para a Licenciatura em Educação Artística; e entre as Figuras 22 e 23 para a Licenciatura em Artes Plásticas. Apesar das mudanças em um período curto, não se observa alterações significativas além da preferência técnica dos desenhos curriculares e permanência das Artes Plásticas como uma formação complementar, ocorrendo, inclusive, simplificações da distribuição disciplinar. Visualize as estruturas a seguir:

Figura 20

Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1978

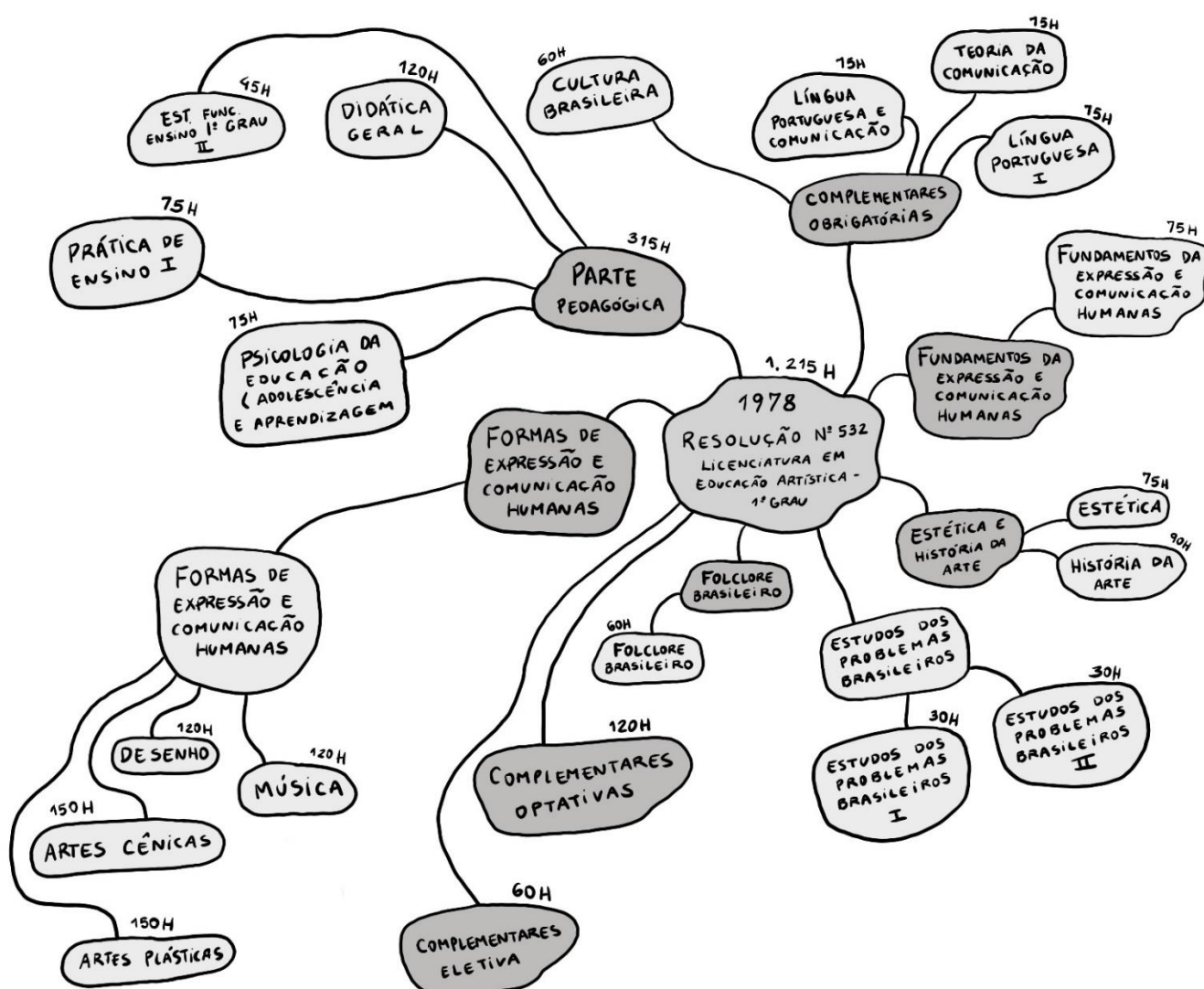
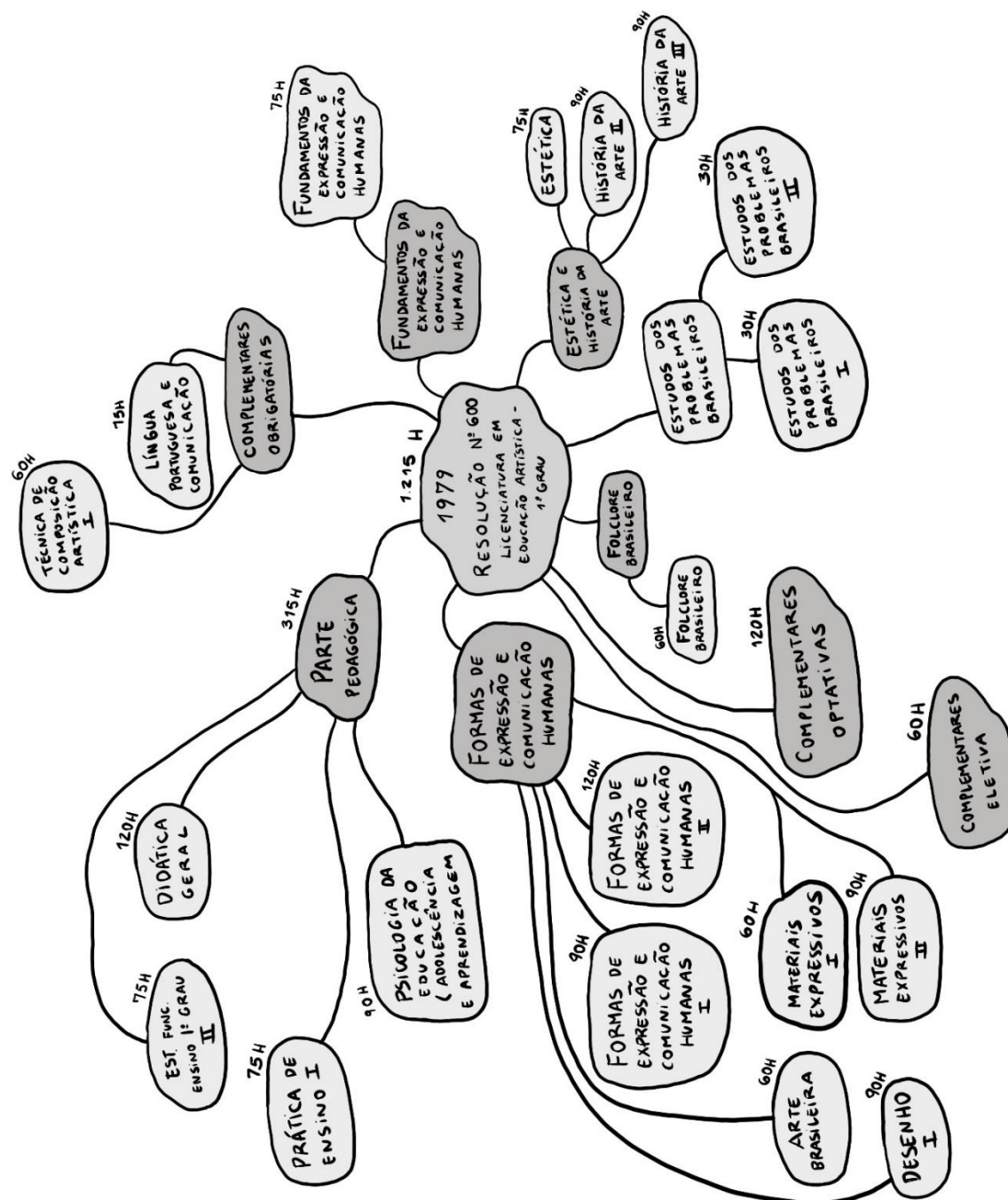


Figura 21

Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística - 1979



Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - 1978

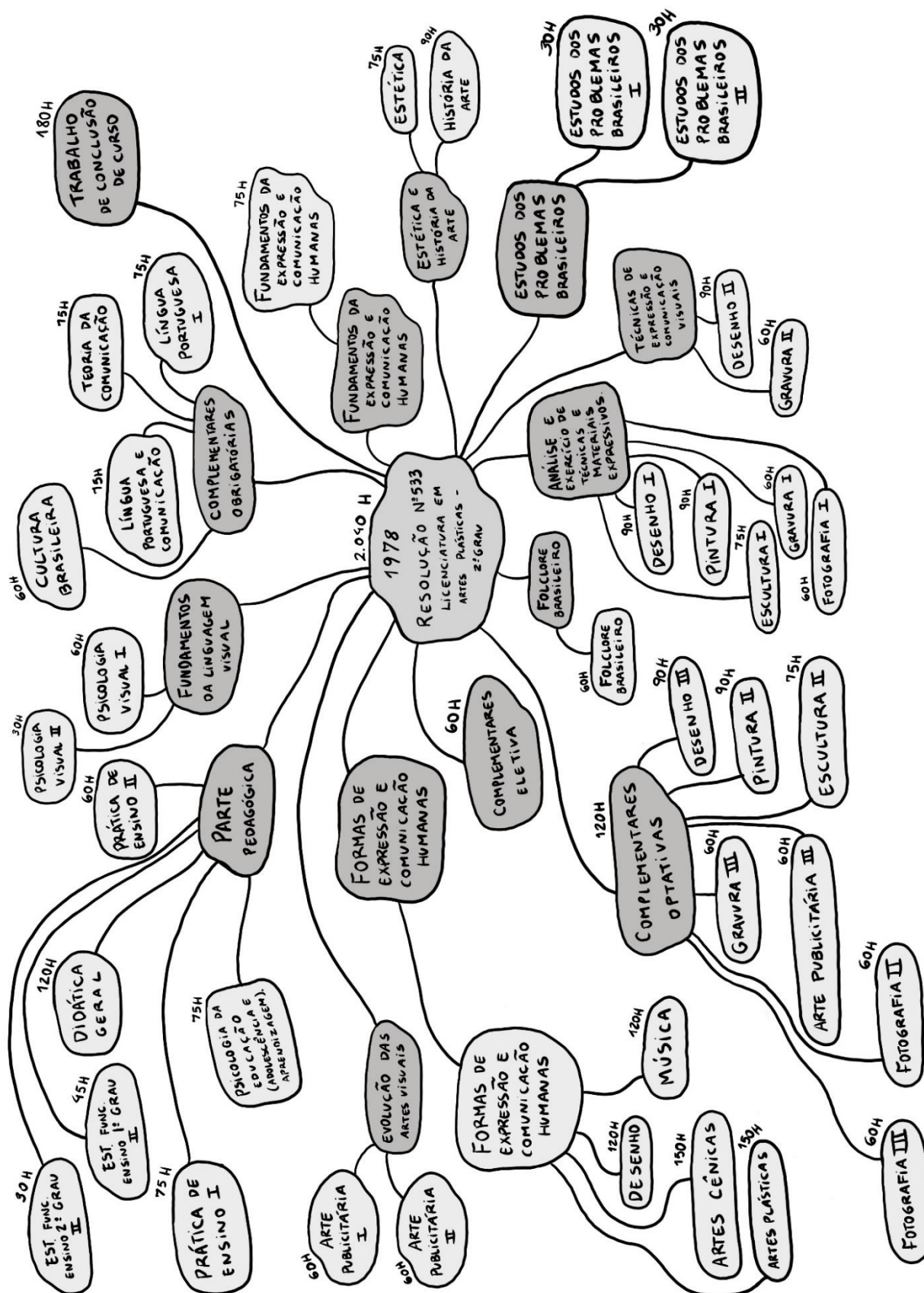
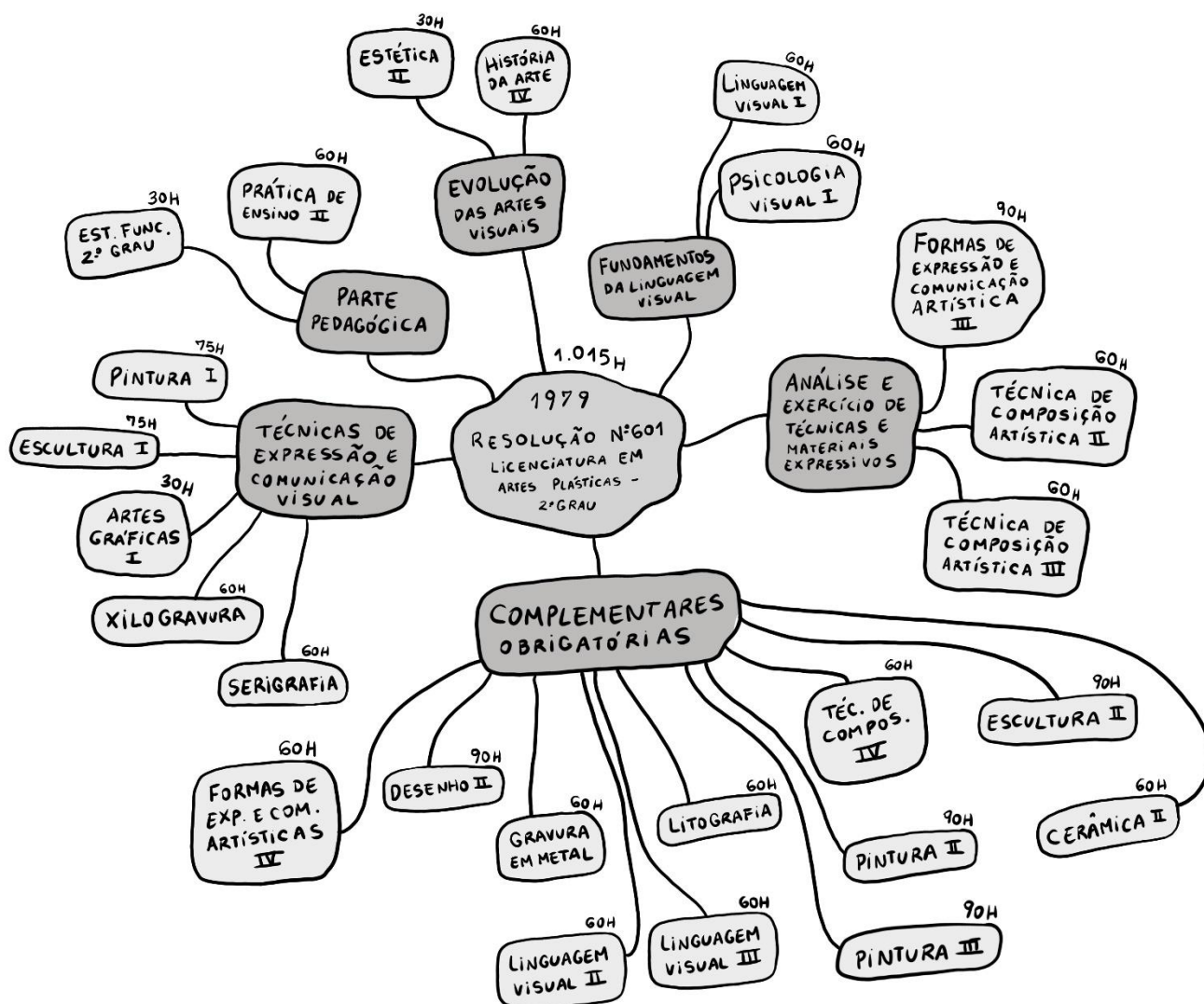


Figura 23

Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas - 1979



6. DÉCADAS DE 80 – REDEMOCRATIZAÇÃO E A ARTE/EDUCAÇÃO

Esse período histórico do país, é marcado pelo processo de redemocratização, após o fim da ditadura militar em 15 de março de 1985, que ocorreu após a posse de José Sarney, iniciando a Nova República. Não podemos romantizar essa transição, é claro. De acordo com a notícia “Há 40 anos, Brasil encerrava ditadura militar e caminhava para a redemocratização”, publicada em 14 de março de 2025, pela

Câmara dos Deputados⁵⁶, essa mudança de sistema político é cercada de acordos e sob a vigilância dos militares.

No texto, da referida matéria, é dito que “o Brasil sonhou com Tancredo e acordou com Sarney.”, pois a decisão foi tomada na madrugada do dia 15, e questionava-se se Sarney cumpriria com as propostas de redemocratização. E a maior prova de que essa transição foi administrada pelos militares, foi a impunidade com os crimes cometidos durante a ditadura, posto que em 1979, foi aprovada a Lei da Anistia, que perdoava tanto os exilados e presos políticos, quanto os próprios militares, embora, para estes últimos, resguardando-lhes uma série de direitos e benefícios, dos quais muitas famílias, herdeiras, ainda usufruem, placidamente.

As famílias das pessoas desaparecidas, por outro lado, por determinação do Conselho Nacional de Justiça, recentemente, em 2024, poderão emitir uma nova certidão de óbito nos cartórios da justiça civil, pelas pessoas que foram mortas entre 1964 e 1985, ou seja, no período da ditadura cívico-militar. Essa informação pode ser confirmada na matéria da Agência Brasil, publicada em 10 de dezembro de 2024⁵⁷.

Embora, alguns negacionistas, optem por contradizer ou reinventar a realidade, são esses os fatos. É infeliz ver que o Brasil, mesmo com o avanço tecnológico, que permite gravar tudo o que acontece e compartilhar amplamente as informações em tempo real, ainda precisa aprender muito com o passado e adquirir interpretação crítica de mundo, pois mesmo com todas essas possibilidades, há quem opte pela desinformação em massa e nos faça resgatar os debates sobre anistia, que estão em voga, tratando da Intentona Bolsonarista de 8 de janeiro de 2023, provocado pela inflamação do descontentamento com as eleições.⁵⁸

Talvez o único benefício de toda essa triste história do Brasil, seja o filme “Ainda Estou Aqui”, que ganhou o Oscar de 2025, na categoria de Melhor Filme Internacional, consagrando o brilho de Fernanda Torres como uma atriz excepcional, para representar um recorte profundo de nossa memória nacional. A comemoração em clima de copa do mundo não somente é digna, quanto necessária. Não seríamos nada

⁵⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1140355-ha-40-anos-brasil-encerrava-ditadura-militar-e-caminhava-para-a-redemocratizacao/>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

⁵⁷ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-12/cnj-determina-nova-certidao-de-obito-para-mortos-pela-ditadura#:~:text=Parentes%20de%20pessoas%20mortas%20pela,da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D%2C%20explicou%20Barroso>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

⁵⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/bolsonaristas-radicaais-entram-em-confronto-com-a-policia-na-esplanada-e-sobem-rampa-do-congresso-nacional-em-brasilia.ghtml>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

sem essas felicidades que a Arte pode proporcionar. Fernandinha está certíssima em nos lembrar que “a vida presta”.

Para as Artes, a década de 1980 foi puro movimento. Embora tenha sido mencionado no capítulo anterior, é preciso aprofundar o importante papel de Ana Mae Barbosa em toda essa história. Ela mesma considera que a Semana de Arte e Ensino⁵⁹, de 15 a 19 de setembro de 1980 realizado na USP-ECA instigou as mudanças que se sucederam na Arte/Educação.

O breve documentário chamado “Semana de Arte e Ensino na ECA - 15 a 19 de setembro de 1980”, resume a alegria deste momento emblemático.⁶⁰ E, também no artigo de 1989, “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”⁶¹, traduzido por Sofia Fan, Ana Mae Barbosa escreve que:

A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc. (Barbosa, 1989, p.173).

Enquanto o país se reestruturava democraticamente, o movimento da Arte/Educação crescia e se articulava em grupos criados ao longo da década de 80. Surge em 1987, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, tendo a Arte/Educação como um de seus comitês; a Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, em 1987; a Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará – AAEP, em 19 de outubro de 1989; etc.

Para a UFPA, a década inicia com a criação do Colegiado de Educação Artística e Artes Plásticas, a partir da Resolução Nº 001, de 09 de setembro de 1981⁶², na Ementa do Centro de Letras e Artes da UFPA. É importante destacar que a fonte desse documento é do acervo pessoal do Prof. Dr. Neder Charone, que o disponibilizou como elemento desta pesquisa. Nesse documento, constam ainda que o desenho curricular dos cursos era previsto pelas Resoluções Nº 600 e Nº601, de 1979, ou seja, manteve-se a estrutura curricular até 81.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.agoraeca.com.br/2022/07/21/professores-emeritos-ana-mae-barbosa/>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

⁶⁰ Disponível em: <https://youtu.be/xhMplV7TFi8>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

⁶¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

⁶² Disponível no Apêndice – Página Nº 310

Somente em 1984, ocorre uma nova menção ao desenho curricular da Licenciaturas em Educação Artística. A Resolução Nº 1.114 de 24 de abril de 1984⁶³, define a estrutura do primeiro ciclo do Centro de Letras e Artes da UFPA, mas são mencionadas somente as disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas (60h), para Educação Artística, identificadas como Setor 2. Nesse documento a carga horária total da Educação Artística, compreende 630h.

Na tabela as obrigatórias são: Língua Portuguesa e Comunicação (75h); Estética I (75h); Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I (75h); História da Arte I (90h); Língua Portuguesa I (75h); e Materiais Expressivos I (60h).

Considere-se que as disciplinas optativas eram diversas e voltadas principalmente para o campo da comunicação e linguística, tais como: Alemão Básico I (90h); Alemão Instrumental (60h); Antropologia Cultural I (60h); Bandinha Rítmica (120h); Cultura Alemã (60h); Cultura Brasileira (60h); Cultura Francesa (60h); Cultura Ibérica (60h); Cultura Inglesa (60h); Francês Básico I (90h); Francês Instrumental (60h); História da Filosofia I (90h); História da Língua Alemã (60h); História da Língua Francesa (60h); História da Língua Inglesa (60h); Inglês Básico I (90h); Inglês Instrumental (60h); Introdução à Educação (90h); Introdução à Filosofia (75h); Introdução à Linguagem Musical (90h); Introdução à Sociologia (90h); Introdução ao Canto Coral (90h); Língua Grega I (60h); Língua Latina (90h); Literatura Paraense (60h); Música no Pará (60h); Música Popular Brasileira (90h); Técnica de Redação (75h); Técnica de Comunicação (75h); e Teoria Literária (90h).

Uma nova mudança curricular ocorreria 1988 com mudanças ainda mais profundas nas estruturas administrativas para as Artes na UFPA.

Um fato histórico ocorre a partir da Resolução Nº 1.671, de 03 de outubro de 1988⁶⁴, no qual o Departamento de Artes e Comunicação, do Centro de Letras e Artes é desmembrado em Departamento de Artes e Departamento de Comunicação. Com essa separação, o corpo docente precisou escolher em qual Departamento permaneceria, e assim, 20 professores se juntaram ao novo quadro de Artes.

⁶³ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1984/1114%20Define%20a%20estrutura%20curricular%20do%20primeiro%20ciclo%20da%20area%20de%20Letras%20e%20Artes.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2025.

⁶⁴ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1988/1671%20Desmembra%20o%20Departamento%20de%20Artes%20e%20Comunicacao.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2025.

Além da divisão de Departamentos, foi promulgada também a Resolução Nº 1.707, de 16 de dezembro de 1988⁶⁵, que define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na Habilitação: Artes Plásticas. Ou seja, esse documento unifica os cursos de Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Artes Plásticas, trazendo pela primeira vez, o termo Habilitação, que seria recorrente posteriormente com as variações desta graduação.

Inclusive, de acordo com o Prof. Dr. Afonso Medeiros, em 1989, surge o curso de Educação Artística – Desenho na Universidade da Amazônia e neste mesmo ano, 3 egressos tornam-se professores do curso.

6.1 Análise Curricular a partir das Resoluções – Década de 80

O desenho curricular previsto pela Resolução Nº1.707/1988, corresponde à Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, com 2.927h.

Este curso preserva Matérias da Licenciatura em Educação Artística, como: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, ampliando a carga horária de 75h para 240h; a Estética e História da Arte, altera-se de 255h para 450h; Formas de Expressão e Comunicação Humanas, que anteriormente estavam divididas em I e II, passam a compor uma única Matéria; Folclore Brasileiro (60h) se mantém; as Complementares Optativas e Eletivas são excluídas; e a Matéria Parte Pedagógica, é renomeada para Pedagógicas, e resgata disciplinas do currículo de 76 e 78.

Do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, entram algumas Matérias no elemento intitulado Parte Diversificada, que contém: Evolução das Artes Visuais (60h); Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos (210h); e, Técnicas de Expressão e Composição Visuais (900h), eleva-se de disciplina para Matéria.

A disciplinas, de ambos os cursos, foram redistribuídas. E dentre todos os desenhos curriculares, este foi o que conduziu a formação inicial por mais tempo, pois só existiu uma nova reformulação no século seguinte, em 2007. Seria correto apontar um hiato de 19 anos? Cogitei que talvez as outras demandas da universidade tenham levado as reformulações curriculares a esse intervalo expressivo. Investigando um

⁶⁵ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/1988/1707%20Define%20curriculo%20pleno.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2025.

pouco, encontrei uma década de 90 cheia de demandas. É provável que mudanças tenham acontecido, mas que não foram tão grandes ao ponto constar no Boletim Interno da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos/SEGE – UFPA.

Por enquanto, vamos nos ater à análise do desenho curricular de 1988 e postergar os próximos acontecimentos ao tópico específico desse tema.

Fazendo uma apreciação da Licenciatura Plena em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas, nos deparamos com algumas heranças que persistiram do período ditatorial militar (1964 a 1985), e sobre os quais precisei pesquisar para entender se ainda havia obrigatoriedade. E, de fato, havia.

A disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros, que foi criada na ditadura militar com o objetivo de minimizar a insurgência estudantil⁶⁶, ainda estava presente no currículo de 1988, com duas disciplinas, I e II. Entretanto, o tempo foi reduzido de 30h para 16h cada. Ou seja, apesar de existir a obrigatoriedade curricular, a disciplina foi reduzida ao primeiro respiro democrático do currículo.

Somente em 1993 esta disciplina deixaria de ser obrigatória, com a revogação do Decreto-Lei Nº 869/ 1969, a partir da Lei nº 8.663/1993⁶⁷. Sob o mesmo contexto, também a disciplina de Educação Física (60h), deixou de ser obrigatória em 1997, a partir do Parecer Nº 376/97⁶⁸.

As demais disciplinas foram redistribuídas de maneira mais coerente entre as Matérias. Mas um ponto que pode ser observado, é que mesmo unindo os dois cursos de Licenciatura (Educação Artística e Artes Plásticas), o tempo da Matéria “Parte Pedagógica”, que passa a ser intitulada apenas como “Pedagógicas”, persistiu com uma carga horária modesta. De 450h (360h + 90h), o curso passa a ter 405h. Veja:

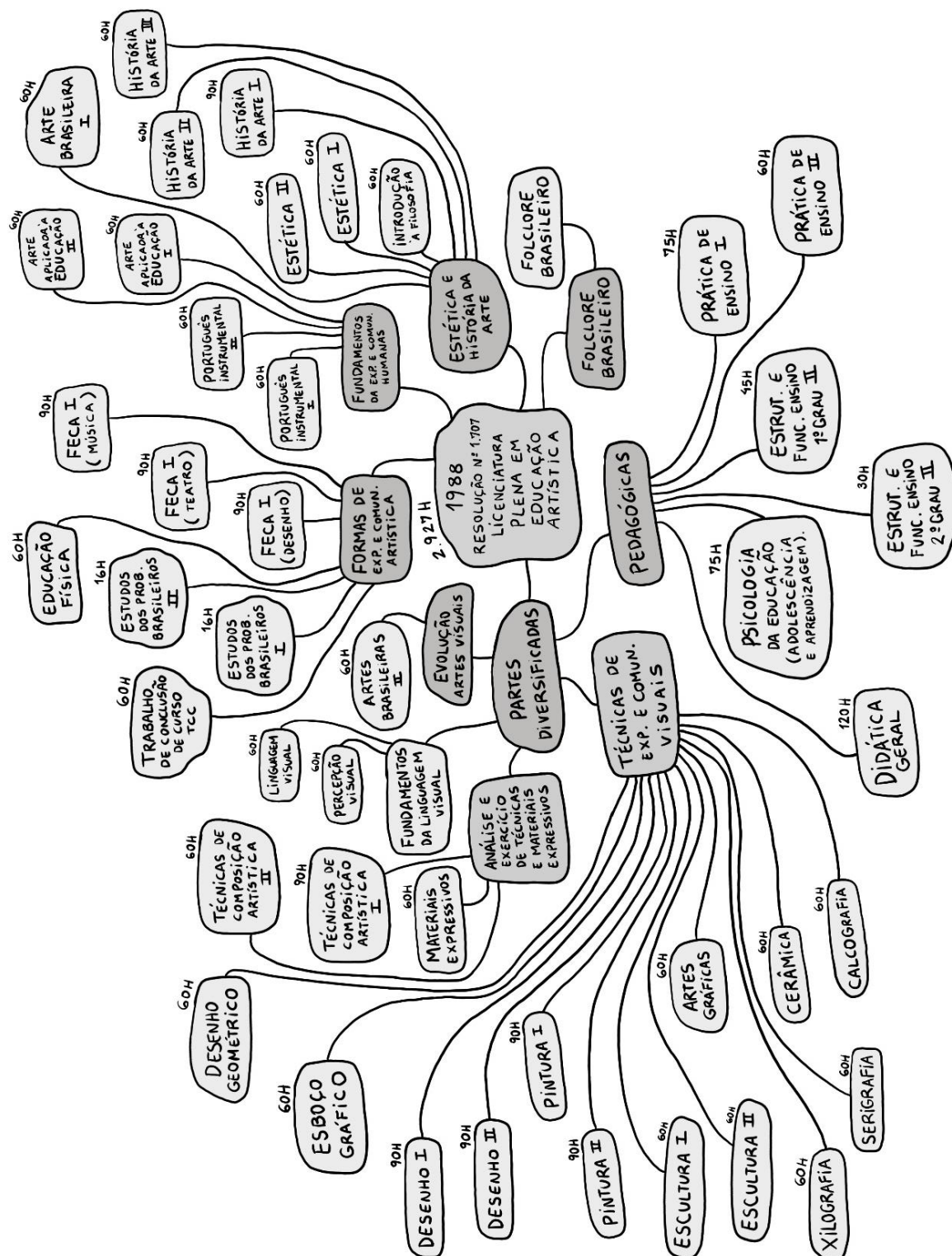
⁶⁶ O artigo “A Disciplina Estudo(S) de Problemas Brasileiros: O Papel Estratégico dos Governos Militares para a Juventude Universitária Brasileira (1969-1974)”, que pode elucidar melhor esta disciplina, escrito por Davison Alves em 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/resources/anais/24/anpuh-pr-erh2020/1611965236_ARQUIVO_4e1f8874b1dfa8a204313d06ccf318df.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2025.

⁶⁷ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8663-14-junho-1993-374625-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de maio de 2025.

⁶⁸ Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces376_97.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2025.

Figura 24

Rizoma do Curso de Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas - 1988



Contextualizando o Rizoma da Figura 24, nas disciplinas Pedagógicas, o Art. 4º da Resolução Nº1.707/88, deixa a critério do Colegiado do curso como deveria ocorrer a disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado e TCC. Analisando o sentido metodológico do desenho curricular, não existiam disciplinas direcionadas para a escrita de pesquisa e a organização dos processos metodológicos. Contudo, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) já era requisitado desde 1978, inicialmente com uma carga horária de 180h, e depois, em 1988, com 60h.

O mais provável é que a cultura de pesquisa científica tenha se intensificado a partir do aumento da organização dos eventos, tais como, congressos, simpósios e encontros, que consequentemente demandaram artigos, resumos e até ensaios artísticos, para publicação nos anais, sendo estes, também práticas posteriores e incomuns para a época ou com outras nomenclaturas. Do mesmo modo, esses eventos da década de 80 e 90 foram fundamentais para ampliar a percepção sobre as experiências pedagógicas ainda na formação inicial, para aprofundar a relação teoria e prática na Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas.

Outro acréscimo de disciplinas não relacionadas às Pedagógicas, mas que envolvem também as perspectivas de ensino/aprendizagem, foi a criação de Arte Aplicada à Educação I e II (60h cada), proposta pelo Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho, na Matéria de Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas. A Didática Geral (120h) foi a única disciplina da Matéria das Pedagógicas, que não sofreu qualquer tipo de alteração de nomenclatura ou carga horária, ao longo dos desenhos curriculares de 1976, 1978, 1979 e 1988.

Sobre a polivalência, observa-se que a estrutura do curso priorizava majoritariamente as Artes Plásticas. Existia, em 1988, somente duas disciplinas relacionadas com outras áreas das Artes: Formas de Expressão e Comunicação I (Música), com 90h; e Formas de Expressão e Comunicação I (Teatro) com 90h. No currículo são identificadas pelas iniciais FECA, e há ainda outra de Desenho (90h).

Novamente, não há como afirmar se a formação inicial era de fato polivalente nos primeiros desenhos curriculares, pois apesar de apresentar algumas interações com Música e Teatro, o tempo curricular sempre foi amplamente distribuído para as Artes Plásticas. Mas o que se pode afirmar, realmente, é que o mercado de trabalho tinha expectativas sobre os egressos da Educação Artística, para atuarem como professores polivalentes.

Assim como, a presença dessas outras áreas na formação inicial, podem representar um resquício da exigência de atuação polivalente, também podem apenas demonstrar uma tentativa de envolver as Artes Plásticas com noções de outras formas de expressões artísticas. A intenção sobre as escolhas desse currículo, fica na esfera especulativa, posto que nada pode ser afirmado no sentido documental do propósito dessas escolhas. São reflexões que adentram no terreno do currículo oculto, àquele conceito que foi apresentado pelo autor Tomaz Tadeu (2007), e que devem render reflexões providas de outros pesquisadores vindouros, com pontos de vistas diversos.

Uma característica que pode ser percebida nesse desenho curricular de 1988, é o caminhar para a obrigatoriedade total das disciplinas e o início da especificidade da área, a partir da Habilitação. O currículo que antes poderia apresentar maior flexibilidade de escolhas para o corpo discente, vai gradualmente tornando-se mais estático e obrigatório durante toda a formação inicial.

Evocando a categoria da Contradição, do Materialismo Histórico-Dialético, identifica-se essa questão de maior flexibilidade curricular no período político rigoroso da ditadura militar, enquanto o período histórico de retomada da democratização, nos trouxe uma estrutura de formação mais estável. Talvez a preocupação com a qualidade da formação inicial seja o elemento de coerência que justifique esse fenômeno contraditório.

A despreocupação com a qualidade de formação de professores de Educação Artística e Artes Plásticas, no período da ditadura militar, não resvalava numa rigidez acadêmica, bastando o mínimo de conhecimentos para a entrega de profissionais para o mercado de trabalho, posto que o objetivo deste cenário político era desenvolvimentista.

O cenário da redemocratização, por outro lado, por preocupar-se com a formação inicial, considera importante a qualificação dos professores, portanto, desemboca numa necessidade de tudo. É claro que essas são divagações reflexivas, mas não são exclusivas da minha percepção, pois na entrevista com o Prof. Dr. Afonso Medeiros, é possível encontrar um amparo concordante dessa mesma percepção.

Outro elemento de análise importante são as abordagens históricas e culturais do currículo de 1988. É visível a ampliação. A disciplina de História da Arte se ramifica em I (90h), II (60h) e III (60h). E a Arte Brasileira também é dividida em I (60h) e II (60h). O Folclore Brasileiro permanece como Matéria e disciplina de 60h. E neste

ponto, as disciplinas eram ministradas por profissionais da antropologia, de acordo com o Prof. Dr. Afonso Medeiros, professor/egresso do curso.

7. DÉCADA DE 90 – MOVIMENTAÇÕES DA ARTE/EDUCAÇÃO NO PARÁ

Esta década foi extremamente pertinente para o campo curricular da Educação Artística. Se a década de 80 levantou interrogações, como: O que devemos ensinar em Educação Artística? Como devemos ensinar? Qual o tempo de aula necessário? O que a formação inicial deve ensinar aos futuros professores? Entre outras questões norteadoras... A década de 90, por sua vez, foi o momento de estruturar algumas respostas, mesmo que algumas fossem sugestões provisórias.

Para o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, que em 1988 já havia conquistado o próprio Departamento de Artes no Centro de Letras e Artes da UFPA, uma novidade trouxe mais autonomia e fomento para a área. É criado o Núcleo de Artes – NUAR, de acordo com a Resolução Nº 569 de 15 de março de 1990⁶⁹.

No ano seguinte, a Resolução Nº 575 de 04 de janeiro de 1991⁷⁰, aprova o Regimento do Núcleo de Artes da UFPA. A criação do NUAR e a escrita de um Regimento, marcam uma transformação administrativa para as instituições vinculadas às Artes. Pela primeira vez, nos deparamos com informações que vão além da distribuição da carga horária e de disciplinas. Neste mesmo ano, foi criada a habilitação em Música do curso de Educação Artística.

O Regimento apresenta a função do Núcleo de Artes da UFPA - para reunir a EMUFPA e a ETDUFPA (cursos técnicos) - elenca seus objetivos, aborda sua articulação com a universidade, demonstra os cargos administrativos com transparência, discorre sobre as responsabilidades dos cargos, envolve democraticamente as representações das instituições, inclui os representantes

⁶⁹ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/1990/569%20Cria%20o%20N%C3%BAcleo%20de%20Artes%20da%20Universidade%20Federal%20do%20Par%C3%A1.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2025.

⁷⁰ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/1991/575%20Aprova%20o%20Regimento%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Artes%20da%20UFPA.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2025.

estudantis, inclui os servidores do corpo técnico-administrativo, e trata da deliberação sobre as representações.

Entenda-se, contextualmente, que nunca houve um grupo especialista em organizar as questões administrativas das Artes da UFPA. Tudo o que observamos acontecer ao longo da história, é fruto das movimentações e do esforço empírico do corpo docente no ensino superior, que se esgueira por funções além da docência.

Contemplar o nascimento de uma estrutura organizada, com objetivos e consciente da importância das Artes para a universidade, e para a sociedade, é a culminância de uma história de muitos seres humanos que cooperativamente foram forças de resistência e de validação da área, demarcando o campo da Arte, como um campo real, cujo sentido vai além do epistemológico, metaforicamente, encontra a dimensão de terreno mesmo... território, espaço, lugar!

Às vezes, como costuma ser dito, na nomenclatura dos espaços periferizados de Belém, uma invasão! E não uma invasão no sentido colonial da coisa, mas no sentido de ocupação de um espaço de dignidade, que não seria dado se não fosse tomado, com o esforço de quem quer o direito de estar em algum lugar, e existir. Essas Resoluções, aqui pesquisadas, não são apenas papéis mortos e digitalizados, elas traduzem a história, construída coletivamente.

E aproveitando a deixa das ações coletivas, é necessário mencionar o importante papel da Associação de Arte/Educadores do Pará/AAEPA, criada no Seminário “Discutindo Arte/Educação”, ocorrido no Projeto PREAMAR da Fundação Cultural do Pará, na gestão de João de Jesus Paes Loureiro. A AAEPA existe desde 19 de outubro de 1989⁷¹. O grupo mobiliza ações diversas no campo da Arte/Educação, apoiando os professores do ensino de Artes da Educação Básica, fazendo reivindicações jurídico-administrativas e oferecendo eventos para formação política da categoria. Atualmente, o grupo mudou a nomenclatura para ProAssociação de Arte/Educadores do Pará/PROAAEPA, mas permanece representando o estado do Pará, articulando-se com a FAEB.

A AAEPA, de acordo com levantamento histórico do site da FAEB⁷², foi responsável por trazer o V Congresso Nacional de Arte/Educadores do Brasil/CONFAEB, para ser sediado no CENTUR, em Belém do Pará, de 13 a 17 de outubro de 1992, e concomitantemente, realizou o 1º Fórum sobre Currículos dos Cursos de

⁷¹ Disponível em: <https://arteeducadoresdopara.blogspot.com/>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

⁷² Disponível em: <https://faeb.com.br/historico-confaebs/>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

Artes, com o tema “Arte-Educador: Reflexões e Práxis” e o VI Festival Nacional de Artes sem Barreiras.

Os docentes envolvidos com a Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas da UFPA, foram imprescindíveis para a culminância desses eventos. De acordo com o detalhamento do evento, no site oficial da FAEB⁷³, participaram da organização: a presidente Ivone Mendes Richter, o vice-presidente José Afonso Medeiros Souza, o secretário Marcos Vilela Pereira, Ana Del Tabor; Zélia Amador de Deus.

Ocorre também, a criação do Museu da UEPA, em 1986, com oficinas ministradas pelos professores de Educação Artística, que acolheram a 1ª sede da AAEPA, na gestão de João Mercês.

Figura 25 – Matéria do Jornal O Liberal, 1992



Fonte: Acervo Pessoal da Profa. Dra. Ana Del Tabor.

⁷³ Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaeb-1992/>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

Figura 27 – Cartaz do V CONFAEB, 1992



Fonte: Acervo Pessoal da Profa. Dra. Ana Del Tabor.

As Figuras 25 e 26, são páginas digitalizadas do Jornal Liberal, cedidas do acervo pessoal da Profa. Dra. Ana Del Tabor. A matéria da Figura 25, anuncia o V CONFAEB e também trata da importância de abordar a Educação Artística. Na foto, da esquerda para a direita, estão Horácio da Silva (funcionário do MUFPA), Ana Del Tabor e João Mercês. Na Figura 26, temos, da esquerda para a direita, Ana Del Tabor, Sanchris e Lia Braga. Nas imagens, podemos observar estudiosos jovens e felizes com a participação ativa nas movimentações sobre Arte/Educação, e um aspecto bastante positivo, é a presença de mulheres, negros e amazônidas nessas representações, transparecendo a satisfação com o engajamento político.

A Figura 27 corresponde ao cartaz do V CONFAEB, e foi desenvolvido pela artista/designer Maria Alice Penna, ou seja, também uma mulher contribuindo com os diálogos da época. O cartaz estava no acervo pessoal da Profa. Dra. Ana Del Tabor e foi digitalizado para ser inserido no site da FAEB.

Na matéria da Figura 26, são entrevistadas as Profa. Ana Del Tabor, que era Presidente da AAEPA na época, e sua Vice-Presidente, a Prof. Dra. Lia Braga. Ambas, estão anunciando os eventos posteriores ao V CONFAEB, tais como o Seminário de Arte e Cultura Popular e o 1º Festival de Arte e Cultura da Amazônia Legal Internacional. Na foto, da esquerda para a direita, temos Sandra Cristina, Lia Braga e Ana Del Tabor.

A atuação da AAEPA e da FAEB foram historicamente fundamentais para as reflexões sobre as questões curriculares em Artes, engajando-se nas pautas políticas nacionais e já demonstrando o potencial das perspectivas amazônicas sobre as Artes. Certamente, essas movimentações influenciaram na elevação do ensino de Artes, para tornar-se componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Uma Reforma Curricular na Educação já era prevista desde a década de 80, pois com o processo de redemocratização do país, foi criada a Constituição Brasileira, que foi finalmente promulgada em 05 de outubro de 1988⁷⁴. De acordo com o site da Câmara dos Deputados, que presta uma homenagem à Constituição de 1988, a Educação Básica torna-se, de forma documental, dever do Estado Brasileiro.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/#::~text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%201988%20colocou,defici%C3%Aancia%20e%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

Assim, na década de 90, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, realizada entre 5 a 9 de março de 1990. A partir desse evento, foi assinada a Declaração de Nova Delhi⁷⁵, nos quais nove países se comprometeriam com investimentos para a Educação.

A partir destes eventos, o Ministério da Educação e dos Desportos impacta as estruturas educação brasileira, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996⁷⁶. Nesta, é deflagrada a “Década da Educação”, segundo o Art. 87º, que no § 1º delibera a criação de um Plano Nacional de Educação – PNE.

E, na mesma Lei Nº9.394/1996, a Arte conquista seu espaço no tempo curricular, posto que no Art. 26º, § 2º, consta que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (LDBEN, 1996). Por consequência, no ano seguinte, 1997, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP publica o “Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental: Região Norte⁷⁷”, o qual contém o Plano Decenal de Educação para Todos Relatório-Síntese – PARÁ, na página 71.

Outra decorrência de 1997, foi a publicação dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, com 10 Volumes: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁷⁸; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia; Arte; Educação Física; Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde; e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O Volume 6⁷⁹ dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dedica-se a Arte. No item “Histórico do ensino da Arte no Brasil e perspectivas”, nota-se uma abordagem que reflete sobre os cursos de curta duração e as expectativas sobre o trabalho docente, citando-se a condição da polivalência enquanto demérito da profissão. Contudo, o documento também apresenta conteúdos centrados em três

⁷⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

⁷⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de maio de 2025.

⁷⁷ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_norte.pdf. Acesso em 23 de maio de 2025.

⁷⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

⁷⁹ Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-arte-educacao-fisica.pdf?srsId=AfmBOopPeU5Yk1_4PJpf_ZN0VnQ0le4U8vVm7HgQcy7qdNH9yZluAulH. Acesso em: 23 de maio de 2025.

eixos principais: a produção, a fruição e a reflexão. Entretanto, ao abordar os critérios de articulação destes eixos com os conteúdos, cita a “seleção e a ordenação dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.” (PCN, 1997, p. 41).

Observando esse contexto, podemos perceber a base das questões entre a polivalência e o Ensino de Artes. Pois, havia um movimento político significativo, os PCN's apontam o desvalor da polivalência e fica garantida legalmente a obrigatoriedade do ensino de Artes no currículo da Educação Básica. Porém, quando não foi lançada a devida atenção sobre a pergunta “Quem poderá ensinar Artes?”, nos deparamos com um sistema educacional que não se modifica.

Se antes os professores de Artes precisavam ensinar Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, com o advento dos PCN's contradiziam a formação, logo, a condição da polivalência não somente se mantém, como apresenta o amparo legal para que as escolas atendam às demandas do currículo. E se a necessidade existe, por requisito da Lei Nº 9.394/1996, houve uma decorrência natural de que as escolas designassem algum professor para atender o que está previsto. E, por consequência, profissionais sem formação específica da área foram realocados para ensinar Artes.

Neste sentido, temos um fenômeno estabelecido na realidade do ensino formal, e diga-se uma condição do ensino formal porque no ensino não-formal, não existe essa necessidade de formação inicial para ensinar Artes. Pode ser um fato à contragosto da maioria, ou não, mas é uma constatação da realidade. No ensino não-formal os ciclos de ensino/aprendizagem são breves e a experiência prática/técnica se sobrepõe às aptidões e conhecimentos de ordem acadêmica.

Pensar em como resolver o problema da polivalência na Educação Básica, é uma questão complexa, pois a mera possibilidade de tentar solucionar já inflama discordâncias. Mas o ponto mais pertinente em todo esse tema é o distanciamento entre a teoria e a prática na elaboração curricular.

Por mais bem escrito que esteja um currículo, não há como garantir que as palavras vão alcançar as salas de aulas. E mesmo que as teorias se percam pelo caminho, responsabilizar professores precarizados/as é injusto. A sociedade capitalista é igualitária na exploração dos trabalhadores, e deixa para a crítica, a reflexão e a luta política, um tempo pingado com muita parcimônia. Pensar a educação por uma perspectiva crítico-emancipadora, também inclui perceber que o tempo para pensar é um privilégio. Normalmente, no tempo livre os/as professores/as descansam.

É claro que é preciso honrar a luta de quem nos antecede, e dedicou seu precioso tempo de descanso, para enfrentar as burocracias, os manejos políticos e as injustiças do trabalho com o objetivo de consolidar o campo do Ensino das Artes, de forma mais digna. E procrastinar a conversa sobre a polivalência ou evita-la por conceitos pré-concebidos, é adiar a possibilidade de encontrar alternativas.

Agora, aproximando um pouco a análise da década de 90, para o nosso cosmos da UFPA, devemos falar um pouco de Deus. E sobre isso, me refiro a presença da Profa. Dra. Zélia Amador de Deus, que junto com o Prof. Dr. Marcos Ximenes Ponte, assumem a gestão da Pró-Reitoria de Ensino da UFPA, em 1993. É necessário fazer o devido enaltecimento para esse acontecimento, pois esta presença na esfera administrativa da universidade, culminou na construção de um prédio para sediar a Educação Artística.

A década de 90, representou uma fase de mudanças na infraestrutura e na organização da universidade, especialmente após o Decreto Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, responsável por Regular o Sistema de Ensino Federal⁸⁰. Essa e outras mudanças levaram um final de século bastante movimentado e conflitante.

O Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho - professor e egresso dos cursos de Artes da UFPA - reuniu em uma apresentação em formato Power Point, um compilado de acontecimentos históricos, sob o título “Histórias Pertinentes”, criado em 27 de abril de 2011. Nessa apresentação, o professor está creditado como Chefe do Departamento de Artes da UFPA e Coordenador do Curso de Educação Artística (Habilitação em Música e Habilitação em Artes Plásticas). O conteúdo do documento narra cronologicamente a sequência de eventos a partir de 1997, e facilita a compreensão da história/memória do período. Segue o documento transcrito:

⁸⁰ Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2306&ano=1997&ato=28bk3Z610MJpWT45e>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

Tabela 2

Histórias Pertinentes – Por: Prof. Dr. Edilson da Silveira Coelho	
Mês/Ano	Descrição
Junho de 1997	Inauguração do Atelier
Agosto de 1997	Pressionado pelos discentes, fizemos a ocupação do Atelier. Um grupo de docentes resistiu à ideia da ocupação, pelo fato de o prédio não ter ainda condições de uso. Outros docentes acreditavam que, saindo do CLA, não teríamos apoio da direção para a manutenção do prédio e a equipagem das necessidades acadêmicas mais básicas, como carteiras, quadros de giz, pranchetas e outros materiais didático-pedagógicos.
Março de 1997 – Janeiro de 2000	Chefia DEARTE De fato, a direção do CLA não colocava dentre as prioridades o Atelier de Arte, mas o DLLV e o DLLE. Esse “deixar de lado o Atelier”, provocou uma imensa revolta entre os discentes e alguns docentes.
Setembro – Dezembro de 1997	Começou uma longa luta de discentes e alguns docentes pela equipagem mínima para funcionamento das aulas. • Ações dos discentes: - Convite à Imprensa para cobertura; - Acampamento na porta da Reitoria; - Realização de exposições, de pinturas e performances no Campus do Guamá, para chamar a atenção dos dirigentes; - Participação ativa nas reuniões dos Conselhos do CLA e PROEG; - Mutirão de Limpeza no Atelier; - Na falta de iluminação à noite, por falta de transformador, ter aulas à luz de velas; • Ações dos docentes: - Sustentação à luta dos discentes; - Participação em reuniões no Conselho de Centro do CLA, PROEG e PROAD para esclarecer acerca das necessidades imediatas para o bom funcionamento administrativo e acadêmico do prédio; - Respostas à Imprensa sobre as principais questões levantadas; - Demonstração para a comunidade em geral da importância do curso de Artes; - Aceno à direção do CLA sobre o desejo de autonomia
1998	Por se sentirem deslocados no CLA, docentes e discentes do curso de Licenciatura em Música solicitaram espaço no Atelier, mas a Coordenação de Curso continuaria no CLA.
2º 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; A Coordenação de Curso passou pra o Atelier, ocupando a sala da chefia do DEARTE

Outubro ou novembro de 1999	Realização do PES (Planejamento Estratégico Situacional), com a paralisação das aulas por uma semana para se discutir as situações de conflito dentro do DEARTE. Liderado pelas técnicas da PROPLAN, Cáritas e Mônica, docentes e discentes discutiram e ampliaram alternativas para resolução do problema. Um dos “nós críticos” apresentados foi a luta por liderança dentro das diferentes licenciaturas. Por decisão de docentes, que acreditavam que as conclusões que seriam apresentadas poderiam acirrar mais ainda os ânimos, o resultado do PES nunca foi apreciado.
Ápice das divergências – Fevereiro e Março de 2000	Uma luta titânica de poder e afirmação tomou conta de todos. Docentes de Música, apoiados por alguns docentes de Artes Plásticas, derrubaram a recém-eleita Direção do DEARTE, representada pelo Prof. Luizan Pinheiro e sua Vice, Profa. Ana Margarida Camargo.
Maio de 2000	O docente Neder Charone assume o DEARTE e o docente Edilson Coelho, a Coordenação de Curso. Intensifica-se a luta pela divisão em dois colegiados: Música e Artes Plásticas.
Abril de 2001	Iniciam-se as aulas do Mestrado Interinstitucional em Artes Visuais UFPA-UFRJ;
Março de 2002	Separam-se as Coordenações de Curso: Música (Prof. Ana Luiza) e Artes Plásticas (Prof. Carlos Braga);
2002	É criada uma comissão composta de docentes das duas habilitações para fazer o primeiro desenho do futuro Instituto de Arte.

Considerando o documento “Histórias Pertinentes”, nota-se como a força do movimento estudantil em cooperação com o corpo docente, foi essencial para a ocupação do Atelier de Artes da UFPA. Esse, é um exemplo de história/memória presente nas lembranças das pessoas que participaram desses momentos. E quando afirmo que o campo das Artes, na UFPA, possui uma narrativa de espaço conquistado com o afimco, é sobre esses fenômenos a que me refiro. A comunidade acadêmica precisa lembrar e celebrar. Sinto-me honrada em reunir essas evidências, contando com uma participação coletiva diversa para a escrita dessa pesquisa.

No sentido curricular da formação inicial, é preciso interpretar que a Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, em razão do tempo, certamente já necessitava de atualização, mas que também, lidava com todas essas instâncias de mobilização por espaço físico. Contudo, a novidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais não foi ignorada, apesar das atribulações.

O Departamento de Artes da UFPA, emitiu um Parecer sobre os PCN's, em 26 de dezembro de 1996, contendo algumas contribuições e ressalvas para colaborar com a proposta curricular. O documento, é também parte do acervo cedido pelo Prof. Dr. Neder Charone para a elaboração desta pesquisa.⁸¹

⁸¹ Disponível no Apêndice – Página Nº 311

Em 20 de Junho de 1999, temos o registro do documento intitulado “Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal do Pará”, com o subtítulo “(Curso de Bacharelado em Artes Plásticas e Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Plásticas)”. Este documento, escrito pelo Artista e Prof. Esp. Haroldo Baleixe, apresenta uma justificativa para a mudança na formação inicial.

Neste documento de 1999, descreve-se que o curso inicialmente foi pensado para ser “um curso puro de artes plásticas, imaginado no modelo clássico de Belas Artes, com olhos voltados às humanidades” (p.1), mas que o contexto da ditadura militar causou o receio de que o curso fosse considerado “inútil”. Assim, ocorre a opção pela criação do curso de Educação Artística, considerando a possibilidade de aprovação, uma vez que o governo determinou por lei a obrigatoriedade do ensino das Artes.

Nesse documento, temos a primeira expressão de reflexões sobre os objetivos da formação inicial em Artes e as expectativas sobre o perfil discente. Especialmente no parágrafo 3:

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 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 curso definitivo 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 tem 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. (PPP, 1999, p.1).

O primeiro trecho, que traz a informação de o curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas surgiu em 1976, é um equívoco, pois essa configuração de curso é de 1988. De fato, os primeiros cursos surgem em 1976, mas eram dois cursos: A Licenciatura em Artes Plásticas e a Licenciatura em Educação Artística.

O segundo ponto, que podemos analisar, é a manifestação do desconforto com o desenho curricular e sua distribuição entre as disciplinas teóricas e práticas. A partir deste incômodo, é questionado o perfil profissional da formação inicial. Portanto, uma estratégia de ampliação das disciplinas práticas e de pensar uma definição do perfil discente, seria a separação do curso em: Bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura Plena em Artes Plásticas.

Na segunda página do documento de 1999, que se apresenta já como Projeto Político Pedagógico/PPP, são definidas as características do perfil discentes dos dois cursos sugeridos. Descreve-se que:

O **Bacharelado 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 nesse 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. (PPP, 1999, p.2)

O **Licenciado Pleno em Artes Plásticas** será o profissional apto a desenvolver trabalhos ligados à área educacional. Seu campo de atuação vai além das fronteiras de uma sala de aula, podendo ser ele peça chave de 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 3º graus (dependendo da especificidade do edital de concurso público). (PPP, 1999, p.2)

É importante perceber, que antes que fosse determinada a separação dos cursos por esferas externas, já existia uma intenção interna de separação. O que se percebe, considerando este documento de 1999 é uma curiosa menção a uma intenção original de que o curso fosse de Belas Artes. Essa citação, apesar de soar como um saudosismo elitista e colonialista, pode ser, por outro lado, uma ânsia por mais tempo de experimentação de práticas artísticas na formação inicial, mesmo que isto represente um distanciamento das teorias e do campo da Educação em Artes. Uma certeza, é que essa visão das Belas Artes justifica que os currículos iniciais tivessem por base uma diversidade de disciplinas técnicas e laboratoriais nos cursos.

Observa-se que essa definição de perfis discentes, possui uma qualidade de perfil profissional e das designações de carreira possíveis. Ocorre que meditante a diversidade de profissionais egressos, essa estrutura parece ser uma tentativa de organizar o que cada profissional poderá fazer dentro de sua área de atuação.

Não há registros sobre os impactos desse esboço de Projeto Político Pedagógico, mas o texto demonstra essa possibilidade de separação e mudanças curriculares ocorrendo por consequência. O que podemos refletir é, por que se cogitou a separação entre bacharelado e licenciatura, ao invés de repensar o currículo da Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas? O incômodo nasce realmente do excesso de disciplinas teóricas e da necessidade de disciplinas práticas? Ou as mudanças que ocorriam, intensificando as discussões no campo da Arte/Educação, não atendiam às expectativas de quem almejava um curso mais experimental e distante dessas transformações epistêmicas?

Com mais indagações do que respostas, o tempo traz os anos 2000, repletos de mudanças que transformam o currículo e também o perfil de discentes.

8. SÉCULO XXI – 2000 A 2010

A primeira década dos anos 2000 é marcada por uma diversidade de Políticas Públicas, de âmbito nacional, que modificaram a Educação, em todos os níveis de ensino. A primeira, decorre do Plano Nacional de Educação/PNE, pela Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001⁸². Esta, prevê um prazo de 10 anos para cumprir com os objetivos e metas previstos, além de realizar avaliações periódicas.

Para o Ensino Superior, repercute na criação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, conforme o Parecer Nº CNE/CP 009/2001⁸³, aprovado em 08 de maio de 2001. No relatório deste, inclusive, é citada uma Audiência Pública em Belém do Pará, realizada em 23 de março de 2001.

Sobre isso, consta o “Documento para Subsidiar Discussão sobre Audiência Pública Regional”⁸⁴, realizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação/ANFOPE e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras/FORUMDIR. Neste documento, foi analisada a proposta preliminar das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior.

⁸² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=respectivos%20planos%20decenais.-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

⁸³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

⁸⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/belem.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

O relatório do Parecer Nº CNE/CP 009/2001 já anunciava que a Secretaria de Educação Superior/SESU do Ministério da Educação/MEC, identificava três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Essa compreensão ocasiona na necessidade de diferenciar os currículos da Licenciatura e do Bacharelado.

Reiterando a Reforma no Ensino Superior, promulga-se o Decreto Nº 3.860, de 09 de julho de 2001, o qual “Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.”⁸⁵ Este, de acordo com o Capítulo III, Art. 7º, modifica a organização do Ensino Superior, doravante compostos por: I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Ou seja, uma mudança estrutural na organização da UFPA, também deveria ocorrer nos anos seguintes.

Essas transformações não ocorreram imediatamente, mas invariavelmente ocorreriam em algum ponto dos 10 anos previstos pelo PNE. Mas a primeira mudança pertinente para a área, foi a mudança de nomenclatura que ocorre em 2005. Primeiramente, vale lembrar que a Lei Nº 9.394/1996, define o “ensino de arte” como componente curricular obrigatório, quando ainda se utilizava o termo “Educação Artística” ou “Artes Plásticas” para fazer a referência à área.

Assim, por proposição da FAEB, o Parecer CNE/CEB Nº 22/2005⁸⁶, aprovado em 4 de outubro de 2005, trata da retificação da designação “Educação Artística”, passando a ser utilizada a nomenclatura “Arte”, referindo-se às linguagens específicas de “Artes Visuais, Teatro, Música e Dança”. Este, ainda cita que nos concursos públicos posteriores, os profissionais das diferentes linguagens poderão pleitear indistintamente as vagas destinadas para Arte. Com isto, percebe-se uma possível tentativa de inserir mais profissionais com formação específica na Educação Básica.

Entretanto, de acordo com a Resolução Nº 1, de 31 de janeiro de 2006⁸⁷, quando se modifica o uso da nomenclatura, é feita a substituição por “Artes”, no plural e sem incluir a especificação das linguagens. Porém, de fato, é retirada a designação “Educação Artística”. Isto implica em mudanças para a nomenclatura dos cursos de ensino superior e nos concursos públicos posteriores.

⁸⁵ Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/790>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

⁸⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2025.

⁸⁷ Disponível em: http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CEB_001_20060131.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2025.

Na UFPA, “uniu-se a fome com a vontade de comer”⁸⁸, ou seja, surgiram condições favoráveis para mudanças que já eram almejadas. Une-se a intenção de mudar o curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, à possibilidade de criação de novos cursos na UFPA (Resolução Nº 3.477 de 12 de dezembro de 2006⁸⁹). E de brinde, a FAEB junto ao MEC, fazem cair em desuso a nomenclatura da “Educação Artística”.

Assim acontece o primeiro grande passo para todas estas transformações, iniciando pela extinção do Núcleo de Artes/NUAR e do Departamento de Artes/DEARTES, do Centro de Letras e Artes da UFPA. Cria-se, em 13 de fevereiro de 2006, o Instituto de Ciências da Arte/ICA, a partir da Resolução Nº 613/2006⁹⁰. Inicialmente, o ICA ficaria responsável pelo curso de Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas e o Curso de Educação Artística – Habilitação Música do Centro de Letras e Artes.

Além disso, o governo federal emite o Decreto Nº 6.096 de 14 de abril de 2007⁹¹, referente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Esta política pública fomentou investimentos significativos no Ensino Superior do Brasil. A UFPA aderiu ao REUNI em 24 de outubro de 2007 (Resolução Nº 629/2007⁹²).

Por influência destes investimentos, modifica-se finalmente a “Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas”, criando-se os cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais, a partir da Resolução Nº 3.615 de 22 de novembro de 2007⁹³. O curso é criado com o seu primeiro Projeto Político Pedagógico/PPP, já aprovado, a partir da Resolução Nº 3.604 de 10 de setembro de 2007. Este PPP de 2007 receberá uma análise mais detalhada no item de análise curricular.

⁸⁸ Expressão que significa ter condições favoráveis para o que já se pretendia fazer.

⁸⁹ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2006/Microsoft%20Word%20-%203477.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2025.

⁹⁰ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2006/Microsoft%20Word%20-%20613-06.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2025.

⁹¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁹² Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2007/Microsoft%20Word%20-%20629.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁹³ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203615.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

A UFPA, nesse período, teve uma intensa movimentação no campo das Artes, com a criação de cursos e a aprovação de Projetos Político Pedagógicos ao longo da primeira década dos anos 2000.

O PPP do curso de Licenciatura Plena em Música (Resolução Nº 3.603/2007⁹⁴), com a aprovação de criação do curso em 04 de setembro de 2007 (Resolução Nº 3.589/2007⁹⁵); o PPP de Licenciatura Plena em Dança (Resolução Nº 3.602/2007⁹⁶); a criação do curso de Licenciatura Plena em Teatro (Resolução Nº 3.764/2008)⁹⁷, com aprovação do PPP (Resolução Nº 3.765/2008); é aprovado o PPP do Bacharelado em Museologia (Resolução Nº 3.844/2009⁹⁸) e a criação do curso (Resolução Nº 3.844/2009)⁹⁹; aprovação do PPP do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual (Resolução Nº 3.958/2010¹⁰⁰), com a criação do curso (Resolução Nº 3.960/2010¹⁰¹). Em 2009, o Instituto de Ciências da Arte/ICA, tem a aprovação do Regimento Interno (Resolução Nº 663/2009¹⁰²) e também a aprovação do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (Resolução Nº 3.943/2010)¹⁰³, para o Mestrado.

⁹⁴ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203603%20PPP%20MUSICA.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁹⁵ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203589.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2025.

⁹⁶ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2007/Microsoft%20Word%20-%203602%20PPP%20DANCA.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁹⁷ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2008/Microsoft%20Word%20-%203764.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁹⁸ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203844%20MUSEOLOGIA.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

⁹⁹ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203843%20MUSEOLOGIA.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰⁰ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3958%20PPC%20Cinema%20Audiovisual.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰¹ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3960%20Criacao%20Cinema%20Audiovisual.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰² Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2009/Microsoft%20Word%20-%20663%20RES%20ICA.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰³ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3943%20RI%20PPG%20Artes.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

9. PERSPECTIVAS DAS INCLUSÕES NO ENSINO SUPERIOR

É necessário abordar os temas das políticas públicas inclusivas que começaram a ser implantadas na Educação Brasileira, na primeira década dos anos 2000. Considerando a trajetória histórica da universidade, precisamos reconhecer que muitos fatores são elementos de limitação para o acesso ao Ensino Superior, causadas pelas desigualdades de gênero, distância geográfica dos espaços acadêmicos, discriminação racial, falta de adaptação para portadores de deficiência, e outros preconceitos que atingem as pessoas nos aspectos socioeconômicos, psicológicos e, físico/corporais, nos piores casos.

Nesse período temos: a promulgação da Lei Nº10.436/2002¹⁰⁴, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, sendo integrada aos Parâmetros Curriculares Nacionais; a Portaria Nº 3.284/2003¹⁰⁵, a qual dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências; a Lei Nº 10.639/2003¹⁰⁶, para prever a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; posteriormente, altera-se a Lei Nº 10.639/2003, para a Lei Nº 11.645/2008¹⁰⁷, modificando a temática para "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; mas entre as duas últimas leis citadas, é implementada na UFPA, a Resolução Nº 3.361/2005¹⁰⁸, a qual estabelece as cotas, determinando 50% das vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e 40% das vagas direcionadas para candidatos/as que se declararem negros/as ou pardos/as.

Outra política de fomento que pode ser citada nessa década, decorre do Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR. Neste sentido, o artigo de Amanda Freire e Arlete Camargo (2016), "O PARFOR/UFPA e suas implicações para o Estado do Pará"¹⁰⁹, apresenta informações sobre o contexto nacional de 2009.

¹⁰⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰⁸ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe-/2005/Microsoft%20Word%20-%203361%20COTAS.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2025.

¹⁰⁹ Disponível em: <file:///C:/Users/New%20ODDVerso/Downloads/dpd,+8+OK+--+O+PARFOR-UFPA+e+suas+implica%C3%A7%C3%B5es+para+o+estado+do+Par%C3%A1.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

Encarando teoricamente as mudanças, poderíamos esperar que após todas essas políticas públicas implementadas, a Educação Brasileira fosse revolucionada, trazendo diversidade e inclusão para o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, há um caminho a ser percorrido entre o que é proposto e o que é aplicado na realidade. Apesar das demandas da legislação, não há garantia de que, na prática, os currículos realmente fossem adaptados para atendê-las, e sem alguma resistência conservadora.

Contudo, essas mudanças são conquistas. A partir das disputas de poder, o sistema muda, mesmo que paulatinamente, quando são criadas as oportunidades adequadas, para que pessoas - tratadas de forma excludente - possam estudar com menos desigualdade. São essas pessoas que transformam o que está posto, porque sentem, no mundo, aquilo que as afeta, e quando se tornam corpos de representação, a mera presença, gera constrangimento, o silenciamento se quebra e a mudança é inevitável.

9.1 Análise do Projeto Político Pedagógico de 2007

Com a aprovação do primeiro Projeto Político Pedagógico/PPP da Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais (pela Resolução Nº 3.604/2007), temos um documento que descreve mais detalhadamente do que se trata essa formação inicial. Já no item “Caracterização do Curso”, justificam-se alguns fatores que influenciaram a mudança, tais como: as novas tecnologias, o surgimento de museus/espços culturais, e a demanda de adequação ao PNE – 2001 a 2010.

Além disso, a condição da polivalência na Educação Artística é reconhecida e este PPP se compromete em evitá-la, quando se apresenta como o projeto que “vira a página do currículo que desenhava um perfil profissional caduco e polivalente.” (p. 5). Neste novo currículo, os discentes, do Bacharelado e da Licenciatura, poderiam cursar conjuntamente o primeiro ano da formação inicial, e a partir do 2º semestre, optar entre as duas modalidades de curso.

Em seguida, é possível observar que permanece o Teste de Habilidades Específica, etapa do processo de seleção para ingressar no curso. Este, já era requisitado na Educação Artística, e representava uma etapa de caráter seletivo e eliminatório. No PPP de 2007, entretanto, o Teste é apresentado como etapa

cumulativa e aditiva. Essa etapa avaliativa foi contestada durante anos, pois era interpretada com uma fase excludente, mas só deixou de ser aplicada em 2016.

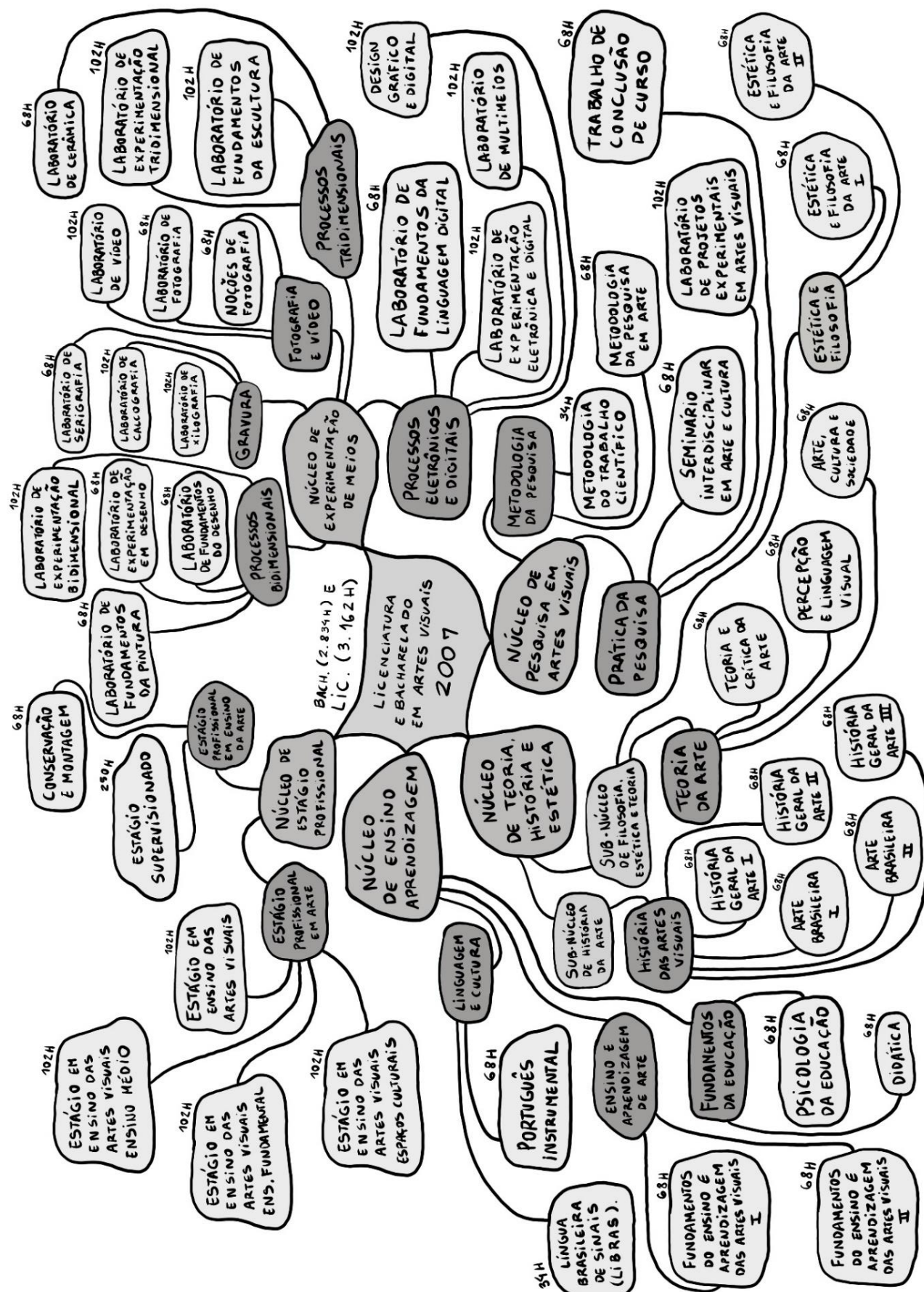
Considere-se que para a criação do currículo que resultou no rizoma da Figura 28, passaram-se 19 anos entre 1988 e 2007, portanto, ocorreram várias mudanças no desenho curricular. Começando pela distribuição de carga horária, o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, tinha um currículo mínimo de 2.927h, e com a transição para Artes Visuais, temos um Bacharelado com 2.834h e uma Licenciatura com 3.162h. Ou seja, ocorreu uma ampliação significativa de tempo de formação inicial.

Outra alteração, foi a mudança da distribuição de “Matérias”, por “Núcleos”, que por sua vez, podem conter outras divisões, em “Sub-núcleos” com “Dimensões”, ou apenas “Dimensões”, e estas, possuem as: Disciplinas, Laboratórios, Seminários e Atividades. O Núcleos são cinco: Núcleo de Teoria, História e Estética (680h); Núcleo de Experimentação de Meios (1.462h); Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais (340h); Núcleo de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (374h); e Núcleo de Estágio Profissional (726h).

Analisando o tempo de aula, a partir dos Núcleos, podemos identificar que a carga horária principal das Artes Visuais, em 2007, é direcionada às disciplinas laboratoriais e de experimentação artística. E a ampliação de disciplinas práticas, atinge também os estágios, pois ocorre uma divisão em dois tipos de Núcleo, com uma distribuição de disciplinas que perpassam toda a experiência da Educação Básica e permite que a formação inicial alcance a experiência com Espaços Culturais.

Esse aumento de experiências dos discentes com a prática, vivenciada pelo cotidiano das escolas, é um aspecto positivo pois permite que durante o processo de formação inicial, os futuros professores possam encontrar com a realidade das salas de aula, e perceber as dinâmicas, didáticas, metodologias e propostas utilizadas por docentes já atuantes na Educação Básica.

Rizoma do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais - 2007



O estágio curricular envolve diversas etapas da relação ensino/aprendizagem, com a observação, o planejamento, métodos de avaliação, estratégias de ensino, elaboração de recursos didático/metodológicos acessíveis, lidar com as particularidades dos/das estudantes de acordo com a faixa etária, entre outros. E também é possível vislumbrar as dificuldades diárias, com os aspectos da precarização do trabalho docente. Mas esta interação é indispensável para aproximar a universidade e as escolas da rede pública ou privadas.

Além de tratar-se de um incentivo à prática docente, também é possível articular relações reflexivas sobre esse panorama da educação e abordar teoricamente essas interações, para conduzir pesquisas e inovações.

Inclusive, a criação do Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais, neste PPP de 2007, inaugura as primeiras disciplinas metodológicas. A Dimensão da Metodologia de Pesquisa, com as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico (34h) e a Metodologia de Pesquisa em Arte (68h), são as primeiras a elaborar processos de ensino/aprendizagem, especificamente, sobre como conceber, organizar e criar a pesquisa, especialmente, na perspectiva das Artes.

É importante mencionar a necessidade de pesquisas curriculares e atualizações periódicas, pois, uma incoerência que pode ser percebida, é que apesar da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC existir desde 1988, as disciplinas de pesquisa só surgem em 2007, ou seja, a própria formação inicial não proporcionava meios para ensinar como realizar a pesquisa, mas demandava que fosse feita.

Há também a questão de que a pesquisa científica em Artes possui peculiaridades da área, e que tiveram também as suas trajetórias de validação. As metodologias aplicadas às Artes, nem sempre cabem à lógica estatística ou formalizadas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT.

E atrelado a isto, também as concepções amazônicas podem escapar às regras e padrões. Há pesquisas que precisam da oralidade, da escrita criativa, de processos poéticos, de representações imagéticas, de experiências que não podem ser plenamente traduzidas em termos técnicos ou por jargões acadêmicos. Portanto, é revolucionário iniciar processos de pesquisa pautados em Artes e pelo ponto de vista local. É um privilégio poder criar, transpor e compreender as possibilidades de

criação na pesquisa, e trazer isto ao mundo de forma democrática/compreensível. É uma necessidade das Artes e da/s Amazônia/s.

Traçando um paralelo com esse âmbito da compreensão, um grande acréscimo ao currículo decorre da presença da disciplina de Libras, atendendo à Lei Nº10.436/2002. É claro que 34h de tempo curricular não é um sonho de inclusão, mas é preciso considerar que isto é um conseguimento digno de orgulho. E com isso, a formação inicial fomenta, entre os futuros professores, a percepção de um contexto social que sempre necessitou da docência inclusiva, mas que só obtém atenção, a partir da obrigação legal, que permite exigir o direito básico, de estudar.

A presença das pessoas, politicamente ativas, demandando suas necessidades pautadas em suas vivências, é o que modifica os caminhos curriculares.

E assim como as pessoas demandam mudanças, o mundo também roga por inovações. O Núcleo de Experimentação de Meios, com a Dimensão dos Processos Eletrônicos Digitais, trouxe disciplinas que envolvem as tecnologias, e propriamente, é uma das justificativas para a alteração de nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais.

Além disso, as lutas políticas envolvendo a nomenclatura da área, impactaram na intensificação dos questionamentos sobre a polivalência, assim, retira-se do currículo, as disciplinas da Matéria de Formas de Expressão e Comunicação Artística/FECA, que em 1988, apresentavam experiências com Desenho (90h); Música (90h); Teatro (90h); o TCC (60h) e as disciplinas obrigatórias requisitadas pelo governo militar, a Educação Física (60h) e os Estudos dos Problemas Brasileiros I e II (16h cada).

Outra Matéria/disciplina retirada do currículo, foi o Folclore Brasileiro (60h). Esse item demandaria uma pesquisa específica sobre os motivos de sua exclusão, mas o mais provável é que as próprias atualizações das pesquisas culturais tenham conduzido esses conteúdos para outra abordagem epistemológica, transpostas em outras disciplinas.

Em termos de currículo, a presença do Ementário foi uma novidade que nos permite compreender, mesmo que resumidamente, quais os objetivos das disciplinas propostas e seus referenciais teóricos pertinentes. E observando atentamente a questão dos conhecimentos teóricos, nota-se também que ainda prevalecem autores internacionais (o que não é um aspecto negativo, há de fato autores que são historicamente básicos para conhecer as linhas teóricas); há autores nacionais,

porém, centralizados nas pesquisas do sul e sudeste brasileiro; e nota-se poucos autores amazônicos.

É possível que nesta primeira década dos anos 2000, ainda não fosse normalizado o uso de referenciais locais, ao menos na composição curricular. Vale destacar, que apesar de constar no texto do currículo uma gama de autores já sacralizados, não podemos dispensar as iniciativas do corpo docente da UFPA, que por iniciativas além da escrita, sempre fizeram um esforço de apresentar e desenvolver pesquisas na/da/para a/s Amazônia/s.

A articulação entre o currículo escrito e o currículo aplicado na prática, nesta formação inicial de professores de Artes, demandou tempo para contemplar as disciplinas, de acordo com a leitura e estudo envolvendo a própria formação inicial.

O PPP de 2007 é o primeiro a apresentar as habilidades, competências, perfil de egresso e perfil profissional da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais. E apesar de discorrer sobre as expectativas da formação inicial, também, contraditoriamente, ignora os elementos que podiam colaborar com a construção do currículo. Por exemplo, é mencionada uma interpretação sobre o “Perfil de Aluno”:

Egressos do ensino de nível médio (ainda reticente quanto ao ensino dos fundamentos das linguagens artísticas, apesar da obrigatoriedade), os candidatos ao curso de artes da UFPA demonstram um perfil em sua expressão plástica bastante afeito ao design gráfico e a história em quadrinhos, sendo explícitas as características os mangás, talvez resultado das publicações em massa de revistas avulsas, sobre os processos de produção e criação de figura, principalmente figuras humanas e da imagem televisiva de tais figuras em movimento, notando-se também a concorrência de educando que apresentam tendências para o grafite e para a hipermídia e moda. (PPP, 2007, p. 12).

Considerando que as tecnologias, como demanda do mundo contemporâneo, ocasionaram na criação de um Núcleo de Experimentação de Meios, com a Dimensão de Processos Eletrônicos Digitais... Por que as demandas das histórias em quadrinhos, como também o grafite, ou da hipermídia e moda, não receberam a devida inclusão no currículo?

É claro que a formação inicial não pode atender a todas as demandas discentes no currículo, mas me permitindo o direito de ser uma voz para as histórias em quadrinhos, nenhum argumento parece demasiadamente convincente para justificar a ausência de uma disciplina de narrativas gráficas, por tanto tempo, considerando

que há uma imensa tradição de criação de quadrinhos no Norte do Brasil, especialmente considerando as produções de Belém - PA.

Inclusive, há uma variedade de egressos/as das Artes Visuais, que são atuantes no cenário de histórias em quadrinhos. Mas talvez a criação do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Narrativa Gráfica da Amazônia – GINGA, no PPGARTES-UFPA, possa abrir espaço de interesse e a valorização da área.

Paralelamente à pesquisa sobre Formação Inicial de professores do Ensino de Artes, desenvolvo muitas iniciativas para fomento do cenário de quadrinhos, e tem sido uma prática artístico/literária que atinge mais facilmente os públicos de qualquer idade, e que permite abordar temáticas diversas: histórica, jornalística, humorística, poética, ficcional, romântica, político/reflexiva, cultural, entre outros potenciais.

Certamente, não me cabe a missão de incentivar uma rejeição ao PPP de 2007 porque como documento histórico, contém falhas que são parte da história, mas é preciso compreender suas características, apresentar os avanços e refletir sobre o que carece para qualificar ainda mais as Artes Visuais. É preciso também lembrar o esforço da comunidade acadêmica, de repensar a formação inicial e aproveitar as oportunidades de fomento e expansão, pelas políticas públicas federais, para implementar a valorização da área.

Fazer a escrita da historiografia, não se trata somente de contestar os registros, mas também de perceber a trajetória da área, movida por pessoas. Seria cômodo preservar o curso como estava em 1988, mas nota-se uma dedicação do corpo docente, discente e do pessoal técnico/pedagógico de envolver o curso nas dinâmicas gerais da universidade. Relembrar, é também respeitar o tempo das coisas.

E também é importante saber que há momentos em que as documentações não registram tudo o que acontece historicamente. Pois, o PPP 2007 permaneceu em vigor até a próxima alteração, que só ocorreu em 2019, entretanto, foi necessária uma nova mudança na estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em Artes Visuais da UFPA.

O Lei Nº 12.089, promulgada em 11 de novembro de 2009¹¹⁰, a qual proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior, ou seja, a Faculdade de Artes Visuais da UFPA não poderia

¹¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12089.htm. Acesso em: 02 de junho de 2025.

oferecer os cursos de Licenciatura e Bacharelado conjuntamente. Significa que deveria ocorrer a separação dos cursos em duas turmas distintas.

10. DÉCADA DE 2010 A 2020

A partir de 2010, ocorre a separação dos cursos nas modalidades de Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Artes Visuais. Esta alteração demonstra a ampliação de carga horária de ambos os cursos: para a Licenciatura, sobe de 3.162h para 3.468h; e para o Bacharelado, sobe de 2.834h para 3.208h, especialmente, por se tratar de um novo curso. Portanto, ocorrem mudanças nas estruturas curriculares, que não constam no PPP de 2007.

Os rizomas de Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais de 2008, foram criados a partir dos Dados da Estrutura Curricular, fornecidos pela Faculdade de Artes Visuais da UFPA, emitidos pela Plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas/SIGAA. Será realizada uma análise curricular no item seguinte, mas primeiramente, conheçamos as mudanças histórias pertinentes na década de 2010 a 2020.

A partir de 2010 temos um investimento na criação de Projetos Político Pedagógicos e também adaptações para o PARFOR. Há também uma atenção maior para os cursos de nível médio.

Em 2010, aprova-se a Criação do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, pela Resolução Nº 3.960¹¹¹, e também seu Projeto Político Pedagógico, pela Resolução Nº 3.958¹¹². No mesmo ano, há também a aprovação do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, pela Resolução Nº 3.943¹¹³.

Em 2010, o ICA normatiza a inclusão de Libras no currículo de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, a partir da Resolução Nº 4.054¹¹⁴. Em 2011, é aprovado o

¹¹¹ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3960%20Criacao%20Cinema%20Audiovisual.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹² Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3958%20PPC%20Cinema%20Audiovisual.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹³ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/3943%20RI%20PPG%20Artes.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹⁴ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2010/4054%20Inclusao%20LIBRAS.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

PPP da Licenciatura em Dança, pela Resolução Nº 4.212¹¹⁵. Em 2012, aprova-se o PPP do Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia, pela Resolução Nº 4.337¹¹⁶. E promulga-se a Resolução Nº 4.297, de 13 de junho de 2012¹¹⁷, a qual aprova o PPP de Licenciatura em Artes Visuais, adaptado ao PARFOR.

Aprova-se, em 2012, o PPP do Curso Técnico de Nível Médio em Ator, pela Resolução Nº 4.294¹¹⁸; o PPP do Curso Técnico de Nível Médio em Dança: Intérprete-Criador, na Resolução Nº 4.293¹¹⁹; e o PPP do Curso Técnico de Nível Médio em Cenografia, na Resolução Nº 4.291¹²⁰. O PPP da Licenciatura em Dança, adaptado ao PARFOR, na Resolução Nº 4.285¹²¹. Há também um novo Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, pela Resolução Nº 4.223¹²².

Em 2014, aprova-se o PPP de Licenciatura em Música, na Resolução Nº 4.478¹²³. No mesmo ano também se cria o Mestrado Profissional de Artes/PROFARTES, aprovado pela Resolução Nº 4.475¹²⁴, e com Regimento aprovado pela Resolução Nº 4.476¹²⁵. Em 2025, aprova-se o PPP de Licenciatura em

¹¹⁵ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2011/4212%20PPC%20LIC%20EM%20DANCA.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹⁶ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4337%20PPC%20Multimedia.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹⁷ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4297%20PPC%20ARTES%20VISUAIS%20parfor.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹⁸ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4294%20PPC%20ATOR.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹¹⁹ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4293%20PPC%20TEC%20DANCA.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²⁰ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4291%20PPC%20DE%20CENOGRAFIA.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²¹ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4285%20PPC%20DANCA.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²² Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4223%20RI%20PPG%20ARTES.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²³ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2014/4478%20PPC%20-%20Musica%20PARFOR.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²⁴ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2014/4475%20Cria%20Curso%20de%20Mestrado%20Profissional%20em%20Artes%20PROFARTES.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²⁵ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2014/4476%20Regimento%20Mestrado%20Profissional%20em%20Artes%20PROFARTES.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

Teatro adaptado ao PARFOR, pela Resolução Nº 4.639¹²⁶. Em 2016, a UFPA oferta Cursos de Graduação para o PARFOR, incluindo o ICA, pela Resolução Nº 4.761. Também é aprovada a criação do curso de Doutorado em Artes no PPGARTES/UFPA, pela Resolução Nº 4.839¹²⁷, com a aprovação do Regimento do Mestrado e Doutorado, pela Resolução Nº 4.829¹²⁸.

Em 2018, aprova-se o PPP de Licenciatura em Teatro, pela Resolução Nº 5.090¹²⁹. Em 2019, aprova-se o PPP do Curso de Especialização Técnica Nível Médio em Dramaturgia, pela Resolução Nº 5.252¹³⁰. Também o PPP, do Curso Superior Tecnológico em Produção Cênica, na Resolução Nº 5.250¹³¹. Aprova-se o PPP, do Curso Superior Tecnológico em Produção Cênica, na Resolução Nº 5.249¹³².

Em 2019 é aprovada a criação da Faculdade de Música, pela Resolução Nº 796¹³³. E aprova-se o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela Resolução Nº 5.232¹³⁴. Isto configura outra matriz curricular.

¹²⁶ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2015/4639%20PPC%20Teatro%20PARFOR.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²⁷ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2016/4839%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curso%20de%20Doutorado%20Acad%C3%AAmico%20em%20Artes.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²⁸ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2016/4829%20Regimento%20PPGARTES.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2025.

¹²⁹ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2018/5090%20Aprova%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Teatro%20-%20ICA.pdf. Acesso: 04 de junho de 2025.

¹³⁰ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5252%20%20Aprova%20o%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Especializa%C3%A7%C3%A3o%20T%C3%A9cnica%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio%20em%20Dramaturgia.pdf. Acesso: 04 de junho de 2025.

¹³¹ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5250%20%20Aprova%20o%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20Superior%20Tecnologico%20em%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%A9nica.pdf. Acesso: 04 de junho de 2025.

¹³² Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5249%20%20Aprova%20a%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20Curso%20Superior%20Tecnologico%20em%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%A9nica.pdf. Acesso: 04 de junho de 2025.

¹³³ Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2019/796%20-Aprova%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20da%20Faculdade%20de%20M%C3%BAica.pdf. Acesso: 04 de junho de 2025.

¹³⁴ Disponível em: [https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5232%20Aprova%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Artes%20Visuais%20-%20ICA%20\(1\).pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5232%20Aprova%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Artes%20Visuais%20-%20ICA%20(1).pdf). Acesso: 04 de junho de 2025.

10.1 Análise Curricular de 2010 – após a separação da Licenciatura e do Bacharelado

Na matriz curricular de 2010, preservam-se, em ambos os cursos, os Núcleos de: Pesquisa em Artes; Teoria, História e Estética; Ensino Aprendizagem; e Experimentação de Meios. Entretanto, há uma concentração maior de disciplinas para o Bacharelado, no Núcleo de Experimentação de Meios; enquanto que, para a Licenciatura, isto ocorre no Núcleo de Ensino Aprendizagem.

Contudo, ocorrem muitas similaridades entre as duas matrizes curriculares. As principais diferenças são referentes a ausência de algumas disciplinas para o Bacharelado, tais como: Psicologia da Educação; Fundamentos de Ensino das Artes Visuais II; Didática; e os Estágios, pois o curso conta com Estágio Supervisionado I e II, enquanto a Licenciatura divide os Estágios em 4 experiências.

Em 2010, a Licenciatura, não possui somente duas disciplinas do Bacharelado: Práticas de Conservação e Montagem; e Laboratório de Experimentação e Design Gráfico Digital. Assim, observando a condição geral das duas matrizes, é possível perceber que apesar da separação, as experiências da formação inicial entre os cursos não são tão diferentes.

Desta forma, podemos considerar que somente se os docentes, sob responsabilidade das disciplinas, fizerem abordagens metodológicas diferentes para os estudantes das duas graduações (Bacharelado e Licenciatura), haveria maior disparidade de condução do processo formativo, posto que não há sequer diferença de carga horária entre os cursos.

Pela similaridade das matrizes curriculares, seria plausível, que os/as discentes/ egressos/as da Licenciatura em Artes Visuais, também atuassem nas carreiras profissionais de características mais culturais e artísticas. Entretanto, pela perda de disciplinas obrigatórias no Núcleo de Ensino Aprendizagem, o contrário poderia não ocorrer com os/as discentes/egressos/as do Bacharelado em Artes Visuais, com possíveis impedimentos para atuarem nas áreas de Arte/Educação.

Também não ocorreram perdas ou acréscimos de disciplinas entre o PPP de 2007 e as matrizes curriculares de 2010. Portanto, a análise anterior, ainda contempla a composição desta estrutura, mesmo que os cursos estejam separados.

Uma peculiaridade deste período, é que pude observar as trajetórias de alguns/algumas discentes impactados/as por essa separação dos cursos, posto que estive na Faculdade de Artes Visuais, cursando a Licenciatura em Artes Visuais, entre

2012 a 2016. A nível de observação, desse período de transição, vi colegas que ficaram “desbloqueados/as”, ou seja, cursando disciplinas com outras turmas. E também, lidando com o desafio de entregar dois Trabalhos de Conclusão de Curso, para obter ambas as graduações.

Mesmo em 2012, os impactos também atingiram a minha turma. Embora em 2011, o vestibular ofertado titula-se o curso como “Licenciatura/Bacharelado em Artes Visuais”, ao final do primeiro ano, deveríamos optar por um dos cursos. Por isso, percebi que não havia muita diferença entre as matrizes curriculares, então fui uma das discentes que optou pela Licenciatura, mesmo sem ter, a princípio, a pretensão de me tornar professora. Fiz a escolha por uma segurança de oportunidade de trabalho, posteriormente. E acredito que outras pessoas seguiram a mesma lógica.

Comparativamente, os rizomas adiante, nas Figuras 29 e 30, demonstram essa similaridade curricular. E talvez fosse o caso de questionar se, por particularidade da área de Artes, não seria melhor que os cursos permanecessem unidos? Há uma inviabilidade de que os cursos se unifiquem, em virtude da legislação que os separa, mas não seria o caso de repensar essa separação? Será que permanece o intuito da comunidade acadêmica de preservar essa separação? Esta separação é uma demanda externa ou interna da Faculdade de Artes Visuais?

Foi citado anteriormente, o exemplo da UNAMA, que oferta na mesma região o curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, no qual observa-se que não há este impedimento da dupla graduação, as instituições da rede privada de ensino podem ofertar um currículo único, mas as universidades públicas não podem. Penso que a intensidade criativa do Bacharelado e a Licenciatura, com atitude crítica-emancipadora e transformadora, poderia combinar formas de ensinar Artes Visuais revolucionariamente, a partir da universidade.

E localizo esse potencial, pois fora dos sistemas formais, as Artes e a Educação já realizam transformações sociais, pois as manifestações culturais, as ações independentes e a coletividade entre artistas/educadores já evocam essas forças emancipatórias, por caminhos informais.

E independentemente, destas conjecturas, positivas ou negativas, interpretadas no contexto de um sistema com suas demandas, são apenas reflexões, criadas a partir de especulações caso fosse possível formar professores/artistas e artistas/professores... O fato é que a separação ocorreu e resultou em dois desenhos curriculares, representados a seguir, pelos rizomas das Figuras 29 e 30.

E em virtude dessa separação, os anos posteriores foram galgando as diferenças da identidade curricular entre o Bacharelado e a Licenciatura. E acentuando, as reflexões sobre os objetivos destas formações iniciais, e como ensinar a ensinar.

Figura 29

Rizoma do Curso de Bacharelado em Artes Visuais - 2010

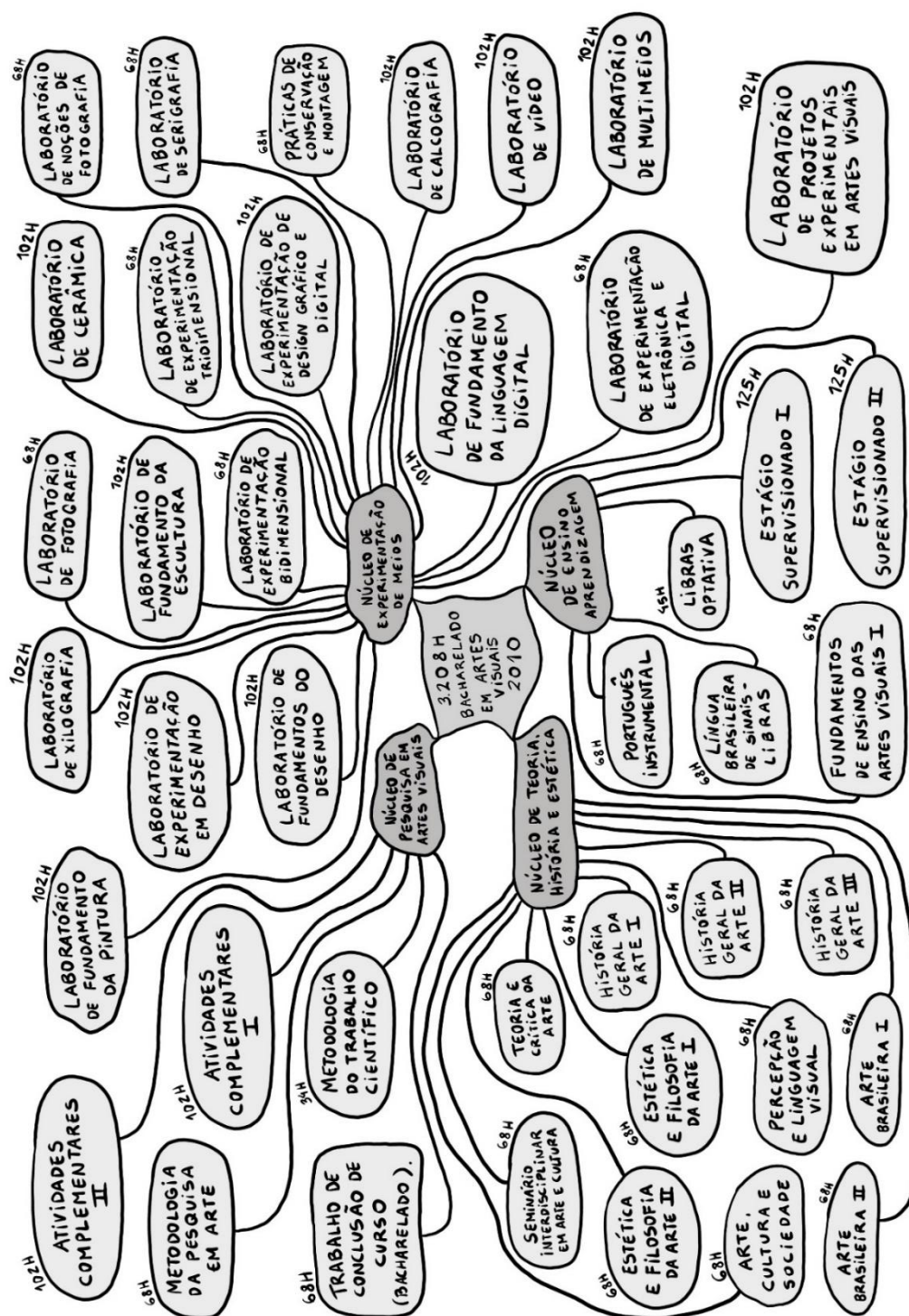
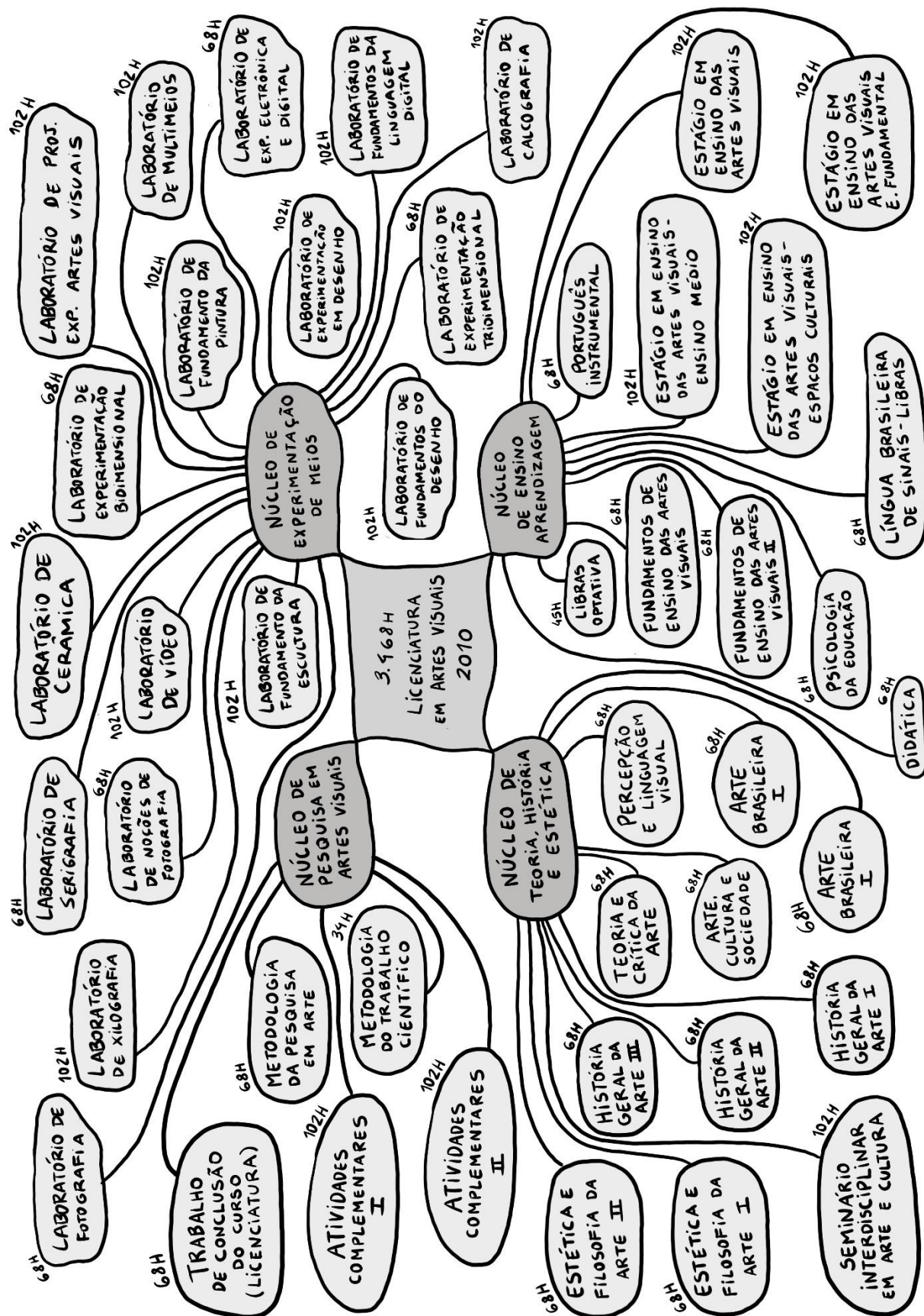


Figura 30

Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2010



10.2 Análise do PPP de 2019

O Projeto Político Pedagógico de 2019, corresponde ao curso de Licenciatura em Artes Visuais. E pode-se afirmar que é um currículo mais consciente das necessidades do curso. A queda de carga horária do curso de 3.468h para 3293h, não é um retrocesso, pois a distribuição de tempo é acompanhada da retomada das disciplinas optativas, que podem complementar a formação inicial.

Também a estrutura por Núcleos, antes dividida por 4, passa a ser composta por 3: Núcleo de Estudos de Formação Geral; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Conteúdo; e Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular. O desenho curricular foca nas etapas de ensino/aprendizagem ao invés de bloquear a abordagem por temáticas. O tema é transposto para as Dimensões.

As Dimensões, compostas pelas disciplinas, apresentam características mais inclusivas no desenho curricular e com aspectos de uma formação inicial mais coerente com as necessidades da docência. Por exemplo, a Dimensão de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais, pela primeira vez, dedica um tempo curricular para a Educação Inclusiva (50h), o que pode ser interpretado como um avanço.

Mesmo que existam leis e pessoas adentrando no ensino superior com a necessidade de políticas inclusivas, não há garantia de que os currículos da formação inicial irão oferecer propostas diretamente sobre o assunto. O PPP de 2019, traz as temáticas inclusivas para o currículo, além das abordagens implícitas.

A nomenclatura das disciplinas é uma afirmação das temáticas que serão ministradas e, com isso, oferecem maior segurança de aplicação das demandas inclusivas. Embora sejam apenas 50h, é necessário, para iniciar uma jornada de estudos, para que nesse caminho, compreenda-se de que o assunto muito maior do que as universidades vêm conduzindo até então.

Na Educação Básica, a demanda da inclusão existe desde sempre, mas os/as professores/as ainda estão estudando, descobrindo e criando propostas de como conduzir as aulas da melhor forma nessa perspectiva. É importante que o Ensino Superior, esteja alinhado com a realidade da Educação, para que os futuros professores não sejam impactados pela necessidade de incluir, somente no cotidiano do trabalho. É essencial que já conheçam minimamente propostas da Educação Inclusiva, para agir bem com quem precisa de outras formas de ensinar/aprender.

Além disso, observo com alegria, o ingresso da disciplina Ensino Aprendizagem de Artes Visuais: Indígena, do Campo e Escolar Quilombola (50h), pois com isto, celebra-se a percepção da realidade. É também inclusivo compreender as características da região, dos seus habitantes e de que diversidades culturais requerem adaptações didático/metodológicas.

Também a percepção das necessidades da docência, ocorrem quando o currículo apresenta a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (50h). O desenho curricular lida com tantos conteúdos, que realmente, as formas de como articular o trabalho como professor/a, é uma pauta esquecida, embora seja imprescindível. É algo que temos que encarar na experiência prática do trabalho.

Outra novidade pertinente, é a disciplina de Ensino da Arte na Contemporaneidade (50h), que permite o diálogo com temas atuais e de potencialidade crítica. Essa iniciativa de abordagem curricular, aproxima as expressões artísticas das narrativas de um tempo com o qual podemos interagir e compreender de forma mais significativa.

A Dimensão da Teoria e Crítica de Artes, também se modifica bastante, substituindo-se a História Geral da Arte I, II e III, por disciplinas com aspectos culturais mais destacados e também contextualizados regionalmente: Arte Amazônica nos séculos XX e XXI (60h); Arte Brasileira nos séculos XX e XXI (50h); História da Arte Eurasiana (50h); História da Arte nos séculos XX e XXI (50h); História da Arte Ameríndia e Latino-Americana (50h); História da Arte Africana e Afro-Diaspórica (50h); Teoria e Percepção da Linguagem Visual (50h); Estética e Filosofia da Arte (60h); e Estética e Filosofia da Arte nos séculos XX e XXI (60h).

Considerando a imensa ancestralidade indígena e africana que herdamos da história brasileira, complementando-se ainda com os elementos de nossas identidades amazônicas, é possível observar que as epistemologias, quanto mais conscientes dessas características identitárias, maior é a lacuna percebida nos caminhos da educação. E escancara-se a necessidade de incorporar as culturas no decurso da aprendizagem, por perspectivas críticas e emancipatórias. O PPP de 2019, transparece uma composição curricular que nitidamente envolveu maiores diálogos entre a comunidade acadêmica que compõe a FAV-UFGA.

Nota-se também que a Dimensão da Pesquisa em Artes Visuais, acrescentou as disciplinas de Análise e Produção de Texto (30h) e Produção do Trabalho de Conclusão de Curso (30h), etapas que fortalecem os conhecimentos metodológicos.

A disciplina de Arte, Cultura e Sociedade, que anteriormente compreendia uma carga horária de 68h, passa a ser uma Dimensão Curricular, que envolve as disciplinas de Arte Indígena (45h); Arte Afro-Brasileira (45h); Seminário Interdisciplinar de Arte e Cidadania (45h); e Seminário Interdisciplinar de Arte e Cultura (60h). Essa nova dimensão além de incluir mais incisivamente os temas das Artes Indígenas e Afro-Brasileiras, também articula os conhecimentos de forma interdisciplinar.

Os currículos anteriores dependiam da ação prática dos docentes para apresentar os conhecimentos referentes às Artes Indígenas e Afro-Brasileiras, e mesmo que as leis brasileiras já determinassem a necessidade de adequação curricular, ainda sim, as abordagens curriculares se satisfaziam em implementações indiretas, no interior de outras disciplinas, escondidas entre outros temas.

A presença das disciplinas no desenho curricular, com uma nomenclatura, tempo e bibliografia próprias, demarcam um território de legitimidade. Além disso, o PPP de 2019 também resgata as disciplinas optativas e viabiliza o aprofundamento temático no currículo dos futuros professores do ensino de Artes.

Nas disciplinas optativas podemos perceber a presença de conteúdos que eram demandas nos currículos anteriores, mas que não possuíam um espaço curricular. Dentre as disciplinas, há: Teoria e Crítica Contemporânea da Arte (60h); Laboratório de Práticas Tridimensionais: Objeto e Instalação (90h); Laboratório de Interfaces em Processos Gráficos (90h); Laboratório de Cerâmica (75h); Laboratório de Performance (90h); Arte Sacra Afro-Brasileira (45h); e Laboratório de Narrativas Gráficas: HQ e Animação (75h).

Usando como fonte as vozes dos corredores da Faculdade de Artes Visuais, realmente essas disciplinas optativas possuem temas que são demandas que a própria área exige, até além da universidade. Há uma diversidade de projetos envolvendo tecnologia, projeções digitais, experimentações tridimensionais, quadrinhos, animação, performances, e outras práticas artísticas que são recursos usuais das propostas contemporâneas do circuito das Artes, e que por consequência, já demandam também uma crítica especializada, até para fazer a curadoria de tudo o que está sendo proposto.

A liberdade de optar pelas áreas de aprofundamento curricular, é um resgate dos currículos anteriores, que pode representar um benefício para os futuros egressos, para despertar o interesse em áreas diversas e experimentar aquilo que precisa de mais atenção nas futuras reescritas curriculares.

Somente observando a composição do currículo, nota-se que na construção do PPP de 2019, ocorre uma preocupação maior sobre as diversas expressões da inclusão. Investigando sobre a forma como esse currículo foi produzido, pelo Colegiado da Faculdade de Artes Visuais, e encontrei no processo de criação do PPP 2019, a informação de que foi realizada uma Semana de Planejamento, coordenada pelo Prof. Dr. Afonso Medeiros.

Outra informação pertinente foi o ingresso de novos/as professores/as no corpo docente da Faculdade de Artes Visuais da UFPA, que já adentram no período de atualização curricular do Projeto Político Pedagógicos. Participando a Profa. Dra. Márcia Bittencourt, a Profa. Dra. Elaine Arruda, o Prof. Dr. Sávio Stoco, Prof. Dr. Alexandre Siqueira, retornando de seu doutorado.

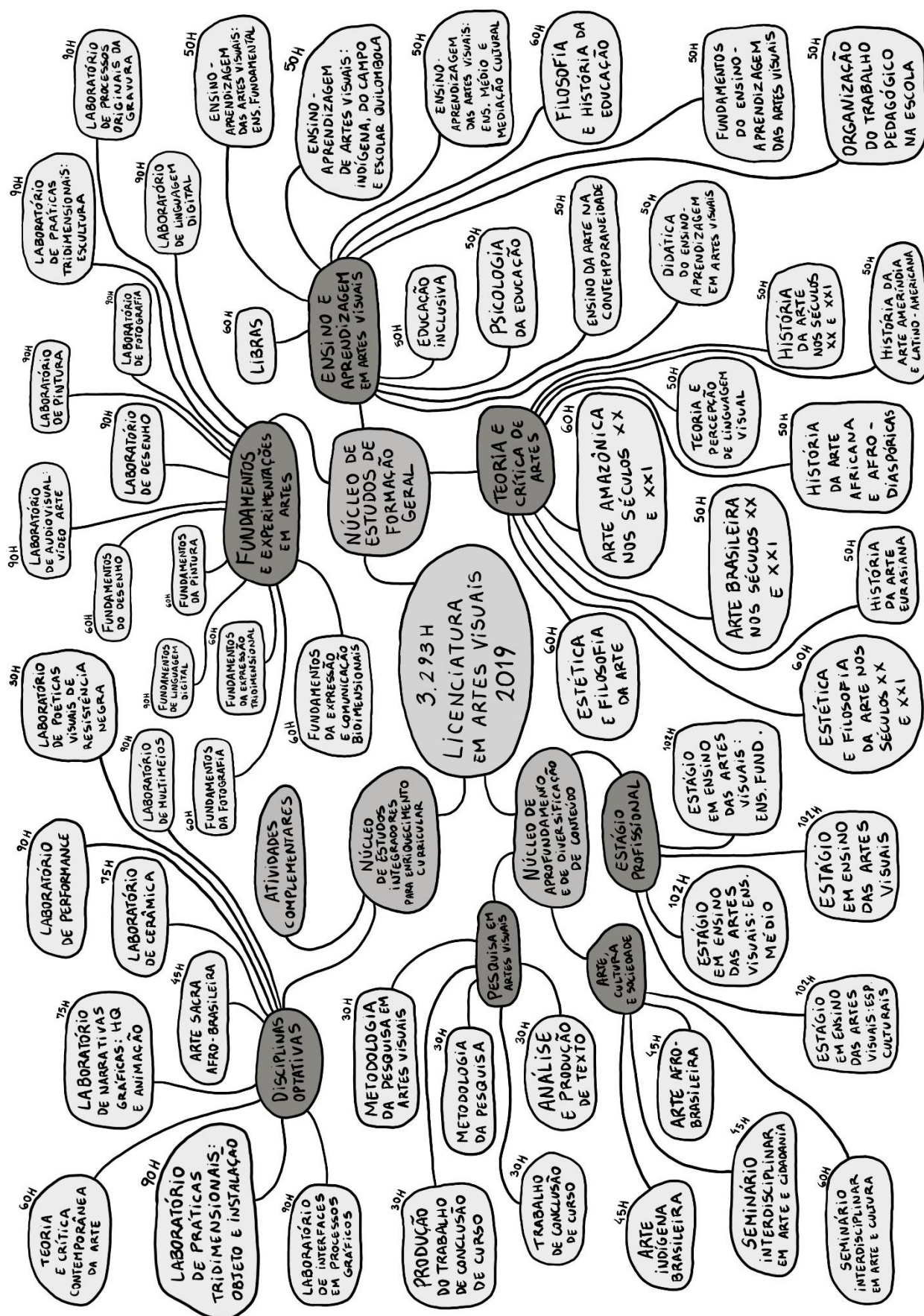
Este acréscimo na equipe responsável pela escrita, organização e reflexões curriculares, pode ter acentuado as mudanças nas características dessa composição curricular. Além de contar com a profícua contribuição de alguns/algumas docentes já aposentados/as ou em processo de aposentadoria: o Prof. Dr. Edilson Coelho, o Prof. Dr. Neder Charone e a Profa. Dra. Zélia Amador. Ocorreu também, num contexto aproximado, a aposentadoria do Prof. Dr. Edson Farias, mas este não participou do processo de criação do PPP. A imagem abaixo recorda a reunião de planejamento:

Figura 31 – Foto da Reunião de Planejamento do PPP 2019



Fotografia: Prof. Dr. John Fletcher

Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2019



Na Figura 31, a fotografia do Prof. Dr. John Fletcher captura o encontro de gerações, dos/das novos/as professores/as que entraram para colaborar com a universidade e dos/as que vivenciaram o princípio de história desta formação inicial de professores em Artes Visuais. Acredito que a imagem representa bem a força coletiva que tem escrito a história/memória das Artes Visuais da UFPA.

Observa-se da esquerda para direita: o Prof. Dr. Afonso Medeiros, Profa. Dra. Zélia Amador de Deus, Prof. Dr. Sávio Stoco, Prof. Dr. Neder Charone, dois representantes da graduação, Prof. Dr. Orlando Maneschy, Prof. Dr. Luizan Pinheiro, Prof. Dr. Edilson Coelho, Prof. Dr. Alexandre Siqueira, Profa. Dra. Márcia Bittencourt, o representante da equipe técnica/administrativa Pedro, Profa. Dra. Valzeli Sampaio, Profa. Dra. Ana Del Tabor e a Profa. Dra. Ana Cláudia Leão. Neste grupo, há inclusive professores que já estavam aposentados, mas que retornam para dar sua contribuição por reconhecimento de sua contribuição histórica como a formação de professores.

Na Figura 32, em seguida, mostra-se o rizoma da composição curricular da Licenciatura em Artes Visuais, no qual também está incluído o desenho curricular do Bacharelado em Artes Visuais, embora ainda não havia um Projeto Político Pedagógico específico deste último curso.

A única diferença entre os cursos, de Licenciatura e Bacharelado, são algumas disciplinas de especificidade pedagógica. E neste sentido, é como se existisse uma formação em Bacharelado dentro da Licenciatura em Artes Visuais. E até 2019, regidos pelo mesmo PPP, também ambos os cursos tem o mesmo corpo docente que ministra as aulas.

Então, qual seria o grande diferencial entre essas modalidades? Há alguma especificidade que torne os dois cursos tão diferentes? E se sim, como essa diferenciação ocorre?

Se o currículo é o mesmo, é possível especular, até este momento da pesquisa, que a diferença ocorra no cotidiano das aulas, com a especificidade ocorrendo nas abordagens didático/metodológicas ou em propostas diferentes de avaliação, considerando os objetivos de formação inicial para cada curso. Mas isto são conjecturas que só poderiam ser confirmadas com o diálogo, individualmente realizado, sobre as estratégias dos/das docentes.

Para isso, no capítulo 3, há entrevistas semiestruturadas com alguns/algumas docentes da Faculdade de Artes Visuais, posto que além do currículo escrito, a

memória vivenciada por eles, concebe mais profundidade aos meios desse ensino/aprendizagem que ocorre no ensino superior da UFPA.

Além do que o currículo prescreve, há também a autonomia e as escolhas dos/das docentes sobre os conteúdos, as experiências e as leituras que fundamentam a formação inicial em Artes Visuais. A relação mais íntima de conhecer as turmas, no fim, depende dos encontros presenciais e dos diálogos que ali acontecem.

10.3 Análise do PPP de 2023

Certamente, as atualizações curriculares são necessárias de forma recorrente, para que os conteúdos e abordagens atendam às demandas da formação inicial, entretanto, o Projeto Político Pedagógico de 2023 parece descontinuar algumas implementações do PPP de 2019. Aprovado pela Resolução Nº 5649, de 20 de junho de 2023¹³⁵.

Os Núcleos, por exemplo, cuja distribuição ocorria em etapas de aprofundamento na formação inicial, em 2019, passam a compor outras nomenclaturas, envolvendo novamente a temática como prioridade para titular os Núcleos, que passam a ser descritos como: Fundamentos e Experimentações; Arte/Educação; História, Saberes e Críticas; e Pesquisa, Extensão e Interdisciplinaridade. Nota-se a alteração na estratégia de formação inicial.

As Disciplinas Optativas, que aprofundavam conhecimentos pertinentes no PPP de 2019, foram retiradas, para que o PPP de 2023 obtivesse um currículo previsto com disciplinas obrigatórias, em sua totalidade. Mas o que acontece com as disciplinas optativas?

A Disciplina Optativa de Laboratório de Performance, antes com 90h, encontra um espaço de 45h na Dimensão das Artes Tridimensionais. O mesmo ocorre com o Laboratório de Cerâmica, sem perdas de carga horária. A Teoria e Crítica Contemporânea da Arte (60h) é bastante similar à disciplina de Teoria e Estética Moderna/Contemporânea da Arte (45h).

¹³⁵ Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2023/5649%20Aprova%20o%20Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20Artes%20Visuais.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2025.

Contudo, as demais disciplinas, não encontraram lugar no PPP de 2023. São excluídas: Arte Sacra Afro-Brasileira (45h); Laboratório de Narrativas Gráficas: HQ e Animação (75h); Laboratório de Práticas Tridimensionais: Objeto e Instalação (90h); e Laboratório de Interfaces em Processos Gráficos (90h).

Particularmente, é uma lástima que a Nona Arte/Quadrinhos e a Animação, tenham uma presença curricular tão breve, considerando a forte trajetória de quadrinhistas e animadores egressos/as das Artes Visuais da UFPA. Talvez um dia o currículo da universidade perceba a potencialidade do diálogo e faça o envolvimento.

O Núcleo de Arte, Cultura e Sociedade, transforma-se em História, Saberes e Críticas, dividido em duas Dimensões: Linguagem, Estética e Crítica de Arte; e História da Arte. O uso da palavra “História”, que ficou oculto no PPP de 2019, retorna como Dimensão, e apresenta-se, no PPP de 2023, em disciplinas que fazem recortes culturais das Histórias das Artes.

Em 2023, também ocorre a criação dos Projetos Político Pedagógicos específicos para a Licenciatura e o Bacharelado em Artes Visuais, separadamente. E a maior diferença no desenho curricular, ocorre pela ausência do Núcleo de Arte/Educação, no Bacharelado. Isto significa que o corpo da formação inicial das Artes Visuais é a mesma entre as modalidades de curso. Ou seja, é perfeitamente plausível, que a formação tenha professores artistas, considerando a base comum das experiências acadêmicas.

Considerando que falta, ao Bacharelado, somente as vivências do Núcleo da Arte/Educação, podemos afirmar que o contrário acontece? Temos artistas professores? O que impediria que os/as egressos/as bacharéis desenvolvam as aptidões da docência pelos caminhos práticos informais da educação?

Nestes questionamentos, não desejo invalidar a importância do Núcleo de Arte/Educação. É realmente importante para a preparação dos/das licenciandos/das, para conhecer as escolas, o cotidiano do trabalho docente e adaptar-se às necessidades da professoralidade, criando estratégias de ensino com autonomia e criatividade. O título legitima a qualidade dos profissionais egressos da UFPA, mas também, muitos/as já adentram no espaço acadêmico com uma trajetória e apenas iniciam suas jornadas com mais afinco a partir do comprometimento com o curso.

Observo também, a ocultação das perspectivas inclusivas no Núcleo da Arte/Educação, entre os PPPs de 2019 e 2023. Observando-se os rizomas a seguir, nota-se a ausência das abordagens da Educação no Campo, a Educação Indígena e

Quilombola, e diante de um currículo que havia desbravado na novidade dos temas, em 2019, ocultá-los parece um recuo.

Por outro lado, uma mudança perceptível, é a Dimensão das Ações Extensionistas, que de acordo com as ementas do PPP 2023, tem por objetivo atingir “práticas que envolvem teoria, pesquisa e experimentação em Arte/Educação ao longo do curso, em interação com a sociedade e voltadas para as questões contemporâneas.”. (PPP 2023. p. 44).

Rizoma do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2023

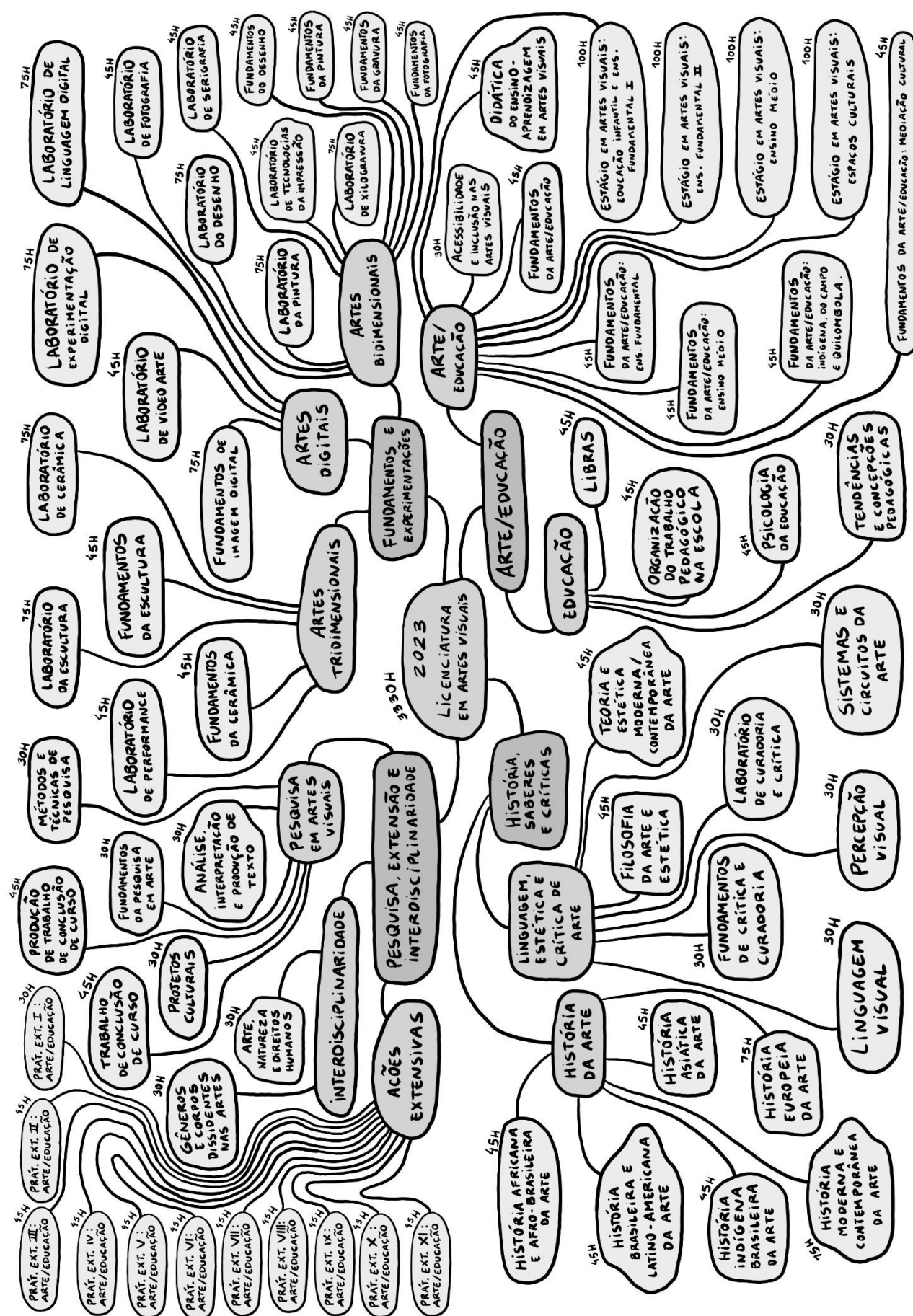
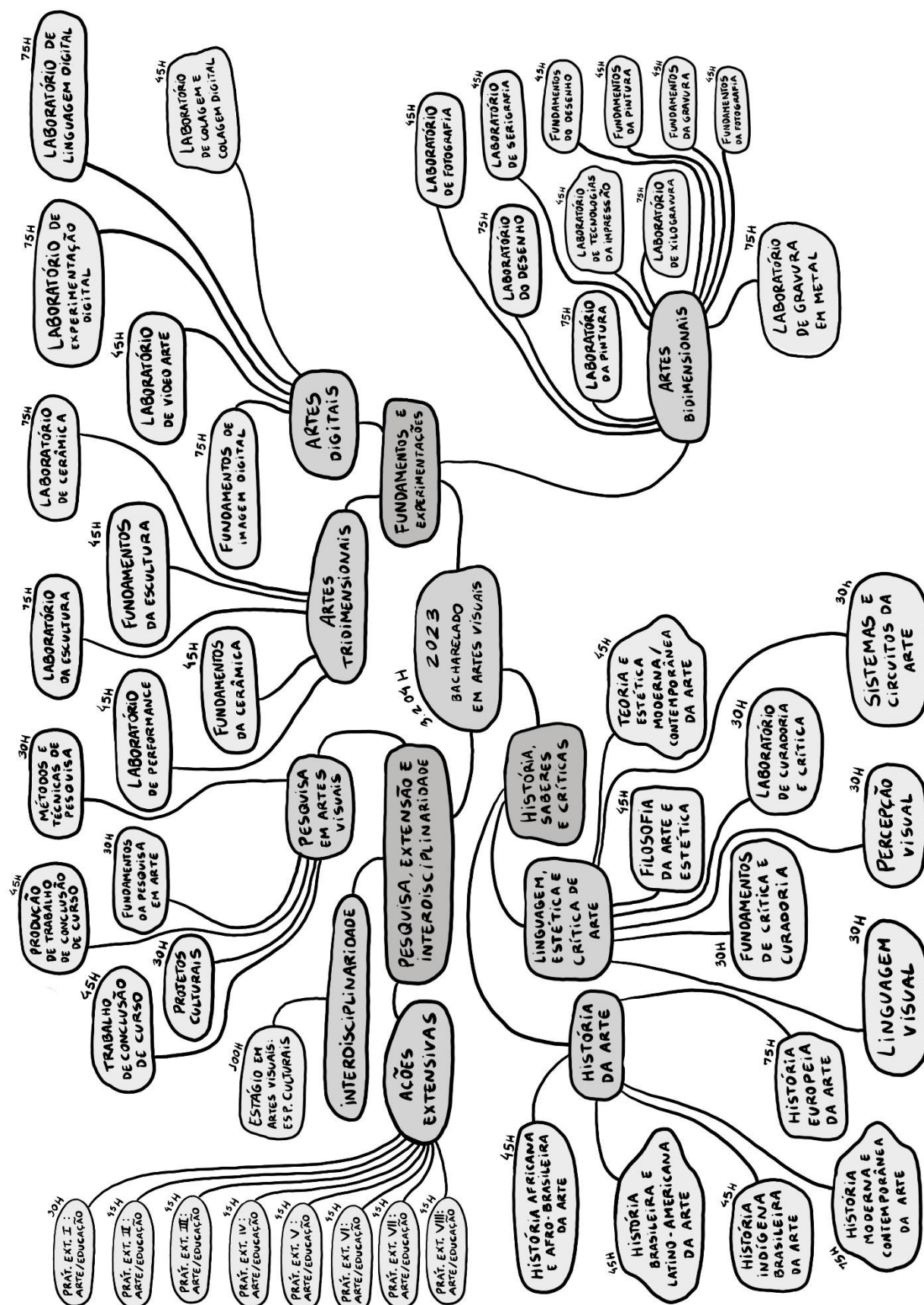


Figura 34

Rizoma do Curso de Bacharelado em Artes Visuais - 2023



Observando os rizomas das Figuras 32 e 33, nota-se que a Política de Extensão nos cursos de Artes Visuais é fundamentada pela descrição conferida ao PPP 2023, apresenta-se com o propósito de articular as relações entre a universidade e a sociedade. Esta, parece ser a característica mais aproximada da epistemologia da práxis, pela perspectiva crítico emancipadora.

Apesar da FAV ser um espaço digno e conquistado pelas ocupações, realizadas coletivamente, pela comunidade acadêmica, que historicamente lutou pela permanência, valorização e qualidade de estrutura para as Artes Visuais... É preciso lembrar que a maior parte da sociedade está fora do prédio. Os impactos reais e transformadores precisam de vivências e experiências práticas, que envolvam nossas teorias e reflexões na transformação das vidas.

A história curricular das Artes Visuais, demonstra uma formação inicial que foi encontrando, ao longo do tempo, o autorreconhecimento amazônico, político/cultural e transformador. Há gerações de professores/artistas tornando-se mais fortalecidas sobre si mesmas e sua presença na sociedade, e por essa força transformadora, move-se rompendo paradigmas estruturais/sistêmicos opressores.

Com o tempo, os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Artes Visuais, foram sendo escritos com características mais inclusivas e menos focadas somente no desempenho profissional dos egressos. A formação inicial, recebe os discentes e dialoga com estes grupos, para que possam, posteriormente, ter autonomia para propor caminhos inovadores, criativos e transformadores para a sociedade.

Talvez, o aspecto mais pertinente, seja a percepção de que nesta sociedade, não há uma espera passiva pela ação educativa das pessoas que vem da universidade, com honrarias e títulos. A sociedade movimenta-se, ativamente. A sociedade encontra formas de sobreviver no sistema, seja preservando condições de funcionamento ou mudando as próprias realidades. Há muito o que aprender com a sociedade e suas estratégias de (re) existência.

Nestes documentos, ainda há muito o que analisar, minuciosamente, pois cada elemento desnuda uma parte da história e de diálogos que foram construídos para culminar nesses projetos. Contudo, o papel conta a história somente até certo ponto, pois parte da historicidade se faz na comunicação, na oralidade e na memória das pessoas que participaram da criação e transformação constante das Artes Visuais.

CAPÍTULO III

11. Memórias e Vozes Egressas: A historicidade a partir da oralidade

Essa etapa da pesquisa é a minha favorita, pois ocorre a partir das narrativas humanas. E como devota das histórias em quadrinhos, ouvir o modo como as pessoas contam as suas memórias, é encantador. É possível conhecer mais sobre a personalidade, os medos, as alegrias e até o orgulho que as palavras carregam ao ouvir as vozes das pessoas, contando sobre o que viveram. Também a pausa, a escolha de termos e a importância que se dá a alguns detalhes percebidos, traz a singularidade que lava as histórias com humanidade.

Obtive excelentes contribuições com o processo de avaliação da banca de qualificação, que considerou que esta pesquisa necessitava de algumas entrevistas para compor a escrita da tese. E confesso que foi ótimo esticar um pouco as pernas, para além do pequeno escritório, onde elaborei a maior parte desta pesquisa. Fiquei tanto tempo dentro deste espaço, que já imaginei que a qualquer dia, sairia como uma borboleta, eclodindo de uma crisálida, aleatoriamente, saindo de um kitnet no bairro da Pedreira, sobrevoando os céus de Belém.

E a escolha do grupo de entrevistados/as foi bastante interessante, pois foram considerados para dialogar com o tema, os/as docentes que já atuaram na FAV-UFPA e que são egressos/as do curso de Artes (Artes Plásticas ou Educação Artística, no caso). E nesses reencontros, pude conhecer um pouco mais das memórias que esses professores carregam. E como egressa das Artes Visuais e ex-aluna de todos os/as entrevistados/as, foi uma experiência nova e particular, porque algumas das entrevistas, me permitiram a intimidade de visitar a residência de meus/minhas professores/as.

E embora seja uma constatação simples, de que os/as professores tem uma vida além da universidade - como qualquer pessoa - é sempre uma sensação interessante ver um/uma professor/a em casa, onde o espaço é como uma extensão do corpo, que também manifesta muito da personalidade de cada um.

De todo modo, realizei entrevistas pelo método semiestruturado com os/as professores/as egressos/as. Elaborei cinco perguntas fixas para o grupo, com ao aval de minha orientadora, e agendei as entrevistas. Foram todas realizadas com as devidas autorizações de uso de voz, imagem e dos nomes utilizados na pesquisa.¹³⁶

¹³⁶ Termo de autorização das entrevistas disponível no Anexo - Página 296

A **metodologia** utilizada para fazer foi a **análise crítica do discurso**, para isso são utilizados dois autores: Teun A. Van Dijk, a partir do livro “Discurso e Poder”¹³⁷ (2015), pois constitui elementos que relacionam o discurso com a linguagem, a cognição e as interações sociais, principalmente considerando elementos ideológicos e antirracistas nas proposições; e também o conceito de **corpo social e individual**, por Zélia Amador de Deus, a partir do livro “Ananse Tecendo Teias na Diáspora” (2019), uma referência mais próxima da realidade das Artes Visuais da UFPA e com percepções afro-diaspóricas.

E também abordando análise crítica do discurso, recorre-se à **dialogicidade freiriana**, a partir do exemplo de práxis crítico-emancipadora destacado no artigo “Conceito de dialogicidade presente na obra de Paulo Freire e a contribuição para a formação de professores em Artes Visuais: Arte e Política em diálogo durante a pandemia da Covid-19 na Amazônia”, escrito pela Profa. Dra. Márcia Bittencourt (2021).¹³⁸

A Análise Crítica do Discurso pode utilizar vários elementos de abordagem que extrapolam a linguagem escrita, sendo possível o uso de outros recursos para os estudos. Neste caso, buscamos a partir das falas dos/das docentes/egressos, ativar as relações entre a história/memória da formação inicial de Artes Visuais, considerando que se trata de um curso imerso nas perspectivas amazônicas e que possui potencial crítico-emancipatório.

Considere-se que além das palavras, o corpo também representa um lócus de memória, por isso a importância da escuta sobre as experiências vivenciadas por esse grupo de entrevistados/as. São pessoas que foram impactadas por um recorte histórico da formação inicial, e que se transformam em agentes com potencial transformador de vivências acadêmicas, ao retornar para a universidade, enquanto docentes/egressos/as. De acordo com Zélia Amador (2019):

O corpo não está apenas lançado no espaço contextual, ele interage, influenciando o contexto e sendo por ele influenciado. É dessa forma que ele se constitui enquanto corpo. Desse ponto de vista, o corpo é social e individual. Uma espécie de composto que vive em equilíbrio dinâmico entre essas duas forças. Exatamente pelo fato de o corpo ser individual e social, ele é capaz de expressar, metaforicamente, os princípios estruturais da vida coletiva. (Deus, 2019, p. 125).

¹³⁷ Com outras publicações do autor disponíveis em: <https://discourses.org/>. Acesso em 15 de julho de 2025.

¹³⁸ Disponível em: Revista do PPGARTES. ICA. UFPA. V. 7. Nº 12. Junho, 2021. Acesso em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/12685>. Acesso em 16 de julho de 2025.

Considerando-se que o corpo, afeta-se por suas relações com o mundo, observamos como esse corpo docente de egressos, dialoga sobre a memória e como se comporta quando ativado pelas lembranças e a dialogicidade de pensar sobre o passado, para tecer suas narrativas. E escrevendo sobre esses encontros, manifesta-se também a expressividade de meu próprio corpo, no processo de comunicação. Escutando, aprendendo e participando dessa memória coletiva.

No decorrer das entrevistas, fiz alguns comentários particulares sobre temas específicos que me interessavam, para maior detalhamento do período histórico citado, mas em geral, as respostas seguiram o roteiro prescrito. Pela ordem de realização das entrevistas, a sequência começa com Prof. Dr. Afonso Medeiros; seguido da Profa. Dra. Ana Del Tabor; e o Prof. Dr. Luizan Pinheiro.

E essa parte da oralidade da pesquisa, é importante não somente para validação ou sustentação dos argumentos apresentados até agora, mas para que possamos conhecer mais sobre a história, pela perspectiva das memórias. A tradição amazônica e os saberes culturais ancestrais são passados dessa forma, a partir da escuta sensível e acredito que neste sentido, sou privilegiada de estar em um Programa de Pós-Graduação em Artes que, consciente disto, valoriza o conhecimento além da escrita, das normas de ABNT e da sacralidade dos autores.

É possível acompanhar um vídeo que foi editado com as entrevistas, ficando como uma memória audiovisual dos/as docentes/egressos/as e suas recordações sobre a história do Ensino de Artes na UFPA. E essa parte, torna-se bastante especial, pois o curso de Artes na UFPA, está perto de completar os 50 anos de existência.

O vídeo pode ser acessado a partir do *QR-Code* abaixo, basta apontar a câmera do celular que o leia ou pode ser acessado pelo link:

Figura 35



Fonte: Vídeo do Youtube – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U09b4F8wkfk>

Foram realizadas 5 perguntas para todos/as os/as participantes:

Tabela 3

Roteiro das entrevistas com professores/egressos/as	Objetivos/Expectativas
1 - A partir da contextualização de seu recorte histórico e memorial, quais foram os maiores desafios no processo de tornar-se uma/um docente, atuando no ensino superior?	Para contextualizar a história do/da professor/a egresso/a e seus caminhos pela docência.
2 - O currículo para formação de professores do Curso de Artes Visuais, passou por várias mudanças entre a criação do curso de Educação Artística (e suas habilitações) até a composição atual dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e do Bacharelado em Artes Visuais. Na sua percepção quais foram as mudanças curriculares mais significativas para a Faculdade de Artes Visuais?	Para conhecer o que foi mais significativo nas mudanças curriculares, de acordo com as percepções individuais dos/das docentes, além de observar as relações entre as experiências descritas coletivamente.
No campo do currículo, existem autores que desacreditam da neutralidade política, cultural e ideológica no processo da criação do currículo, e que observam nas instituições formadoras uma função de preservação das hegemonias, que, por sua vez, fundamentam e reforçam as estruturas da sociedade capitalista, como a divisão de classes, o eurocentrismo, o sexismo, o racismo, o capacitismo, o etarismo e outros aspectos de exclusão nesses “ismos” que se resguardam em muitos espaços acadêmicos. Assim, considerando a história e memória do currículo de formação de professores do ensino das Artes da UFPA, como você interpreta o caminho das mudanças curriculares para sobrepor essas hegemonias?	Para compreender qual a visão sobre as perspectivas crítico-emancipadoras a partir da fala dos/das egressos/as. Perceber como se sentem impactados/as por essas questões e como lidam com essas forças na esfera acadêmica. Neste tópico, há também como encontrar entre as falas, percepções similares ou discordantes sobre as características hegemônicas.
Observa-se que a atuação do corpo docente na Faculdade de Artes Visuais não se limita exclusivamente às práticas docentes, há também a participação nas pesquisas de extensão e na própria gestão do curso. Essa função administrativa do curso, pode ser interpretada como um papel de poder com grandes responsabilidades de escolhas para o currículo de formação de professores. Em sua opinião, como essa função de gestão impacta em sua vida como docente e também no currículo da formação de professores do Curso de Artes Visuais, na UFPA?	Para compreender como os/as professores/as egressos/as se sentem em relação a outras cargas de trabalho, além da docência, com funções de gestão, ou mesmo atividades administrativas. E como ocorrem as escolhas curriculares para a formação inicial.
Nessa pesquisa, considera-se a importância da práxis na perspectiva crítico-emancipadora para a formação de professores, um conceito proposto pela pesquisadora Kátia Curado. Inclusive, a FAV conta com o grupo de pesquisa CABANA, que pesquisa a formação de professores do ensino de Artes. Sendo assim, com o aniversário de 50 anos do curso de Artes da UFPA quase chegando, na sua retrospectiva, considerando a história/ memória da formação de professores do ensino de Artes da UFPA, como você analisa que a universidade e esse curso contribuíram para a transformação da sociedade?	Para que seja feita uma retrospectiva destas décadas de existência do curso de Artes Visuais na UFPA, e que possam relatar ações de transformação que ocorrem no decorrer da história da formação inicial. Além de permitir contribuições sobre o que deve ser valorizado ao longo desse tempo.

Entrevista com o Docente/Egresso Dr. Afonso Medeiros

Para realizar a entrevista com o Prof. Dr. Afonso Medeiros, pude visitá-lo em sua casa. Confesso que me senti honrada de estar em um lugar tão impressionante. Basicamente, sua organização traduz uma visualidade que expressa fidedignamente a figura dele. E com a mediação do professor, pude fazer um tour pelos cômodos. É como morar em uma grande coleção de livros e artes diversas. Transborda apreço pelo conhecimento, amor pela pesquisa e a valorização das Artes Visuais.

Como a entrevista foi gravada, tive a assistência de meu companheiro, Felipe Marques - que é roteirista afro-amazônida, além de músico e jogador de Rugby – e que menciono aqui, pois ficou completamente boquiaberto por muitas razões, e torna a narrativa mais interessante. Como ex-aluna, eu já era admiradora do Prof. Dr. Afonso Medeiros, mas o Felipe, na sua missão de apoio do audiovisual, não tinha ideia do que encontraria ao me acompanhar na pesquisa em campo.

Além da enorme coleção de livros, alguns bem raros, havia também gravuras japonesas, esculturas de artesanos populares e a pintura de uma dupla de cachorros, que estavam presentes na cozinha e bastante agitados com as visitas. O professor narrava com bastante afeto e entusiasmo os elementos de sua casa, contextualizando a história de muitos itens. Mas achei bem interessante a atenção dele com Felipe, que estava nitidamente impressionado com tudo.

O professor Afonso mostrou sua escrivaninha, suas leituras e também o modo como organizava os livros. E ele contou sobre como assinava cada um de seus exemplares. Achei bem interessante porque quando ele mostrou uma pequena caixinha, que continha um carimbo, o Felipe imediatamente sorriu e disse ser um autêntico carimbo japonês, antes que o professor abrisse a caixa.

Felipe cresceu visitando a casa de um amigo de escola que era nipo-brasileiro, e cuja família tentava manter as tradições japonesas. O professor Afonso, nos disse que aquele ainda era seu primeiro carimbo, da viagem que fez ao Japão para fazer a pós-graduação. E o mais interessante da conversa, é que os dois afirmaram que cada carimbo é exclusivo da pessoa que assina. E eu franzi a testa, me fazendo a pergunta mais carregada de pensamento ocidental possível: Não seria algo fácil de falsificar?

Os dois disseram que esse é o primeiro pensamento que passa pela cabeça de qualquer pessoa estrangeira, mas que sempre é respondida com um inocente “e por que alguém faria isso?”. É peculiar como um único objeto, pôde evocar tantas reflexões e diferenças culturais, inclusive, na percepção da ética e do quanto somos desconfiados, projetando nossas experiências de autopreservação.

O Prof. Dr. Afonso Medeiros também nos mostrou suas gravuras representando cenas de guerra, e nos contou como essas obras de artes são consideradas malditas na cultura japonesa. E disse também como ocorria a organização e conservação de tudo. Eu e Felipe andávamos cuidadosamente, nos sentindo como dois elefantes em uma loja de cristais. Não que fosse desconfortável, pelo contrário, era visivelmente acolhedor, mas havia tantas coisas bonitas e cheias de histórias, que nenhum de nós queríamos esbarrar acidentalmente em nada, para manter tudo lindo como estava.

A recepção do professor foi muito polida e agradável, Felipe aceitou tudo o que ele ofereceu, água, café e até cerveja e cigarro. Nos organizamos para a entrevista na sala, e primeiramente pedi que ele se apresentasse formalmente para gravação:

“Eu me chamo José Afonso Medeiro Souza, paraense, de Belém, estudei minha graduação aqui, sou da turma de 1979, do curso de Educação Artística. Me tornei professor desse mesmo curso e assumi o Curso de Artes, em 1989, portanto, 10 anos depois. E foi um concurso para Estética e História da Arte, que os três primeiros lugares foram contratados, todos os três foram egressos do curso de Educação Artística. Em primeiro lugar, o professor Edilson da Silveira Coelho; em segundo lugar, eu; e em terceiro lugar, o professor Haroldo Baleixe.” (Afonso Medeiros, 2025).

Em seguida, realizamos a primeira pergunta:

Pergunta 1: A partir da contextualização de seu recorte histórico e memorial, quais foram os maiores desafios no processo de tornar-se uma/um docente, atuando no ensino superior?

Em seu relato, o professor apontou a pobreza como um dos maiores desafios de sua história. Morava em casa de madeira até os 26 anos, em área periférica e sempre foi estudante de escola pública. Sonhava em morar em casa de alvenaria. E apresentou também o contexto familiar.

A mãe era costureira, representava uma presença cuidadora para a comunidade ao redor, atuava como enfermeira, aplicava injeção, fez um parto, e também trabalhou como tacacazeira. Já o pai era um militar de baixa patente da aeronáutica, que permitia algum diferencial de classe, por acesso ao hospital da aeronáutica e também a possibilidade de estudar na Escola Tenente Rêgo Barros, de acesso restrito para filhos/as de militares.

Ele já atuava como professor de Artes, desde 1982, mas terminou a faculdade em 1985. Já a pós-graduação, não era um sonho comum na época, mas ele tinha

vontade de estudar fora do Brasil. Ele conta que mesmo após tornar-se um profissional, esse sonho só poderia ser realizado com uma bolsa de estudos.

Assim, sua primeira formação na pós-graduação, foi uma Especialização, obtida a partir de um concurso para estudar no Japão. Em 1989, torna-se professor no Centro de Letras e Artes e isto implicou em sua permanência e na vontade de continuar estudando para se qualificar e aprofundar os conhecimentos. A condição social muda a partir da nova fase, como professor universitário.

Posteriormente, ele retorna ao Japão para fazer o Mestrado – também com bolsa de estudos – e na PUC, o Doutorado, na segunda metade da década de 90. Nas palavras do Prof. Dr. Afonso Medeiros:

“Então assim, o desafio, era, resumindo, de um menino pobre, da periferia, que não necessariamente sonhava em ser doutor, porque isso não era um sonho de infância, de adolescência... Isso já é mais um sonho de juventude, mas sonhava estudar e quando entrou na universidade para fazer um curso de licenciatura, mas não pensava em ser professor, foi se descobrindo professor, nesse caminhar da faculdade, do curso superior, e que, a partir daí, continuou sonhando, com a pesquisa ou aprendeu a sonhar com a pesquisa. E isso obviamente transformou toda minha vida.” (Afonso Medeiros, 2025).

A primeira resposta do professor, encerra neste parágrafo descrito acima. E a partir dessa memória, podemos captar alguns elementos pertinentes para conduzir reflexões. Essa narrativa memorial, denota como, gradativamente, os estudos foram abrindo caminhos com possibilidades de sonhar. O sonho, além de incomum, foi um personagem dessa história, que surgiu quando a realidade socio/econômica começou a se transformar, pois antes, sequer existia como desejo.

A classe social e a condição econômica, são fatores marcantes do início desse relato, que tem uma ascensão, na mesma proporção em que as oportunidades de estudo vão se desdobrando na vida do professor. E, convenhamos, não é qualquer pessoa, de origem humilde e cultura latino-americana, que se afasta da família para estudar do outro lado do planeta. É de uma coragem admirável.

A UFPA, representada nesse recorte histórico, já apresentava, portanto, uma característica transformadora, de forma modesta, discreta e contextualizada nos limites de seu cenário temporal. Talvez não fosse transformadora para um corpo expressivo de discentes, mas algumas vidas foram impactadas.

E no caso do Prof. Dr. Afonso Medeiros, as bolsas de estudos, mostram a força transformadora das políticas públicas para incentivo da pesquisa. Mas ao mesmo

tempo, observa-se o mérito que alimenta esses processos de incentivo. E neste ponto, não diminuimos o prestígio e o esforço do Prof. Dr. Afonso Medeiros, pelo contrário, o exaltamos pela capacidade de se desafiar e pela disposição de enfrentar as dificuldades.

Ele estudou com afinco tanto em seu próprio país quanto no Japão; teve que aprender outro idioma, muito diferente da lógica ocidental, para também dedicar-se, até mais do que os estudantes japoneses, para conseguir acompanhar o ritmo e fazer uma entrega exemplar de sua pesquisa; e tudo isso, com os recursos derivados de seus próprios estudos e trajetória de vida centrada na experiência amazônica.

E analisando esse campo das dificuldades, observa-se a escala dos requisitos para uma progressão acadêmica e de condição socioeconômica, a partir dos estudos. O sonho, demandou que ele fosse excepcional, como realmente o foi. E essa excepcionalidade, não se limita somente a destacar-se em sua cidade, no seu estado ou na região amazônica, mas em todo o país.

Há muitas pessoas presas na condição de não conseguir ter um sonho, pois o status socioeconômico impede o vislumbre da mudança de realidade. Mas podemos ver como a educação descortina esse mundo cinza de adversidades e abre o olhar para o futuro. E por essa característica transformadora, que atinge primeiramente o pensamento, é que existe uma resistência tão grande na mudança dos paradigmas de ensino.

E trazendo um pouco da dialogicidade, recorremos à Paulo Freire (2014), quando aponta que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. (Freire, 2014, p.77). Ou seja, apesar da dificuldade de propor a mudança, acreditar que é possível, já anuncia o começo da transformação e transpõe a resiliência com o mundo que está posto.

A história de vida do Prof. Dr. Afonso Medeiros, demonstra a dedicação e as oportunidades que coincidiram numa trajetória impactada pela educação. E é possível perceber o orgulho do professor nessa caminhada. Inclusive, pela paciência de relatar duas vezes suas respostas para a entrevista, pois o equipamento de gravação falhou e não capturou as outras respostas, nos obrigando a regravar tudo, novamente, após a segunda pergunta.

Fizemos uma pausa para tomar uma água e um café. E eu me desculpei várias vezes pela falha do equipamento, mas ele foi muito compreensivo, e conversando

nesse intervalo, ele falou sobre uma gaveta que estava na parede. Era a gaveta dos itens de costura que a mãe dele usava para trabalhar, que ele transformou num nicho para expor Arte, na parede.

Eu não tinha notado que era uma gaveta de madeira, mas quando ele me falou sobre o objeto, pensei na quantidade de memórias que aquilo poderia ter. Imaginei quantas coisas ela deve ter guardado ali, quantas pessoas fizeram reparos e roupas, quanto esforço suas mãos fizeram para que o filho pudesse estudar tanto.

Talvez tenha sido um item simbólico para mim, porque me fez lembrar de minha própria história. Minha mãe e minha avó também sempre trabalharam muito para que eu pudesse me dedicar aos estudos. E talvez naquela gaveta, eu tenha criado um valor simbólico com a memória, por encontrar uma conexão. E a transformação de um objeto, de uso corriqueiro, para uma peça com outro objetivo, de teor artístico, foi um estalo do quanto a Arte pode ressignificar as coisas.

Mas foi bonito de ver também uma cena que aconteceu com Felipe nesse intervalo. Estávamos nos posicionando novamente, para retomar as gravações, e Felipe avistou na estante um livro, e ele perguntou ao professor se era um livro sobre as gravuras de Hokusai. O professor Afonso afirmou, sorriu e perguntou se ele gostava muito de Hokusai. Então Felipe, em afirmação, lhe mostrou que o descanso de tela de seu relógio digital era a imagem da Grande Onda de Kanagawa.

O professor disse “Ah, então tenho uma coisa que vais gostar de ver”. E se retirou da sala, foi buscar algo. Ao retornar, ele trouxe duas gravuras autênticas de Hokusai. E eu acho que nunca vi o Felipe tão impressionado com algo. Estava tomado de emoção. Depois dali, Felipe me contou que nunca pensou que naquela semana poderia realizar o sonho de ver um original do mestre Hokusai. E que sempre acreditou que, no máximo, com muito esforço, poderia visitar o Japão um dia e ver as gravuras em algum museu.

Até hoje ele fica bastante emocionado com esse momento, e eu me emociono junto, especialmente por conhecer os pormenores da história de vida no Felipe. Coincidentemente, Felipe também estudou no Colégio Tenente Rêgo Barros, lá pela década de 90. Mas a experiência com o lugar foi muito diferente, por se tratar de um estudante negro numa escola predominantemente frequentada por pessoas brancas. A sua presença ali foi marcada por experiências mais agressivas, por causa da cor.

A história dos dois são caminhos de vida bem impressionantes. Foi um momento muito especial que eu guardaria na minha gaveta de lembranças. Mas retomando a entrevista, conduzimos a segunda pergunta.

Pergunta 2: O currículo para formação de professores do Curso de Artes Visuais, passou por várias mudanças entre a criação do curso de Educação Artística (e suas habilitações) até a composição atual dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e do Bacharelado em Artes Visuais. Na sua percepção quais foram as mudanças curriculares mais significativas para a Faculdade de Artes Visuais?

O Prof. Dr. Afonso Medeiros respondeu que consegue perceber algumas transformações. Considera que o primeiro currículo era bastante teórico, centrado principalmente em História da Arte, mas que a partir de 1976, com a implementação do curso e a chegada de novos/as professores/artistas ou artistas/professores, o curso adquire características mais práticas.

Ele cita a chegada de Zélia Amador, Neder Charone, Osmar Pinheiro Júnior, Emmanuel Nassar, Cláudio De La Rocque, Fernando Pessoa – reflete sobre a maioria masculina no corpo docente – cita Maria Luiza Távora, e depois, aponta que a partir de 1986, entram Ronaldo Moraes Rêgo e Edson Farias, ambos da gravura.

“Nós tínhamos professores fazedores de Arte, e acho que por conta desse grupo ali, a partir do momento que entrei na faculdade, em 1979, que não tenho certeza se já era o segundo desenho curricular, isso já dava à Licenciatura em Educação Artística e Habilitação em Artes Plásticas, uma certa cara de Bacharelado, também.” (Afonso Medeiros, 2025).

Segundo o Prof. Dr. Afonso Medeiros, as razões dessa “cara de bacharelado” ocorrem pelo pequeno número de disciplinas específicas para a formação de licenciados/as e muitas disciplinas experimentais, por causa da experiência do corpo docente com atuação na pintura, desenho, escultura, materiais expressivos, técnicas de composição artística, etc.

Ele complementa tocando no tema da polivalência. Para o professor, a Licenciatura Curta, no Currículo Mínimo poderia ser considerada polivalente, pois tinha disciplinas dedicadas às quatro linguagens, mas também considerava importante o conhecimento sobre as outras Artes, o que ele destaca ser “salutar e inteligente”.

Valoriza os saberes específicos, mas recomenda que se tenham um conhecimento mínimo sobre as outras linguagens, embora não considere essa posição uma defesa da polivalência, demonstrando-se, na verdade, contrário a ela.

Ele menciona também que uma característica de seu currículo de formação inicial, era a flexibilidade de matricular-se em disciplinas de outros cursos, como por exemplo, a Fotografia, que não era parte do curso de Educação Artística, mas que ele foi buscar na Comunicação Social, no Centro de Letras e Artes.

Avançando historicamente, ele menciona que o curso especificamente de Artes Visuais, possuía uma entrada única para Licenciatura e Bacharelado, em meados de 2006 ou 2007, a distinção era entre a formação de artistas e a formação de arte/educadores. A mudança no conceito de Artes Visuais, diante do conceito de Artes Plásticas, pretendia-se uma abrangência mais ampla e contemporânea para corresponder às práticas artísticas.

Já a partir de 2019, o professor menciona que começa um processo de decolonização do currículo, principalmente na Licenciatura. Trazendo para seu campo de estudo, ele aponta que essas transformações ocorreram em processo. A abordagem decolonial estava timidamente presente quando as disciplinas eram distribuídas como História Geral da Arte I, II, III e Arte Brasileira I e II, mas a partir de 2019, aparecem na nomenclatura das disciplinas.

Entretanto, o Prof. Dr. Afonso Medeiros também diz que gostava do processo de entrada conjunta dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, como ocorria em 2006/2007, de modo que não está plenamente convencido de que a separação tenha sido uma boa proposta.

Mas também destaca, algo que é interessante, do seu ponto de vista, o núcleo comum de teoria e prática para as duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura. Para ele, a possibilidade de trânsito entre disciplinas ou de convivência com discentes de períodos diferentes, é uma característica interessante para a formação inicial, tanto de artistas quanto de arte/educadores.

Cita colegas de turma que buscavam a Educação Artística, por ser a primeira formação inicial da Amazônia voltada para Artes, tendo uma procura, inclusive de pessoas advindas do interior do Pará. Menciona o fotógrafo Geraldo Ramos, o professor/artista Pablo Mufarrej, a artista Berna Reale.

E afirma que a formação inicial “mesmo com o nome de Licenciatura, contemplava também uma formação artística”, apesar do preconceito que existia

pelos corredores, que rotulava o curso como “curso para professorinha”, e com fomento inclusive dentre os próprios professores do Departamento de Artes.

Além disso, relata sobre uma pesquisa que vem desenvolvendo desde 2022, sobre a História Institucional da Arte, buscando compreender como a História da Arte se tornou uma disciplina. Neste sentido, menciona o curso de Educação Artística com Habilitação em História da Arte, na UERJ, que por sua vez, é o primeiro curso superior de História da Arte, no Brasil. Hoje em dia é um Bacharelado. E assim encerra a segunda resposta da entrevista.

Articulando a resposta do Prof. Dr. Afonso Medeiros, com os temas abordados nos capítulos anteriores, nota-se como ele perpassa por diversos assuntos que atravessam a história/memória da Formação Inicial de Professores do Ensino de Artes da UFPA, tais como: a relação professor/artista, a estrutura curricular, a polivalência, a decolonialidade e outros aspectos mais diretos de sua memória e pesquisa.

Dentre os atravessamentos de temas, é interessante observar como a fala pode conter tópicos associados com as estruturas curriculares, observadas nos rizomas do capítulo anterior. O desenho das disciplinas e a organização curricular, dependiam das abordagens docentes, mas não compunham a nomenclatura das disciplinas até 2019, quando o Projeto Político Pedagógico adentra na decolonialidade no currículo.

Ou seja, as perspectivas da decolonialidade curricular estão mais perceptíveis no currículo, mas isto também representa que, anteriormente, dependiam das iniciativas dos/das próprios/as docentes para integrar a Formação Inicial de Professores do Ensino de Artes da UFPA. Neste interim, a pergunta 3 poderá aprofundar essas características contra hegemônicas.

Pergunta 3: No campo do currículo, existem autores que desacreditam da neutralidade política, cultural e ideológica no processo da criação do currículo, e que observam nas instituições formadoras uma função de preservação das hegemonias, que, por sua vez, fundamentam e reforçam as estruturas da sociedade capitalista, como a divisão de classes, o eurocentrismo, o sexismo, o racismo, o capacitismo, o etarismo e outros aspectos de exclusão nesses “ismos” que se resguardam em muitos espaços acadêmicos. Assim, considerando a história e memória do currículo de formação de professores do ensino das Artes da UFPA, como você interpreta o caminho das mudanças curriculares para sobrepor essas hegemonias?

O Prof. Dr. Afonso Medeiros inicia contextualizando que a universidade, em termos de historicidade, desde sua concepção no mundo, e no Brasil, como “lócus de formação das elites e para as elites”. Ele aponta também o surgimento tardio dos cursos de ensino superior nas Américas, que são criados em meados do século XIX, enquanto a América Espanhola, como o Peru, por exemplo, já possuía universidades desde 1500.

Destaca que a universidade pensada para as elites é excludente, pois “não abre as portas seja de maneira epistêmica, seja de maneira teórica, seja de maneira social mesmo, para as diversas outras classes que constituem as sociedades, em termos étnico-raciais, nem se fale.”.

E também menciona a sorte do envolvimento com a área de Arte, pois apesar da interação com as práticas de mercado, o circuito profissional e as características eurocêntricas, que reiteram a hegemonia, há na mesma medida, pelo menos nos últimos 2 ou 3 séculos, um espaço para “digressão, transgressão, de mudança de perspectiva, de mudar as formas de interpretar, de expressar a realidade”.

No que se refere à Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da UFPA, considera que há movimentos dos dois lados socioeconômicos, tanto das elites, quanto das classes mais desprivilegiadas. E cita como a área de Artes, na percepção de ambas as classes sociais, não é o sonho das famílias como escolha de carreira de vida. E cita um episódio que aconteceu em seu próprio lar, com um tio:

“Com aquela voz grossa que eu não vou esquecer, diz: “Mas o que faz um formado em Educação Artística?”, aquilo ficou na cabeça da minha mãe... E muitos anos depois, depois que eu tinha feito pós, que tinha ido pro Japão e tal, ele já bastante velho, encontrei com ele, ele me deu um abraço forte, como ele nunca tinha me dado, na infância e na adolescência, disse: “Este é o meu sobrinho que estudou no Japão!”, e a minha mãe com aquele trauma da fala dele, lá atrás, gravou. Eu mesmo não me lembrava, disse assim: “Pois é, esse é aquele mesmo que tu perguntaste o que ia fazer da vida estudando Educação Artística”. (Afonso Medeiros, 2025).

Assim, o Prof. Dr. Afonso Medeiros discorre sobre esse lugar das Artes na UFPA, que passa a formar pessoas advindas de classes subalternizadas, a partir de um discurso elitista. E compreende que a transformação do currículo ocorreu por dentro, a partir das pessoas que passaram pelo curso e foram transformando os discursos. Inclusive, aborda como as histórias em quadrinhos participam desse movimento de mudança:

“Essa transformação, vai acontecendo por dentro, por conta dessas pessoas, a história em quadrinhos é um exemplo, como exercício, toda uma geração que entrou ali querendo fazer quadrinhos, e embora até hoje, coisa que eu lamento muito, não tenha uma disciplina específica de quadrinhos, ou de narrativas gráficas, o que seria ainda melhor. Essa turma ajudou essas gerações, que acho que já é até mais de uma, se contarmos em termos temporais, ajudou a flexibilizar essas pedagogias, essa ideia hegemônica de Arte Erudita, a implodir isso, por um lado, e por outro vamos combinar a paulatina consciência dos professores que foram constituindo o curso ao longo do tempo.” (Afonso Medeiros, 2025).

Ele cita a presença da Profa. Dra. Zélia Amador de Deus, que ministra a disciplina de Arte, Cultura e Sociedade, implantada a partir de 2007, e que reforçou diversos diálogos sobre a presença das mulheres, de pessoas negras, e outras necessidades no próprio corpo docente que compõe o colegiado da FAV. Para o professor, há uma sequência de manifestações percebidas ao longo do tempo, das causas feministas, das questões étnico-raciais, as pautas LGBTQIAPN+ e as causas indígenas.

Menciona a importância do Prof. Me. Athur Leandro, sobre a questão da negritude, e como o currículo, especialmente na História da Arte, era um ponto em comum que os incomodava na formação inicial de Artes. A partir de 2019, a estrutura demasiadamente eurocêntrica começa a se desfazer, começando pela Licenciatura, e posteriormente, em 2023, também envolvendo o Bacharelado. O que ele nos diz, que foi um efeito de transformar a História da Arte, para uma abordagem Cultural ou Sociocultural da Arte. E nisto, encerra sua resposta à pergunta 3.

A desconstrução da universidade neste papel de reprodução sociocultural para as elites, incide na transformação da instituição em sua plenitude, modificando as perspectivas para o caráter crítico-emancipador, e alinhando-se a esse perfil epistêmico, político e ideológico, aproxima-se da práxis no ensino superior. Assim, além de formadora, a universidade passa a ser transformadora.

Contudo, considerando que a Faculdade de Artes Visuais da UFPA é administrada pela própria comunidade acadêmica, é importante perceber como os professores compreendem essas atividades, que vão além da docência e pesquisa. Assim, a pergunta 4 envolve os detalhes sobre a real condição de trabalho do corpo docente e das relações de poder que compreendem as escolhas curriculares para a criação da Formação Inicial do Ensino de Professores de Artes. Neste sentido, as respostas apresentam uma memória que transpõem os documentos escritos, abordando a realidade da experiência docente no sistema público do ensino superior.

Pergunta 4: Observa-se que a atuação do corpo docente na Faculdade de Artes Visuais não se limita exclusivamente às práticas docentes, há também a participação nas pesquisas de extensão e na própria gestão do curso. Essa função administrativa do curso, pode ser interpretada como um papel de poder com grandes responsabilidades de escolhas para o currículo de formação de professores. Em sua opinião, como essa função de gestão impacta em sua vida como docente e também no currículo da formação de professores do Curso de Artes Visuais, na UFPA?

Nas palavras do Prof. Dr. Afonso Medeiros “Saber, dá poder. Saber é poder”. Ele explica, entretanto, que a luta não ocorre no sentido burocrático desse local de poder, pois, por exemplo, a cada eleição de coordenação, de 2 em 2 anos, não há pessoas que queiram assumir essa responsabilidade. Além disso, há as demandas do MEC, e dentre elas, a mais recente é em relação a “curricularização” da extensão, que se torna disciplina, na qual os discentes são os agentes das atividades, e os docentes assumem o papel de organização e mediação do processo. “São modos da universidade voltar a sociedade”.

Sobre essa volta das relações entre a universidade e a sociedade, o professor faz uma referência a um dito popular “sair da torre de marfim”, “do seu castelo”, mas ele afirma que “a universidade já não é cinderela a muito tempo” e, na verdade, compara a precarização do trabalho docente, com a expressão “a gente é muito gata borralheira mesmo”.

Ele cita os excessos de demandas que fazem parte do trabalho docente, a extensão, a pesquisa, o ensino, e tudo ocorrendo sem maiores apoios, incluindo no processo, a adaptação para os meios digitais, sem uma preparação prévia para contemplar todas as exigências da função. Além disso, há as demandas institucionais, que são necessárias para obter a progressão de avaliações do MEC, como a movimentação de projetos, a prestação de contas com a CAPES, o encaminhamento das pesquisas na Pós-Graduação, entre outras ações que não recebem uma real infraestrutura.

Com todas essas demandas e sem apoio, ele relata que a função da docência se torna secundária, pois não é permitido o tempo e concentração adequados para “que o professor faça, a priori, aquilo que ele tem de melhor, aquilo que é o trabalho, por excelência da universidade: criar, recriar, sistematizar, fazer e refazer o

conhecimento em todas as áreas do conhecimento”. E ele encerra sua resposta, reiterando sobre a função da universidade transformadora:

“É claro que a universidade brasileira e a universidade pública fizeram uma opção por ser uma universidade de massa, o que vai na contramão do estilo universitário em muitos países, mas é uma escolha, e a gente tem que dar conta disso. E mesmo sendo de massa, a gente não pode esquecer da missão do que deve ser uma academia, aberta pra sociedade, inclusiva, como a gente quer ser, mas absolutamente, completamente, crítica, em relação ao que a própria sociedade produz.” (Afonso Medeiros, 2025).

Nesta resposta, percebe-se há uma sobrecarga de trabalho sobre o corpo docente, que implica em atribuições institucionais para o bom funcionamento, manutenção e procura de investimentos na própria instituição. Apesar dos esforços, e do reconhecimento dos órgãos avaliadores, a infraestrutura dos cursos vinculados ao ICA ainda carece de investimentos públicos que recompensem toda a dedicação da comunidade acadêmica que, coletivamente, preserva as pesquisas e ações artístico/culturais.

É coerente perceber o que a CAPES e o MEC oferecem além de uma nota? Além disso, reavaliar se a própria organização dessa estrutura burocrática e administrativa é condizente com as necessidades locais das instituições formadoras, é também um grande passo lançado à criticidade sobre as próprias condições de existência.

Sobre essa organização de legitimidade do conhecimento e processos avaliativos, conversamos, na entrevista, sobre um tópico que não estava entre as perguntas prescritas no roteiro. Mas que é extremamente pertinente para uma universidade situada na Amazônia e que por isso, instigou reflexões extras.

Nesse sentido das burocracias, elas acabam impedindo que certas pessoas que tem conhecimento da Arte, da Cultura Popular, acessem o mundo acadêmico...

“Exato! Esse é um ponto importantíssimo, essa é outra coisa da microfísica do poder, que a burocracia estatal nos impõe, nós não temos como chamar um Mestre da Cultura, um Mestre Quilombola, um Mestre Indígena, pagando, obviamente, porque bater no ombro e dizer “vem aqui”, isso todo mundo faz, mas não é justo, o Estado, a burocracia não pode ser esse sanguessuga do trabalho, do saber do outro, particularmente, do outro, a quem não é dado o beneplácito de estar, ou de se juntar às fileiras acadêmicas. E aí a gente encontra, meios termos, por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, de maneira muito criteriosa, claro, ela tem dado o título de notório saber ou de honoris causa, dependendo, há profissionais que não tem curso superior, e aí entram indígenas, entram quilombolas, entram mestres da cultura, de uma maneira geral. Essa é uma solução.” (Afonso Medeiros, 2025).

O Prof. Dr. Afonso Medeiros, também cita outra solução paliativa, que é a aproximação a partir de grupos de pesquisa. Ele traz o exemplo do ICA, com o Laboratório de Etnomusicologia/LABETNO, que conseguem contratar os/as Mestres de Cultura para a realização de oficinas, de maneira que estes/estas possam compartilhar os seus saberes, com dignidade, respeito e recursos devidos para custear essas trocas, trazendo essas experiências para a graduação e enriquecendo o currículo da formação inicial.

Adentrando nessas iniciativas, que articulam com maior estratégia e liberdade os caminhos da formação inicial, o professor também opina sobre os excessos da “disciplinarização”, que parecem limitar as possibilidades. Destaca que ao bloquear grupos específicos de pessoas e horários, ocorreram perdas na flexibilidade do curso. A perda da liberdade de ter margem para montar os próprios horários, disciplinas diversas e até de conciliar sua jornada acadêmica com a jornada de trabalho. Para ele, nota-se uma ansiedade muito contemporânea da necessidade de que o discente deve saber de tudo para se capacitar como um/a Bacharel ou Licenciado/a. “A gente precisa repensar esse modo fordista, capitalista de jogar pessoas na vida como profissionais e eu acho que os currículos deveriam ter uma liberdade um pouco maior.”

Aponta, como contribuição, que conhecimentos poderiam ser creditados para os/as discentes, considerando, por exemplo, que estudantes indígenas poderiam creditar conhecimentos já adquiridos nas suas experiências dentro da cultura. E também pondera a relação da universidade com as tecnologias. Reconhece que há contribuições e facilidades adquiridas com o avanço tecnológico, mas que o envolvimento com as novidades não pode ocorrer de maneira acrítica, pois necessita da interpretação humana sobre o mundo, para que não ocorra o que ele chama de “mediação em suspensão da vida”.

E articulando o tema, com essas proposições no sentido da inclusão e de situar a formação no contexto regional amazônico, instiguei as reflexões sobre as primeiras interações da universidade com as sociedades do interior paraense. Comentei:

Talvez pelo fato do nosso currículo se situar nesse contexto de Amazônia também certas ações que foram desenvolvidas, pelo senhor e por outros professores da faculdade, desde o início da faculdade, de currículos anteriores também, isso movimentou muita coisa...

Ele nos conta que desde os anos 80 a universidade já propunha ações educativas e propostas pelo interior do estado do Pará, e que há um fomento a partir do PARFOR. E relata que possuía discentes que residiam em municípios próximos, o que inspirou que ele e o Prof. Dr. Edilson Coelho, realizassem ações pelos interiores. Na época, a estrutura da Pró-Reitoria de Extensão permitia essas articulações, mas que a estrutura atual desenvolveu novas universidades, como ocorre em Santarém, Marabá e Macapá.

O Prof. Dr. Afonso Medeiros e o Prof. Dr. Edilson Coelho, realizaram oficinas de Arte/Educação para estudantes de Pedagogia. E já utilizavam o termo Arte/Educação, ao invés de Educação Artística, em virtude do Seminário “Discutindo Arte/Educação”, feito pelo Projeto PREAMAR, da Fundação Cultural do Pará, que aglutinou posteriormente, na criação da AAEPA, em 1989.

Neste período, ele menciona que a FCP era capitaneada pelo Superintendente, e também Secretário de Cultura, João de Jesus Paes Loureiro, e que permitia ações pelo Núcleo de Ação Cultural, no qual trabalhavam: Paulo Nunes, Josebel Fares (chefe), Margareth Refkalesfkfy, Paulo Santana, Tadeu Lobato, e outros/as. O Seminário, contou com a participação de Ana Del Tabor, Rosângela Britto, Zélia Amador de Deus, Neder Charone, Edilson Coelho, e vários professores interessados/as no Ensino de Artes.

O professor menciona que a ideia de fundar a Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará, a AAEPA, originou-se deste Seminário. A primeira presidente foi Heloisa Barbosa, que embora viesse da Pedagogia, tinha uma grande experiência no Teatro. Ela não ficou durante todo o mandato, de modo que o Prof. Dr. Afonso Medeiros, a substituiu, junto com a Prof. Dra. Ana Del Tabor, compondo a secretaria da AAEPA. Posteriormente, a Prof. Dra. Ana Del Tabor assume a presidência.

Essas movimentações instigaram as ações no curso de interiorização, sobre Arte/Educação, realizado com a turma de Pedagogia, no Polo Avançado de Altamira, na UFPA. E a turma destas oficinas, requisitou ao Centro de Educação que esta iniciativa se tornasse uma Matéria, e em razão disto, foi implantada a disciplina de Arte aplicada à Educação, “foi a primeira disciplina específica, ligada a questão da Pedagogia específica no campo da Arte, dos fundamentos da Arte/Educação, dado primeiramente pelo Edilson.” E ele também destaca que neste período inicia a “disciplinarização” da área de conhecimento.

Para o Prof. Dr. Afonso Medeiros, a reforma mais recente do MEC, implica numa quantidade demasiada e equivocada de disciplinas pedagógicas. Ele menciona a força do movimento da Pedagogia no Brasil, especialmente a partir da ANPED e outras associações de classe. E há nisto uma influência grande da interpretação de que as Licenciaturas especializadas deveriam ser transformadas em Pedagogias especializadas.

Entretanto, a lógica que estrutura essa percepção, bloca as etapas para a formação inicial, priorizando a Pedagogia em detrimento das áreas de conhecimento. Ele observa nessa visão, um “projeto totalitário”, que cria uma necessidade de cursar a Pedagogia, para depois especializar-se nas áreas de conhecimento que trazem a variação de ensino/aprendizagem. E questiona porque a inversão não pode ser uma proposta pertinente: “Por que não se pode pensar a partir da Arte, que é o que a gente reivindica, ou a partir da Química, a partir da Física, com seus métodos e práticas específicos, uma Pedagogia.”

Além disso, também aborda a reforma da BNCC, do Ensino Médio, que trata a Arte exclusivamente como Linguagem e delega a função de apoio para outras disciplinas. Um currículo que foi deixado de herança pelo governo Temer e reforçado por Bolsonaro. Ele observa que essa função de apoiar outras formas de conhecimento, destaca somente as competências que a estrutura estatal espera das classes subalternizadas, somente a habilidade de ler, escrever e contar.

Por fim, com todos esses desdobramentos de temas, chegamos a última pergunta estruturada para a entrevista.

Pergunta 5: Nessa pesquisa, considera-se a importância da práxis na perspectiva crítico-emancipadora para a formação de professores, um conceito proposto pela pesquisadora Kátia Curado. Inclusive, a FAV conta com o grupo de pesquisa CABANA, que pesquisa a formação de professores do ensino de Artes. Sendo assim, com o aniversário de 50 anos do curso de Artes da UFPA quase chegando, na sua retrospectiva, considerando a história/ memória da formação de professores do ensino de Artes da UFPA, como você analisa que a universidade e esse curso contribuíram para a transformação da sociedade?

O Prof. Dr. Afonso Medeiros inicia relatando a transformação de sua própria vida a partir do envolvimento com a UFPA. Ele diz:

“Quando eu penso que, a começar por mim, não posso esquecer que sou um egresso, então eu sou produto disso (...) quer dizer, um menino da periferia, morador de casa de madeira, sonhando com casa de alvenaria, de mãe tacacazeira, costureira, lavadeira, embora branca, e de um pai militar de baixa patente, ou seja, de horizontes de evolução na carreira, muito limitada, enfim... de um rapaz pobre, gay (...) enfim, um subalternizado, das classes populares e vejo o que aconteceu na minha vida, a partir desse curso superior, dessa faculdade e aí espraio esse olhar pessoal para ver egressos ainda quando era só licenciatura, de artistas que estão aí no circuito nacional, que conseguiram se impor como artistas... Quando vejo egressos nesse movimento estupendo da produção de quadrinhos, na produção de fotografia, ou seja, nas mais diversas Artes, e quando penso também, na produção de egressos que estão atuando como Arte/Educadores, apesar das adversidades que a carreira tem que enfrentar no Brasil, não é nada fácil, e cada vez mais do maior desprestígio da profissão de professor, no quanto eles estão fazendo bem o seu trabalho, não posso deixar de pensar que, sim, esse curso, que vai fazer 50 anos daqui a pouquinho, é um curso que não só transformou as vidas individuais desses egressos, mas ajudou a transformar, não transformou sozinha, a academia nunca transforma sozinha, ajudou a transformar, o Estado da Arte.” (Afonso Medeiros, 2025).

E também pondera sobre a importância das contribuições na pesquisa. Destaca que a partir dos anos 2000, o REUNI representou um processo importante para os cursos de ensino superior de Artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança). E, com apreço, diz que são raras as universidades públicas que possuem formação inicial em todas as áreas de conhecimento.

Ele reforça que o prestígio da área de Arte, começa a se fortalecer com a criação do primeiro Núcleo de Arte, e depois, revalida-se com todas as áreas reunidas no Instituto de Ciências da Arte, adquirindo uma respeitabilidade dentro da UFPA. A presença das Artes, deixa de ser associada somente a exposições, comemorações e espetáculos, e passa a apresentar grandes contribuições na pesquisa, ensino e extensão.

Uma parte importante também nessa trajetória, com a saída do Centro de Letras e Artes, e o advento da FAV, dentro da estrutura do Instituto de Ciências da Arte/ICA, decorre da brecha institucional que aconteceu em fevereiro de 2006, quando o CONSUN deliberou, a mobilidade de professores, caso não quisessem permanecer nessa nova estrutura. A partir dessa brecha institucional, os professores poderiam “pedir sua transferência para outra estrutura, dentro da universidade, e também quem quisesse participar dessa estrutura, poderia vir de outros órgãos da universidade.”

Assim, na reestruturação da FAV/ICA, saíram os/as professores/as/artistas Haroldo Baleixe, Dina Oliveira, Jorge Eiró e Luciano Oliveira, que optaram por serem remanejados/as para o curso de Arquitetura. E na nova estrutura, ingressam no corpo docente, a Profa. Dra. Valzeli Sampaio e Prof. Dr. Orlando Maneschy, vindos do

Núcleo de Arte, que também foi absorvido nessa nova estrutura, do ICA, e o Prof. Dr. Ubiraelcio Malheiros, que veio como transferência sem ônus pra universidade, da Universidade Federal do Tocantins; além de Prof. Me. Arthur Leandro, que veio também por transferência da UNIFAP; e do Prof. Dr. Erasmo Borges, que veio do Centro de Tecnologia da UFPA.

Com a implantação do PPGARTES, nessa reestruturação da área de Artes, os primeiros diretores, foram o Prof. Dr. Afonso Medeiros e a Profa. Dra. Lia Braga, muito importante na época do REUNI. Ambos continuaram no Instituto de Ciências da Arte de 2006 a 2010, e depois como coordenadores do PPGARTES, no período de 2010 a 2014. Essa continuidade de gestão é relatava como “uma dobradinha muito feliz, que deu muitos outros frutos, além do próprio PPGARTES, os cursos como MINTERS, e DINTERS, pro pessoal da Música, pro pessoal do Teatro”.

Nessa trajetória de implementação dos MINTER's e DINTER's, que possibilita relações de pesquisa entre estados. Menciona-se que essas propostas tem grande colaboração de um dos primeiros cursos de pós-graduação que nasceram na UFPA, o curso de Especialização, Relações Arte e Escola, realizado com professores de várias universidades públicas do Brasil, que na época foi coordenando e organizado pelo Prof. Dr. Edson Farias. E posteriormente, com o curso de Especialização em Semiótica e Cultura Visual; e Semiótica em Artes Visuais.

Essas Especializações, foram inicialmente, coordenadas pelo Prof. Dr. Afonso Medeiros e pela Prof. Dra. Valzeli Sampaio. E cita também a colaboração essencial do corpo técnico administrativo nestes processos de transformação institucional, com a colaboração de Analzira Vieira, na graduação; e de Vânia Contente, na pós-graduação.

O Prof. Dr. Afonso Medeiros, destaca que houve essa expertise, de reunir os primeiros 10 doutores/as da área de Artes, alguns/algumas recém-formados, para conseguir aprovar a criação do Mestrado, na CAPES, implantado em 2009.

O professor também afirma que dos 8 professores que eram requisitados para inaugurar o PPGARTES, 5 eram professores das Artes Visuais¹³⁹. Houve inclusive uma considerável ampliação no quadro, alcançando 19 professores. E, a partir da implementação da Pós-Graduação, ocorre também a efetivação de uma cultura de pesquisa. Inclusive, a aproximação com o Instituto Federal de Educação no Ceará,

¹³⁹ Afonso Medeiros, Orlando Maneschky, Valzeli Sampaio, Ubiraelcio Malheiros e Edson Farias.

campus de Fortaleza, a partir do DINTER, tem criado conexões principalmente entre pesquisadores do Norte e Nordeste, além de abrir o contato com outras regiões.

Apesar das dificuldades, o professor declara com orgulho que o curso atingiu a nota 5 da avaliação no MEC, e que essa trajetória, é bastante venturosa “de uma coisa boa, da comunidade como um todo.” E relata uma preferência particular de sua experiência docente:

“Eu continuo, e faço questão, a dar aula para os calouros, do primeiro ano, tanto da Licenciatura, quanto do Bacharelado, e digo pra eles, no primeiro dia de aula eu digo que eles ainda não sabem, mas eles, ao entrarem ali, e estarem naquela comunidade de Artes Visuais, eles são privilegiados, porque diferentemente da minha geração, eles não só vão fazer um curso atualizado, atualíssimo, como eles vão ter a possibilidade de não sair de Belém para fazer Mestrado e Doutorado, então isso pra gente, é pra se comemorar, e comemorar o ano inteiro e de diversas formas, a gente precisa cantar, dançar, a gente precisa performar esses 50 anos.” (Afonso Medeiros, 2025).

Assim, encerrada a entrevista, nos despedimos e deixamos a casa do Prof. Dr. Afonso Medeiros, com admiração pela memória tão rica de detalhes, a recordação de datas e as considerações sobre as diversas mudanças que já ocorreram na historicidade da Formação Inicial de Professores do Ensino de Artes da UFPA.

Entrevista com a Docente/Egressa Dra. Ana Del Tabor

A entrevista com a Prof. Dra. Ana Del Tabor foi realizada em uma sala de aula do prédio anexo da Faculdade de Artes Visuais da UFPA. Como o sinal de internet é fraco devido a localização da universidade, eu e Felipe demoramos um pouco para encontrá-la. Ela estava em uma sala, próxima a sala do Centro Acadêmico de Artes Visuais, e passando por ali, recordei dos tempos em que fui representante discente. A sala do CAAV estava repleta de colagens, artes, adesivos, e é sempre um impacto passar por ali, pois no meu tempo o espaço recém-construído era totalmente branco.

A professora estava terminando de orientar um discente, ambos rodeados de várias cadeiras azuis, e que provavelmente são as mesmas da época em que eu era discente do curso de Artes Visuais. A sensação de retornar para aquela sala, de aparência familiar, despertou muitas memórias das várias aulas que tive por ali.

E a professora nos recebeu alegre como sempre, arrumamos o equipamento e preparamos o momento da gravação. Não tínhamos muito tempo em virtude de outro compromisso posterior, então esta entrevista foi mais concisa, mas acredito que a assertividade da Prof. Dra. Ana Del Tabor rendeu respostas excelentes para colaborar com esta pesquisa.

Iniciamos com a apresentação, no qual ela identificou-se como Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, natural de Sobral do Ceará. Veio para Belém do Pará em 1976, cursou o Ensino Médio e depois ingressou na universidade como discente do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas. Assim começou seu percurso no campo do ensino/aprendizagem de Arte, especificamente Artes Visuais. Tem Especialização em Ensino Superior, Mestrado em Educação, Doutorado em Artes pela UFMG, e está na UFPA, presencialmente, desde 1994.

Tem aproximadamente 30 anos que trabalha com a disciplina de Estágio, que antes era chamada de Prática de Ensino. E foi fundadora do Centro Acadêmico de Artes Visuais, foi Presidente da Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará, e Presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Com isso, iniciamos a entrevista, partindo da primeira pergunta.

Pergunta 1: A partir da contextualização de seu recorte histórico e memorial, quais foram os maiores desafios no processo de tornar-se uma/um docente, atuando no ensino superior?

Para a Prof. Dra. Ana Del Tabor “esse percurso foi acontecendo”, ela conta que seu primeiro vestibular foi na área de Odontologia, e deixa de tentar vestibular para Ciências Biológicas. O contato com as Artes, ocorreu em virtude da amiga, já falecida, Helena Sarubbi, irmã de Valdir Sarubbi. Helena Sarubbi, sua referência, e Graça Leão estudavam no curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas. Ambas trabalhavam na Secretaria de Educação, período no qual a Prof. Dra. Ana Del Tabor adentrou no movimento de ensino/aprendizagem de Arte.

Juntas, trabalharam no PRODIARTE - Programa Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação. Foi 18º a ser implantando, pelo programa do governo federal e objetivava dar qualidade ao ensino da Arte, em meados dos anos 80. Na época, fizeram parte da equipe de artistas e artesãos, como eram chamados, ainda não eram chamados de professores. Elas faziam uma assessoria nas escolas para dar qualidade ao ensino da Arte, não somente na questão de materiais, mas também com a formação de professores.

Durante anos, a Prof. Dra. Ana Del Tabor participou da equipe central, na Secretaria de Educação e esta experiência motivou seu interesse pelo campo da Arte/Educação. Foi convidada a fazer parte do projeto “Ação Cultural Pedagógica com a Imagem Audiovisual” no Museu da UFPA, para o qual foi cedida, e trabalhou com o cineasta Januário Guedes e o Alan Kardec, com formação de professores.

E com o surgimento de concursos para substitutos, ela pode substituir a Prof. Dina Oliveira por 5 anos. Atuou também na Universidade da Amazônia, na década de 80, e atuou em torno de 14 anos na coordenação do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem. Em 1994, ela entra no ICED a partir do concurso da UFPA, para ministrar as disciplinas de Prática de Ensino, disciplina que posteriormente, foi alterada para Estágio em Ensino das Artes Visuais.

A experiência à aproximou do campo de Formação de Professores, a que se refere como uma carreira que a deixa bastante realizada, e que lhe traz satisfação ao saber que poderá se aposentar sem frustrações, pois é apaixonada pela pesquisa e ações que exerce na área. Assim, a Prof. Dra. Ana Del Tabor, encerra sua resposta.

Neste sentido, nota-se como muito de sua trajetória demonstra uma experiência que perpassa por caminhos que a conduzem para o tema da Formação de Professores do Ensino de Artes, e que se combina com ações principalmente voltadas para a Arte/Educação e as iniciativas políticas de proposições teórico/prático/reflexivas na área.

Além de ter sido uma discente já bastante engajada politicamente, pois na época de sua formação inicial, participou da primeira representação discente da Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas da UFPA, também conduziu sua trajetória acadêmica e profissional bastante ativa nos diálogos nacionais sobre a Formação de Professores.

Sempre incentivou a participação da comunidade acadêmica com as escolhas e processos que impactam diretamente na Educação Básica. Lembro-me de, na época da graduação, vê-la estimulando o corpo discente e docente em participar dos CONFAEB's, participarem das consultas públicas para a composição da BNCC, em produzirem artigos científicos com base nas experiências e nos relatórios de Estágio.

E conforme a professora me disse, de modo informal, sem ser parte do registro desta entrevista, tinha o apelido de “grilo falante” e que não entendia completamente o motivo do apelido, mas que deduzia que fosse por causa da insistência sobre os temas da Arte/Educação e de sempre pedir por mais interação da comunidade acadêmica com as decisões curriculares nacionais.

Caso se desconheça, o grilo falante é um personagem da história As Aventuras de Pinocchio, escrita por Carlo Collodi, em 1883 e posteriormente, adaptado para um longa-metragem de animação em 1940, e nessa narrativa, o grilo falante era a consciência do menino feito de madeira, que o aconselhava e acompanhava diante das decisões erradas que o faziam entrar em situações difíceis, por teimosia ou ingenuidade.

O mais provável é que o apelido se deva a esse papel que a professora representou, de sempre aconselhar o maior envolvimento e engajamento do pensamento político com as pautas da área. Nas Artes, especialmente, demorou para que fosse feita uma diferenciação entre o ensino das técnicas artísticas e a formação para a docência, ou, o ensinar a ensinar.

Pergunta 2: O currículo para formação de professores do Curso de Artes Visuais, passou por várias mudanças entre a criação do curso de Educação Artística (e suas habilitações) até a composição atual dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e do Bacharelado em Artes Visuais. Na sua percepção quais foram as mudanças curriculares mais significativas para a Faculdade de Artes Visuais?

Em sua resposta, a Prof. Dra. Ana Del Tabor afirma que sempre participou das mudanças no Projeto Pedagógico, e observa que o aprimoramento de questões importantes, como as discussões antirracistas e as questões indígenas, e reconhece nisto um avanço positivo.

Contudo, na última reforma, ela aponta que percebe um recuo, que decorre da necessidade de equilibrar a carga horária do curso, mas que precisa de uma retomada, e destaca a hipótese de que disciplinas de 40h talvez não sejam tão eficazes, ela diz que seria preferível uma carga horária maior, com redução do número de disciplinas, mas que este é um ponto para revisão.

Também discorre sobre a chegada de novos/as docentes, no sentido de proposição de novas ideias. Ela afirma que “é muito importante nesse processo, de um novo olhar sobre o curso.” E em seguida, aborda sobre as instalações do prédio, rememorando que sua geração estudava nos altos do pavilhão FP, com poucos recursos.

A Prof. Dra. Ana Del Tabor, menciona a sorte e oportunidade das gerações que puderam estudar no Ateliê, e relata que atualmente o local é campo de disputa. Em sua observação, o espaço atual não comporta a quantidade de discentes, e isto implica na necessidade de retomar o espaço do Ateliê, que possui salas maiores. Ela contextualiza, que por muito tempo, o espaço do Ateliê foi compartilhado com a comunidade acadêmica do curso de Música e que será necessário bom senso para administrar as questões de distribuição espacial, pois isto infere na qualidade curricular do curso. E menciona uma reunião que se aproxima para tratar deste tema.

Dito isto, optei por aprofundar um pouco mais na historicidade das disciplinas pedagógicas, e inclui no roteiro uma pergunta que não estava prevista no roteiro. Perguntando-lhe:

Nesse sentido das disciplinas pedagógicas, como foi na sua formação e todo esse caminho histórico?

Sobre isso, ela nos conta que anteriormente, a experiência com o Estágio ocorria somente ao final do curso, diferente da atualidade, que em razão das Resoluções, estabelece a presença do Estágio a partir do 5º semestre, mudança que ela define como um “salto qualitativo”. E cita o exemplo da Medicina, que apesar de não ser uma Licenciatura, destaca que o lugar da Medicina é visto deste o primeiro

semestre, “é necessário, na Licenciatura, a gente saber, como diz Antônio Nóvoa, o lugar da Licenciatura.”.

Falando sobre o Estágio ao final do curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, observa que as pessoas chegavam ao final do curso sem saber realmente se queriam ser professores, mesmo que o curso fosse uma Licenciatura. E atualmente, nota uma oportunidade para a nova geração, de poder escolher se cursará o Bacharelado ou a Licenciatura.

E mesmo que os cursos atendam a uma mesma diretriz, afirma que há artigos que especificam as diferenças entre as modalidades de formação. E para além dos Estágios, refere-se à melhora das disciplinas de caráter pedagógico, no envolvimento com as questões étnico-raciais, e também, nas reflexões sobre inclusão, exemplificando, as disciplinas ministradas pela Profa. Dra. Márcia Bittencourt. E conclui abordando a coletividade docente nas escolhas curriculares:

“(...) nós temos disciplinas que vão olhar esse percurso dessa formação mais humanística, a formação do professor, que é importante ter esse conhecimento mais aberto, mais aprofundado, então é isso. E a gente sempre fica no diálogo, na congregação pra que a gente possa qualificar mais e mais o curso de Licenciatura aqui da Universidade Federal do Pará.” (Ana Del Tabor, 2025).

Encerrada sua segunda resposta, podemos conduzir reflexões sobre alguns pontos mencionados. O que se identifica na fala da professora/egressa, como “o lugar da licenciatura”, refere-se às características que compõe a Formação Inicial de Professores no Ensino de Artes, de maneira consciente do trabalho docente. E pelos aspectos mais recentes do currículo da Licenciatura em Artes Visuais, há um pensamento sobre a docência em Artes se expressando na direção da práxis.

Pergunta 3: No campo do currículo, existem autores que desacreditam da neutralidade política, cultural e ideológica no processo da criação do currículo, e que observam nas instituições formadoras uma função de preservação das hegemonias, que, por sua vez, fundamentam e reforçam as estruturas da sociedade capitalista, como a divisão de classes, o eurocentrismo, o sexismo, o racismo, o capacitismo, o etarismo e outros aspectos de exclusão nesses “ismos” que se resguardam em muitos espaços acadêmicos. Assim, considerando a história e memória do currículo de formação de professores do ensino das Artes da UFPA, como você interpreta o caminho das mudanças curriculares para sobrepor essas hegemonias?

Partindo de sua experiência de formação acadêmica, a Profa. Dra. Ana Del Tabor considera, usando suas palavras, “um privilégio” ler autores da década de 90, no período do Mestrado. Cita Tomaz Tadeu da Silva, Fábio Moreira, autores nacionais e Apple, como “curriculistas críticos”. E destaca o excesso de teorias que não alcançam a realidade das escolas, no sentido da transformação. Ela diz:

“hoje você vê também autores já nessa linha mais de inclusão, que agrega nesse processo de formação a preocupação democrática, crítica, reflexiva, inventiva. Então eu tive esse privilégio, com o meu Mestrado, com professores da Unicamp, da gente ter essas leituras mais críticas, e é óbvio que eu procuro inserir no processo de formação autores que vão corroborar com essa criticidade, mas numa perspectiva de transformação e não só o discurso, o blá-blá-blá. Tem muito blá-blá-blá na Educação, então é necessário a gente trazer esses autores que vão contribuir com essa formação, para além de ser uma pessoa com o olhar crítico, mas inventivo também, para transformar essas realidades que estão postas aí nas escolas.”. (Ana Del Tabor, 2025).

Pergunta 4: Observa-se que a atuação do corpo docente na Faculdade de Artes Visuais não se limita exclusivamente às práticas docentes, há também a participação nas pesquisas de extensão e na própria gestão do curso. Essa função administrativa do curso, pode ser interpretada como um papel de poder com grandes responsabilidades de escolhas para o currículo de formação de professores. Em sua opinião, como essa função de gestão impacta em sua vida como docente e também no currículo da formação de professores do Curso de Artes Visuais, na UFPA?

Sobre isso, a Profa. Dra. Ana Del Tabor, menciona que há uma perspectiva saudável, mas ao mesmo tempo reflete que há a necessidade de as universidades fazerem uma preparação para a gestão. Ela relata que ao adentrar no concurso, é comum que os/as professores já assumam diversas responsabilidades, tais como projetos de pesquisa, coordenações, além de funções administrativas, cujo conhecimento é adquirido ao longo do exercício cotidiano. E que isto impacta, inclusive, na distribuição do tempo e dedicação docente com a organização das aulas.

Ela reconhece uma dificuldade com o domínio das tecnologias, por exemplo, e relata que o período de pandemia apresentou uma adaptação complexa com as atividades do pró-doutor e outras experiências que envolviam tecnologias, tais como migração do currículo do SIGAAA, preenchimento de formulários e outros recursos

que demandaram que ela pedisse apoio de colegas mais familiarizados com esses processos digitais, cuja formação os prepararam para essas possibilidades.

Apesar de se considerar uma pessoa curiosa, denota que os avanços tecnológicos e as necessidades de gestão, geralmente ocorrem sem uma preparação para as novidades. Ela recomenda, que as universidades ofereçam uma formação, mesmo que curta, em torno de 15 dias, para que as pessoas não confrontem as responsabilidades de gestão tão abruptamente e desorientadas sobre as demandas.

Outro aspecto, incorre sobre a relação entre a formação e o espaço físico. Destaca que, em sua experiência como Coordenadora de Estágio, encontra dificuldades para armazenar os relatórios de suas disciplinas, que ficam em seu arquivo pessoal durante 3 anos. Na FAV, até o momento da entrevista, ainda não há uma sala de Coordenação de Estágio; não há um e-mail com capacidade de armazenamento suficiente para comportar todos os arquivos, além de seus materiais de uso próprio; e também, não possui um computador, próprio da universidade, para arquivar os relatórios.

E ela conta que armazena diversos relatórios na mala do carro, e que seu relato causa riso, mas ao mesmo tempo é um riso que lhe causa desespero com a situação. E recentemente, ela deixa o ICED, onde tinha uma sala que facilitava sua organização, e realoca-se na FAV, onde não há ainda esse espaço físico de armazenamento. Mas também contextualiza que apesar da condição atual, já fez uma solicitação oficial para a Coordenação da FAV, para que se encontre uma alternativa.

Pergunta 5: Nessa pesquisa, considera-se a importância da práxis na perspectiva crítico-emancipadora para a formação de professores, um conceito proposto pela pesquisadora Kátia Curado. Inclusive, a FAV conta com o grupo de pesquisa CABANA, que pesquisa a formação de professores do ensino de Artes. Sendo assim, com o aniversário de 50 anos do curso de Artes da UFPA quase chegando, na sua retrospectiva, considerando a história/ memória da formação de professores do ensino de Artes da UFPA, como você analisa que a universidade e esse curso contribuíram para a transformação da sociedade?

Ela considera que há no mercado de trabalho tipos diferentes de professores, os/as que se dedicam à docência e quem está na expectativa de aposentadoria. Contudo, há uma nova geração dedicada, com projetos de pesquisa, formando grupos

e movimentando coisas que não existiam antes, no contexto de sua formação inicial. Trazendo continuidade e agregando uma qualidade, que ela considera saudável. A Profa. Dra. Ana Del Tabor, referência uma fala da Profa. Dra. Hosana Celeste, que ministrava a disciplina de Metodologia de Pesquisa, a qual ingressou como docente com o semestre já em andamento, mas cuja experiência na turma lhe proporcionou detectar uma informação positiva:

“os alunos já sabiam o que queriam nas suas pesquisas, e ela inclusive ressaltou na sua fala, da importância dos colegas, porque se os alunos já chegam com uma certa segurança, é o conjunto de professores que faz esse movimento, e eu entendo que quem está envolvido com a pesquisa, tem toda essa preocupação.” (Ana Del Tabor, 2025).

E concluindo a entrevista, ela menciona minha própria trajetória como egressa, a exemplo das contribuições docentes que conduziram meu processo de formação acadêmica, sempre agregada à UFPA. E me permitindo, revelar certo orgulho e demonstrar uma pausa da objetividade, faço questão de ser discreta como um pavão, deixando-lhes a transcrição direta da última resposta:

“Você, Amanda, é um exemplo disso, você hoje já fez o seu Mestrado, o Doutorado e você vem com toda essa bagagem que é trazida do conjunto dos professores, que corroboraram com seu processo de formação e hoje você com autonomia, de saber o que quer e perseguir sempre uma temática de pesquisa, centrada em currículo, e que na nossa área, isso é muito saudável, muito profícuo, eu diria, a sua tese, a sua dissertação, que vai corroborar, se assim todos acolherem as suas pesquisa aí.” (Ana Del Tabor, 2025).

Apesar da entrevista com a Profa. Dra. Ana Del Tabor ser um pouco mais contida na extensão das respostas, há considerações bastante expressivas para a história/memória do Ensino de Artes na UFPA. Inclusive, há pontos que se cruzam com a entrevista anterior, realizada com o Prof. Dr. Afonso Medeiros, especialmente nas dificuldades encontradas pelos docentes, no sentido da experiência com a gestão, tecnologia e a infraestrutura da Faculdade de Artes Visuais.

Entretanto, um aspecto que pode ser observado em ambas as entrevistas, decorre das narrativas similares que apontam para o início de uma maturidade nos diálogos curriculares sobre a Formação Inicial do Ensino de Artes da UFPA, que tem possibilitado articulações com mais transparência sobre as demandas de inclusão e da relação da universidade, com o campo real de exercício da docência, na educação formal e não-formal. Além disso, a formação política e o posicionamento ativo da comunidade acadêmica, em relação à pesquisa, os diálogos com a decolonialidade e

outras interações com as dinâmicas da universidade, demonstram que a autonomia demarca a criticidade desta geração de professores do Ensino de Artes que está em curso.

Entrevista com a Docente/Egresso Dr. Luizan Pinheiro

A entrevista realizada com o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, foi agendada e remarcada, pois ele precisava se recuperar de uma queda, que o fez ferir o joelho. Visitamos a residência dele, para facilitar a questão de sua mobilidade limitada, por causa do machucado. Quando chegamos, notei que ele morava, como dizem em Belém, nos altos, e descia uma escada com um pouco de dificuldade. Tudo correu bem, apesar do imprevisto.

O cômodo lembrou um pouco o kitnet onde eu moro, com os itens essenciais para viver, estudar e descansar, mas destacava-se um violão preto sobre a cama, talvez o mesmo que ele levava para as aulas quando eu estudava pela UFPA. A música sempre foi parte do processo de ensino/aprendizagem dele.

Felipe ajustou a câmera de frente para o sofá e então iniciamos. Ele se apresentou como Luizan Pinheiro, professor já com Pós-Doutorado, egresso do curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, mas que depois cursou Especialização em Problemas Regionais, no antigo Centro de Educação, que agora é ICED, Instituto de Ciências da Educação. Fez Mestrado e Doutorado em Artes Visuais, na linha de História e Crítica da Arte na UFRJ, e Pós-Doutorado na UFF, Universidade Federal Fluminense, em Estudos Contemporâneos da Arte.

E respondeu conjuntamente com a apresentação e a primeira pergunta.

Pergunta 1: A partir da contextualização de seu recorte histórico e memorial, quais foram os maiores desafios no processo de tornar-se uma/um docente, atuando no ensino superior?

O Prof. Dr. Luizan Pinheiro nos conta que se formou em 1994, mas que não teve a experiência de dar aula no Ensino Básico. Após a graduação, participou de um concurso para professor substituto, e em seguida, tornou-se professor adjunto da UFPA. Assim, afirma que sua experiência docente foi construída fundamentalmente a partir do Ensino Superior, pelo Estágio que era desenvolvido no NPI, e também por atividades ligadas ao Curro Velho, a partir de oficinas, além de ter atuado na Informática Educativa, em meados dos anos 90.

Ele fala dos estudos como sua principal motivação e influência de sua formação docente. Afirma que a base teórica, foi parte da construção de sua identidade docente, tornando-o um professor com autoria ou com pensamento autoral. E isto possibilitou, por exemplo, a escrita sobre a Anarcometodologia.

Além disso, sua escrita é bastante influenciada pela área da Arte Urbana, do Grafite, do Píxo. E por essas escolhas de elementos fundantes de sua epistemologia, o levaram para um território de ser um docente, um tanto quanto diferente das abordagens, trafegando no processo de desconstrução. Ele identifica-se como um “marxista/nietzscheano ou um nietzscheano/marxista.”

Estudioso da tradição do Nietzsche, de Marx e da Modernidade, do final do século XIX, inscreve uma história dentro da docência do Ensino Superior, trabalhando na disciplina de Estética e Filosofia da Arte, do qual identifica ser sua cadeira titular, ou seja, como efetivo da universidade. Também ministrou disciplinas na História da Arte e na Metodologia de Pesquisa.

Com foco na Filosofia da Arte e na Estética, relata que se encontrou neste campo privilegiado de pesquisa, de conhecimento, de aprofundamento. E que também lhe concedeu liberdade para trafegar em territórios do conhecimento de forma ampliada. Para além da relação com a Filosofia da Arte, atravessou também para a Filosofia da Ciência. No Mestrado trabalhou nesses campos da Ciência, da Filosofia da Ciência, e então diversificou seu trabalho, mas sempre tendo a Teoria - o campo teórico, o campo do pensamento - como campo privilegiado.

O Prof. Dr. Luizan Pinheiro também fala de sua relação com as Artes Plásticas:

“Eu me formei em Artes Plásticas e atuei muito pouco em Artes Plásticas, embora o desenho sempre foi uma coisa que me atraiu muito, mas o que ficou na paralela da minha formação acadêmica foi a Música, tanto que hoje eu tenho um grupo de carimbó, sou compositor de carimbó, compositor de canções, então sou um músico, assim, até de carreira, na paralela com a universidade. E hoje em dia fazendo o trânsito pra dentro da universidade, com essa experiência na cultura popular, pra extensão, dentro do campo do ensino. Então o que caracteriza muito o meu trabalho é, eu chamo assim de, borrar as fronteiras, e não ter me limitado ao campo das Artes, mas ao campo da Ciência, o campo da Filosofia, ao campo da Cultura Popular por conta da minha tradição de carimbozeiro, eu venho de Salgado, de Marapanin, e isso me deu muita experiência, muita visão de mundo amazônica, de construir também um pensamento autoral, um pensamento daqui, tanto que depois eu comecei a revisar o meu trabalho curricular, o meu trabalho de sala de aula, em vista de um pensamento local, de uma autoralidade amazônica.” (Luizan Pinheiro, 2025).

O que ele apresenta como autoralidade é um ponto importante na sua relação com o corpo discente da UFPA. Ele acredita ser necessário e tenta envolver essa direção do pensamento autoral na disciplina de Produção de TCC, para propor a crítica e a criação desse pensamento para formação docente. Para o professor, há um diferencial da perspectiva de mundo na interpretação amazônica que precisa ser identificado na pesquisa.

“Eu acho que o docente tem que ter essa visão do local, essa visão de onde tu estais, de onde tu falas. Então, a gente fala da região Norte, a gente fala da América Latina, a gente fala da América do Sul, a gente fala da Amazônia, (...). Nós somos caboclos do Norte, então a gente tem uma fala, e um olhar, um corpo atravessado pelos rios, atravessado por esse lugar, que eu acho que os currículos ainda não dão conta. Passa por aí.” (Luizan Pinheiro, 2025).

A primeira resposta do Prof. Dr. Luizan Pinheiro, encerra neste último parágrafo e já adentra em questões curriculares pertinentes. Se podemos traçar uma reflexão sobre a sua expressão “borrar barreiras” e discorrer sobre como ele é próximo da Cultura Popular, por sua experiência de vida, notamos como há uma liberdade de habilmente transitar entre os saberes populares, e com isto, podemos levantar fortes interrogações: Por que criamos essas barreiras que nos dissociam da Cultura Popular? Sob qual contexto nascem os limites? A quem interessa essas fronteiras?

As Culturas Populares manifestam-se saltando sobre as melindrosas fronteiras do saber, das disciplinas, porque foram, desde sempre, expressões de resistência a tudo que as elites determinam como campos do saber, para tentar inculcar na região amazônica seu próprio ponto de vista de colonialidade. Os Saberes Culturais Populares, são decoloniais desde antes do uso dessa palavra entrar na moda para descrever o que é disruptivo. E quando finalmente adentram nos espaços universitários, tem muito o que ensinar.

Pergunta 2: O currículo para formação de professores do Curso de Artes Visuais, passou por várias mudanças entre a criação do curso de Educação Artística (e suas habilitações) até a composição atual dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e do Bacharelado em Artes Visuais. Na sua percepção quais foram as mudanças curriculares mais significativas para a Faculdade de Artes Visuais?

Sobre isso, o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, afirma que não observa tantas mudanças. Ele diz que apesar da separação do Bacharelado e da Licenciatura em Artes Visuais, “os currículos ainda se parecem muito, o corpo docente é o mesmo para dois currículos que se assemelham muito. Então as disciplinas são muito parecidas ainda.” E observa que as abordagens também são similares, principalmente na questão laboratorial da formação inicial. A mudança é recente, requer aprofundamento para criar pontos de diferenciação mais específicos.

Ele aponta que talvez seja necessária uma nova reformulação para conduzir a diferenciação entre os cursos, mas somente quando saírem as novas turmas a partir de 2023, para que seja feita uma análise sobre as necessidades específicas dos discentes do Bacharelado e da Licenciatura em Artes Visuais. Destaca que o impacto de uma separação mais estrutural não ocorre por falta de condições concretas dessa separação.

Com essa resposta, fiquei um pouco curiosa sobre as considerações do docente/egresso sobre a questão dos artistas/professores ou professores/artistas que estão surgindo como resultado dessa formação compartilhada entre licenciandos e bacharelandos. E criei uma pergunta para aprofundar este tópico dos estudos.

O senhor acha que por isso que saem muito professores/artistas ou artistas/professores?

Sobre isso, o Prof. Dr. Luizan Pinheiro responde que:

“Eu acho que não tem como não sair, entende, porque eu vejo que dentro da própria licenciatura, onde a minha presença é bastante forte, com as turmas que eu dou aula, os alunos da Licenciatura, por terem optado pela Licenciatura, talvez não tenham tido a oportunidade de passar pro Bacharelado, no sentido dessa formação do artista, específica, sem o campo educacional, mas eles ainda tem disciplinas do campo pedagógico, do campo educacional, então isso criou uma problemática de distinção, e de caracterização da formação deles, é o que se chama de perfil do egresso. Então esse perfil ainda não tá muito distinto e aí aparece mesmo, o professor, como vários se formaram na Licenciatura, e hoje são artistas né, tem uma grande quantidade de artistas atuando e todos eles vieram da Licenciatura, fizeram a formação na Licenciatura. Então eu acho que ainda precisa aprofundar mais e caracterizar mais no âmbito da formação mesmo, estrutural, laboratorial e curricular essa distinção do profissional bacharel e do licenciado.” (Luizan Pinheiro, 2025).

Assim, encerrando essa segunda pergunta, considere-se que é apontada uma similaridade no perfil dos/das egressos/as dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Esta similaridade, presente no relato do docente/egresso, também é um dado constatado na análise dos rizomas do capítulo anterior. O que diferencia o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais, é o recorte de disciplinas pedagógicas específicas. Entretanto, não há no Bacharelado disciplinas que não sejam comuns ao desenho curricular da Licenciatura.

Compreendendo que há o mesmo perfil de egressos/as para ambos os cursos, é natural que, como resultado, desta similaridade, os/as licenciados/as também atuem com variadas práticas artísticas. Contudo, em virtude da mesma estrutura de

formação, é possível perceber que aos Bacharéis, as possibilidades de atuação no campo educacional, se restringem à Educação Não-Formal e, com um percurso de dedicação à pesquisa poderão produzir projetos e outras ações no campo artístico, como podem, também, encontrar abertura para atuação no Ensino Superior.

E aproveitando o fluxo lógico dessas considerações, é neste sentido que a organização da Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará/AAEPA, quase sempre recorre à FAEB, para intervir ou até impugnar os editais dos processos seletivos relacionados às vagas para docentes na área de Artes. Pois há uma discordância de percepções sobre o requisito da formação acadêmica.

E nisto, percebo que a discordância ocorre em virtude de uma questão: A quem cabe fazer a Formação Inicial das Artes Visuais? Aos docentes ou aos pesquisadores?

Se entrarmos nesse mérito, há docentes da Faculdade de Artes Visuais que nunca atuaram na Educação Básica, como afirma o próprio Prof. Dr. Luizan Pinheiro. E isto ocorre, porque os cursos de Artes da UFPA têm uma história muito curta, para propor a exigência de que fosse requerida uma formação específica na área. Mas isto também não significa que não tiveram experiência alguma, pois os próprios projetos desenvolvidos nas atividades de extensão, congressos, oficinas, ações culturais ou mesmo a relação de ensino/aprendizagem no Ensino Superior, articulam o caminhar pelos saberes docentes.

O que percebo, é que o acesso à compreensão da realidade da educação brasileira é mais rapidamente obtido com a experiência cotidiana do ambiente escolar formal e não-formal. Neste contexto, lida-se diretamente com a precariedade do ensino e com as condições das sociedades periféricas. Inclusive, o peso da jornada de trabalho é o que desestimula e inviabiliza que os/as docentes possam se dedicar mais intensamente à pesquisa.

Embora o aprimoramento pela formação continuada seja um direito conquistado pela categoria docente, há instâncias administrativas que dificultam a liberação para que as pessoas possam realizar seus cursos de pós-graduação. Se este Doutorado, que resulta na produção desta tese, aconteceu, é em virtude da licença aprimoramento que foi concedida pela Secretaria de Educação de Ananindeua-PA, pois sem isto, certamente eu já teria abandonado a formação, por causa do desgaste físico e emocional de equilibrar a jornada acadêmica com a jornada docente em outra cidade.

O ponto que evoca as discordâncias é sobre a identificação de quem poderá ser o/a docente/formador/a no curso de Licenciatura em Artes Visuais, considerando que o mesmo corpo docente é compartilhado com o Bacharelado em Artes Visuais. Embora, talvez, o aspecto que fosse mais urgente, seja a capacidade de superar essas abordagens meramente teóricas do campo das Artes e correlacionar, mais ativamente, as ações práticas da universidade com outros cenários de ensino/aprendizagem, nas escolas, espaços de ensino não-formal, museus e instituições independentes.

Pergunta 3: No campo do currículo, existem autores que desacreditam da neutralidade política, cultural e ideológica no processo da criação do currículo, e que observam nas instituições formadoras uma função de preservação das hegemonias, que, por sua vez, fundamentam e reforçam as estruturas da sociedade capitalista, como a divisão de classes, o eurocentrismo, o sexismo, o racismo, o capacitismo, o etarismo e outros aspectos de exclusão nesses “ismos” que se resguardam em muitos espaços acadêmicos. Assim, considerando a história e memória do currículo de formação de professores do ensino das Artes da UFPA, como você interpreta o caminho das mudanças curriculares para sobrepor essas hegemonias?

Para o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, não há como escapar do posicionamento político dentro do currículo. Ele aponta que as escolhas políticas não são necessariamente partidárias, mas revelam as inclinações ideológicas, na postura e nas escolhas do/da docente, na sala de aula, a partir dos conteúdos, das metodologias, da avaliação, das abordagens didático/pedagógicas, das convicções que passam pelo religioso, pelo sexual e pela dimensão subjetiva que nos caracterizam.

Para ele, o currículo de Artes Visuais da UFPA apresenta características burguesas, guiando-se por uma tradição da Belle Époque, das famílias e de uma ingerência do capitalismo externo/mundial, que pode ser percebido no processo da implantação da educação, no modelo arquitetônico, no modelo de urbanismo, no modelo de instituições e no modelo formativo, que ficou preso numa estrutura por anos, até ser confrontado pela visão de cabanagem.

Contudo, essa percepção entra em contraponto com a perspectiva do Prof. Dr. Afonso Medeiros, que discorda que as influências do curso tenham origem nas tradições modernistas que impactaram a história da cidade, em específico, porque o curso não possuía características das convencionais das Escolas de Belas Artes.

Apesar da divergência, na fala do Prof. Dr. Luizan Pinheiro, destaca que o capitalismo e as tradições, que ele intitula de “Bellepoquianas”, determinaram as opções desse currículo, e que, em virtude disto, esta formação, na Amazônia, demorou para ser um currículo decolonial. Esse atraso é notável na legislação, com a demora para alterar o solo curricular, as opções curriculares, as opções bibliográficas e de posições, que inclusive, resultam na formação de egressos, cuja posição política não é definida, mesmo dentro de um contexto amazônico.

Para ele, parte da história do curso foi acusada de alienada em razão da demora em alcançar atuações mais políticas. E dentro do período de 50 anos, que a formação em Arte irá completar, esse posicionamento começa a partir das movimentações da Arte/Educação no Brasil. E também faz uma crítica ao modelo disciplinar na universidade, posto que estabelece mecanismos de controle e de poder.

O Prof. Dr. Luizan Pinheiro, aponta que é necessário fazer uma revirada maior no currículo, trazê-lo para dentro do contexto da Amazônia, da América Latina, do Brasil, pois ainda se configura com um viés subserviente aos modelos estatais e muito “europeizado”, como ele define. E afirma que os comandos, sejam dos comandantes da força que se instaurou no controle do Pará, ou nos comandos disciplinares, para a formação, há muita subserviência institucional.

“Eu acho que aqui tem um processo que é altamente perverso, que é, o que se forma na universidade, se forma muito fora da realidade do Pará, muito fora da realidade de Belém, então, quem tem práxis na universidade, não tem práxis no cotidiano da cidade, então professores dão aula e formam egressos que vão atuar numa realidade que esses professores da universidade não têm conhecimento, não vivenciam o cotidiano da cidade. Então nós vivemos dentro de uma bolha formativa que pode ser conectada via internet, digamos assim no conjunto de formação, mas elas são muito subservientes a um conjunto de instituições estatais, municipais, então são muito regimentais.” (Luizan Pinheiro, 2025).

Ele sugere uma articulação mais concreta entre a formação universitária e esse egresso que vai atuar via as secretarias, tanto estadual quanto municipal. Propõe um alinhamento formativo, dos conteúdos e das relações, tanto na avaliação, nas metodologias, nas práticas e nas práxis, do Ensino da Arte. Em sua compreensão, há pouca reverberação das escolas como campo de ressonância das universidades.

Apesar de ser possível enaltecer os estágios, a intervenção que poderia ocorrer, entre o currículo universitário e a formação da educação básica, ainda é distante. E encerra a resposta, dialogando também sobre a questão dos conteúdos:

“Os conteúdos dados dentro do Ensino Superior, não ressoam na realidade das comunidades das escolas, porque a problemática é resolvida lá pelos professores, que não conseguem aplicar os conteúdos. Muitos dos conteúdos que vocês desenvolvem na Educação Básica, não são conteúdos trabalhados dentro da universidade, como grande laboratório da formação, então pra mim, esse descompasso, entre essas duas visões de mundo, dessa visão tradicional da Arte, da formação da Arte burguesa, que impera ainda nos currículos e a transformação da realidade, do desmonte desse colonialismo, ainda precisa ser radicalizado.” (Luizan Pinheiro, 2025).

Pergunta 4: Observa-se que a atuação do corpo docente na Faculdade de Artes Visuais não se limita exclusivamente às práticas docentes, há também a participação nas pesquisas de extensão e na própria gestão do curso. Essa função administrativa do curso, pode ser interpretada como um papel de poder com grandes responsabilidades de escolhas para o currículo de formação de professores. Em sua opinião, como essa função de gestão impacta em sua vida como docente e também no currículo da formação de professores do Curso de Artes Visuais, na UFPA?

Para o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, há um grande impacto na relação das demandas de gestão, com a vida docente. Em sua opinião, há a necessidade de uma gestão mais politizada, e reflete que as demandas de transformação da formação, ocorrem, mas ainda são ações retraídas. E cita que o corpo docente ainda é “capesino”, ou seja, tenta atender às demandas da CAPES, e nisto, cumpre alguns papéis que carecem das funções de criação, transformação dos currículos, intervenção no processo, e que por isso, mantém o status quo da universidade, do ensino superior. Ele cita o exemplo de seu projeto, para expansão da relação universitárias com a Cultura Popular:

“Eu acho que a gente podia ser muito mais revolucionário, no sentido de transformação mesmo, do que a manutenção dos nossos próprios processos. Por exemplo, agora, o meu projeto de extensão, que é o Carimbó Tamariteua, é a entrada, foi aprovado no colegiado como projeto de extensão. E exatamente, eu sou um professor das Artes Visuais, só que eu tenho um projeto de Música, de Cultura Popular, dentro da universidade, então a minha conexão é fazer o mundo da Cultura Popular, se diversificar, se expandir como outros professores, também tem outros projetos que se expandem, mas a gente precisa radicalizar ainda mais, na direção dessa formação, mais do que da manutenção do nosso próprio projeto pessoal e docente, pra mim ainda é muito forte na universidade.” (Luizan Pinheiro, 2025).

Aqui, é interessante perceber, que se conciliam as respostas dos/das três docentes/egressos/as entrevistados/as, pois concordam sobre o excesso de demandas administrativas no Ensino Superior, e que sobrepõe as possibilidades de criar proposições mais contextualizadas com a realidade local da universidade.

Pergunta 5: Nessa pesquisa, considera-se a importância da práxis na perspectiva crítico-emancipadora para a formação de professores, um conceito proposto pela pesquisadora Kátia Curado. Inclusive, a FAV conta com o grupo de pesquisa CABANA, que pesquisa a formação de professores do ensino de Artes. Sendo assim, com o aniversário de 50 anos da do curso de Artes da UFPA quase chegando, na sua retrospectiva, considerando a história/ memória da formação de professores do ensino de Artes da UFPA, como você analisa que a universidade e esse curso contribuíram para a transformação da sociedade?

O Prof. Dr. Luizan Pinheiro considera que a quantidade de egressos, atuando nas instituições, nos espaços culturais, nas Artes, nas exposições e que estão produzindo demonstram a importância do Instituto de Ciências da Arte, para a universidade, do ponto de vista da Arte e da Cultura, mas que mesmo com a expressiva gama de pessoas egressas, ainda não há a percepção dessa relevância no próprio contexto da universidade.

Para ele, a Arte, dentro da lógica da universidade, ainda se encontra no lugar do entretenimento, mas abriga um potencial muito maior. Mesmo com os 50 anos, as lutas ainda incidem sobre a infraestrutura e condições dignas, quando o papel da formação poderia alcançar uma função mais estratégica da contribuição da Arte com a sociedade paraense ou para o Brasil.

Cita que no relatório de egressos, há muitas referências, fora do país, de ex-alunos, com papéis muito importantes, tanto na Arte quanto na Formação. Aponta que a grande contribuição para a sociedade ocorre ao se proporcionar uma formação crítica e transformadora, mesmo com as características estruturais estatais, culturais, burguesas que nos assola.

E denota como o modo de produção ainda é centrado na lógica capitalista, no sentido produtivista e funcionalista das universidades. E reforça que poderíamos ir mais longe, com a extensão e com a pesquisa no campo da Arte. E diz que apesar de

um forte Programa de Pós-Graduação, não atingimos a força que deveríamos, pois necessitamos de investimentos maiores, tais como equipamentos, vagas, condições melhores de trabalho e destaca a virada dos 50 anos, como uma oportunidade de propor uma virada tecnológica.

Para o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, o mudo está em processo de mudança e do ponto de vista digital, já ocorre um atraso, do ponto de vista tecnológico, para o curso.

Relata que os laboratórios são paupérrimos, que os computadores possuem baixa velocidade e capacidade limitada. O currículo, por exemplo, não poderá incluir a robótica e a inteligência artificial em seu campo de estudo por falta de recursos. E também aponta que até então as demandas do MEC exigiram que uma nota excelente fosse alcançada, mas com recursos mínimos.

“Nossas condições pra alcançar essas notas são inversamente proporcionais aquilo que são os objetivos do MEC, e aquilo que são os objetivos da formação. Então esse atraso, ele vai permanecer, essa ferida vai permanecer aberta, enquanto a gente tem esse problema radical de recursos, no Brasil, nas universidades. Passamos por um processo horrível de corte de recursos e continuamos sem perspectiva de vagas.” (Luizan Pinheiro, 2025).

Com este desfecho, envolvendo a realidade das condições do curso no contexto da educação pública, nos confrontamos com as perspectivas do trabalho docente no ensino superior, a partir da escuta sensível e registro dos sentimentos/impressões que estão ocultos na oralidade da experiência acadêmica.

Após organizar nossos itens de gravação e o Felipe tocar um pouco no violão do Prof. Dr. Luizan, nós retornamos para o Kitnet no bairro da Pedreira, onde eu maturo todas essas escutas e articulo com as leituras, memórias e experiências, para traçar reflexões, diante de toda esta trajetória de pesquisa.

12. REFLEXÕES, O CORPO COMO MEMÓRIA E AS PERSPECTIVAS

Considerando a metodologia da Análise Crítica do Discurso/ACD, proposta por Van Dijck (2008), apresento reflexões com base na interpretação do contexto histórico/social, percepções ideológicas/políticas e análise do discurso na construção social. Contudo, considerando que a memória e a oralidade são partes fundamentais da pesquisa, faço o encontro da análise a partir da memória do corpo, com o embasamento teórico de Zélia Amador (2019). Além disso, também utilizo o conceito das incidências para a memória, de Cláudia Leão e Maria dos Remédios Brito (2020).

Observo que os saberes eruditos, que fizeram parte dos primeiros currículos, afastaram a universidade da realidade e dos saberes populares. E os limites instituídos pela tradição erudita/colonial e disciplinar dos conhecimentos, é tão impactante ao influenciar a mecânica de pensamento e organização dos saberes, que não permite encontros ou misturas.

E essa adaptação com a separação e a categorização das coisas, muito contaminados pelo recorrente medo de pender para a polivalência, provoca um afastamento entre as áreas de conhecimento das Artes, neste universo do ensino superior. Nos espaços além da universidade, onde a sociedade geral, não sabe o que é polivalência, há povos amazônicos que cantam, dançam, pintam, bordam, esculpem, tecem, giram, tocam, rodam, brincam, performam, contam histórias, e tudo isso faz parte da Cultura Popular, mesmo que nem chamem por esse nome também.

Recorrendo à dialogicidade freiriana, podemos destacar as observações de Paulo Freire (2016), sobre a **autonomia** construída estrategicamente nos processos de educação, para que as perspectivas de mundo sejam consideradas importantes na relação ensino/aprendizagem. Ao dar relevância à leitura de mundo dos sujeitos, o autor reflete que “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem do cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.” (Freire, 2014, p. 121).

Noto que as características subjetivas dos indivíduos, que participam da comunidade acadêmica da universidade demoraram para serem priorizadas no processo da Formação Inicial do Ensino de Artes da UFPA.

Observo que a trajetória pessoal dos professores, de desbravar caminhos pelas pesquisas, demandou um esforço muito desgastante no sentido do trabalho e na luta para obter condições de preservação do campo da Arte e Arte/Educação, resistindo na Amazônia.

As ações dos professores por um longo tempo, prezaram a superação das dificuldades de infraestrutura e precarização do trabalho docente, por isso, este corpo docente, junto com a comunidade acadêmica - de discentes, corpo técnico/administrativo, egressos e participantes externos - parece estar fadigado de vivenciar uma série de esforços estão atendendo a demandas externas, que são descontextualizadas, tanto da realidade amazônica, quanto da sua realidade docente.

A precariedade do trabalho docente e a carência de investimentos no Ensino Superior, demanda que o corpo docente se concentre em pesquisas, ações e estratégias constantes para validar sua qualidade acadêmica e demonstrar, com resultados efetivos, o comprometimento com a pesquisa. Isto, visando que os investimentos aumentem, como recompensa por seus esforços coletivos.

Contudo, essa jornada é traçada historicamente na busca por incentivos públicos, estimando a retribuição pelo esforço, ou seja, sob a lógica meritocrática nacional, que demanda, a partir de condições inadequadas, a necessidade constante de corresponder às expectativas do Ministério da Educação e alcançar as metas estabelecidas.

E trata-se de um corpo docente politicamente engajado com o aprimoramento do espaço e a melhora das experiências universitárias, atendendo aos requisitos institucionais. Acredito que aquele primeiro movimento formativo da práxis, na perspectiva crítico-emancipadora, proposto por Kátia Curado (2018), que representa **a perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo**, foi atingido pelo corpo docente do Formação Inicial do Ensino de Artes Visuais da UFPA, pois a postura crítica movimentou as teorias, projetos e lutas administrativas por melhores condições de trabalho, pesquisa e docência.

Entretanto, na relação da unidade entre a teoria e a prática, a práxis, ainda está em processo de articulação. A universidade, a ainda não consegue envolver-se com outros espaços de ensino/aprendizagem em Artes.

A recente mudança curricular, que cria a extensão como disciplina, pode ser o caminho para aumentar a interação com os espaços além da universidade, inclusive, poderá também dar mais autonomia e protagonismo para o corpo docente. A aproximação do universo acadêmico com a realidade, é um recurso importante para a docência enquanto projeto de transformação social.

A autora Kátia Curado (2018), destaca que a práxis criativa e revolucionária necessita da realidade para instigar a percepção das condições práticas da docência, a condução da formação política dos/das professores/as e a habilidade de romper com as estruturas prescritas e inculcadas na sociedade.

O corpo docente da Formação Inicial do Ensino de Artes, é consciente, tanto de sua própria condição de trabalho, quanto das necessidades de mudanças na universidade para melhorar o bem-estar comum. Contudo, ainda precisa fortalecer a coletividade. E analiso que parte desta postura, que os isola em suas causas, nasce

dos excessos de demandas que impactam em seu trabalho docente e em outros componentes de suas trajetórias pessoais, que também são fragilizados nesse processo.

A tempo para pesquisa, para produção artística ou mesmo o ócio criativo, é escasso para o corpo docente da FAV/UFGA. Inclusive, falta tempo para maturar as necessidades da Formação Inicial. Recomendo, inclusive, que se perceba um possível rumo de adoecimento psicoemocional em razão destes excessos.

Mesmo que os estudos tenham sido suas inspirações e tenha criado oportunidades preciosas de transformação de vida - como pode ser percebido no relato dos/das docente/egressos/as – o que é de fato valorizado dessa dedicação?

Quando os docentes/egressos/as abordam a necessidade de reconhecimento da área de Artes e a recente decolonização curricular no processo de formação acadêmica, nota-se que também existiu um atraso na percepção desse grupo de indivíduos, em se considerarem enquanto referenciais teóricos pertinentes, para o embasamento epistemológico mais qualificado para ocupar a bibliografia das ementas, posto que são respaldados tanto por experiência acadêmica, quanto pela vivência amazônica.

Acredito que uma revolução epistêmica da Formação Inicial do Ensino de Artes da UFGA, pode iniciar pela coletividade entre os/as docentes/pesquisadores que convivem sob o teto do Instituto de Ciências da Arte/ICA.

Apesar de existir uma variedade de produções de artigos, projetos, grupos de pesquisa, exposições, entre outras ações, ainda há pouca interação e correlação entre essas iniciativas. No aspecto do **trabalho docente como princípio formativo**, dos estudos de Kátia Curado (2018), destaca-se que o processo educativo, como princípio crítico e emancipatório, perpassa a percepção do campo ideológico do trabalho docente, de ler as suas próprias condições de existência.

Esse tópico é descrito pela autora como positivo e negativo ao mesmo tempo, pois ao passo que desnuda a realidade sobre as condições estruturais, também leva muitos/as professores/as a culpabilização por suas ações. Entretanto, a educação, no sentido da práxis, pela perspectiva crítica e emancipatória, observa o projeto coletivo e social que deve conduzir os elementos necessários à transformação da realidade.

Os esforços históricos da comunidade acadêmica nesta memória institucional, as ações de gestão para obter validação da área e os sacrifícios para melhorar a infraestrutura para o ICA/UFGA, precisam ser celebrados. Entretanto, apesar das

dificuldades, a coletividade ainda precisa de fortalecimento, para romper com todo o desgaste que decorre dessa jornada acadêmica.

Para isso, é necessário que a comunidade acadêmica seja mais participativa no sentido ativo e político do empoderamento das Artes.

E neste ponto, cito o I Colóquio de Memórias, História e Educação em Artes: Caminho e Desafios da Pesquisa¹⁴⁰, que ocorreu nos dias 27 e 28 de maio, no ICA. Neste evento, é possível perceber uma iniciativa de inspirar a coletividade na comunidade acadêmica. O momento contou com o compartilhamento de experiências de pesquisa, destacando as ações dos grupos de pesquisa, ouviu os relatos de experiência de egressos/as e pode dialogar sobre as necessidades gerais a partir de uma plenária, realizada ao final do encontro.

Este momento, congregou a comunidade acadêmica para um momento e ampliou o conhecimento coletivo no ICA – UFFA, mostrando as preciosidades da pesquisa que estão escondidas no trabalho árduo do cotidiano. Além disso, o foco na Linha de Pesquisa 3 – Memórias, História e Educação em Artes, demonstra uma abertura do PPGARTES/UFFA, para traçar comunicações e reflexões neste sentido.

Figura 36



Fonte: Material de divulgação do ICA - UFFA

A iniciativa de propor um evento voltado para a linha de pesquisa 3, apresenta o fortalecimento desta área de pesquisa. E afirmo este dado baseando-me no meu

¹⁴⁰ Disponível em: <https://www.even3.com.br/coloquio-memorias-historia-e-educacao-em-artes-caminhos-e-desafios-da-pesquisa-461988/>. Acesso em: 28 de julho de 2025.

processo de ingresso no Mestrado no PPGARTES, no qual havia poucos professores pesquisando nesta linha, o que resultou num processo de orientação que ocorreu com a Prof. Dra. Cláudia Leão, pesquisadora da linha 2, quando minha dissertação era realizada na linha 3. Apesar da diferença, a escolha foi profícua e posteriormente, contou com a Coorientação do Prof. Dr. Edilson Coelho, que trouxe grandes contribuições para a pesquisa.

Mas o ponto é que a linha de pesquisa necessitava se fortalecer, em meados de 2017, e já em 2024 envolve mais pesquisadores, orientadores, grupo de pesquisa, eventos e outras ações, que atuam diretamente nesse recorte epistemológico. Neste evento, além de conhecer mais sobre as produções realizadas, foi mencionado, que a comunidade acadêmica deve superar o silenciamento que ocorre pela escolha de priorizar autores de outras regiões e até outras nacionalidades, em detrimento dos autores locais, uma prática apontada como epistemicídio.

Acredito que esta crítica decorra do movimento de proposições decoloniais que iniciou nos currículos, fortalecendo-se a partir de 2019, com o novo Projeto Político Pedagógico, e talvez considerando também um resgate do pensamento democrático, considerando o cenário político nacional de discursos inconstitucionais de Bolsonaro.

Neste ponto, destaco que os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, apesar ter uma comunidade acadêmica engajada com o aprimoramento da Formação Inicial, ainda concentram os diálogos no espectro das teorias, e ocasionalmente, levam proposições para o campo prático.

A precarização do Ensino Superior, enquanto instituição pública e dependente de recursos/incentivos, mostrou-se uma prioridade maior com um cenário político desfavorável, e o excesso de demandas, retira a possibilidade das pessoas se articularem, mais conscientemente, sobre o que se propõe na Formação Inicial.

E mesmo com as dificuldades que acompanham o trabalho docente no Ensino Superior, compreendo que o corpo docente expressa o segundo movimento formativo pertinente à práxis, pela perspectiva crítico-emancipadora, proposto por Kátia Curado (2018), **a epistemologia da prática à crítica**. São bastante críticos e buscam despertar esse pensamento crítico no corpo discente.

Contudo, ainda não atingiram completamente o terceiro movimento formativo, proposto por Kátia Curado (2018), a passagem da relação **forma e conteúdo aliada a um projeto político**. Nota-se que os Projetos Político Pedagógicos mais recentes, de 2019 e 2023, trazem conhecimentos mais aproximados da realidade social,

especialmente para a Licenciatura em Artes Visuais, que envolve as práticas extensionistas, a educação no campo, a educação indígena, a educação quilombola, a inclusão no campo das Artes Visuais, entre outros temas.

Essas novidades, antes escondidas no interior das ementas das disciplinas, ganharam destaque a partir de 2019, e muito dessa presença das temáticas de inclusão são possíveis por causa do próprio movimento discente, de existir e despertar articulações políticas, críticas e emancipatórias. Quando a universidade recebe pessoas com deficiência, o currículo e a comunidade acadêmica são forçados a criar estratégias de inclusão, e é bom que isto aconteça. O mesmo ocorre com a presença preta, indígena e também de pessoas que movimentam a pauta LGBTQIAPN+, que conscientizam sobre a necessidade da representatividade.

Essa necessidade de abordar a diversidade social sempre existiu, e essas pessoas sempre estiveram presentes no mundo, mas é impressionante que mesmo na Arte, como área de conhecimento deflagradora de tendências de ser/estar no mundo, essas abordagens tenham demorado a manifestar-se como ponto dialógico. Enquanto nos alegramos de finalmente abraçar as identidades culturais amazônicas, há outras características humanas aguardando pela lembrança no processo de ensino/aprendizagem no Ensino Superior.

E demarco que essa discussão demorou para alcançar o Ensino Superior, porque pessoas com característica atípicas estão mais presentes na Educação Básica, em outros níveis ensino. Nas escolas e em instituições não-formais já encontramos a diversidade no cotidiano. Quando passo pelas minhas turmas, de crianças entre 7 a 12 anos, já percebo algumas diversidades, ainda na infância, e me pergunto se meus/minhas ex-alunos/as poderão chegar no Ensino Superior.

É importante que pessoas fora dos padrões, dessa norma social excludente, possa alcançar todos os espaços, para demonstrar uma mudança na forma de interpretar o mundo.

Quando o Prof. Dr. Afonso Medeiros, torna-se professor universitário e pesquisador, leva consigo uma representatividade, de um homem, homossexual e de origem humilde, que consegue adentrar num espaço simbólico de poder.

Quando a Profa. Dra. Ana Del Tabor, deixa a carreira das Ciências Biológicas, e dedica-se à Arte/Educação, demonstra a força da representatividade feminina no campo da expressão política e traz para universidade a valorização da experiência docente.

Quando o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, um homem negro e de grande repertório cultural popular, urbano e expressões advindas do grafite, do pixo e da música, ingressa na universidade, é outra representação que se manifesta naquele espaço de poder.

Os corpos, carregados de memória, transformam a Universidade, a Arte, a Cultura e a Educação. Contudo, é importante lembrar que há corpos impactados por esse mundo também, e que não se expressam plenamente. As Artes, em muitos casos, representam a zona de conforto dessas existências, dando-lhes o bem-estar ou ensinando-lhes como agir e perder a vergonha e o medo paralisantes. Quando penso sobre o quanto me transformei por causa da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, eu afirmo que muitos não me reconheceriam entre essas fases tão distintas da vida.

Conheci na Pós-Graduação em Arte da Universidade Federal do Pará, a metodologia das incidências, que parte das ocorrências da vida como aspecto integrante da produção acadêmica e com isso, temos uma pesquisa que vai além do momento da escrita, sendo a escrita a culminância do processo de criação. Compreendi meu corpo como instrumento de observação crítica e componente importante para as perspectivas artísticas, culturais e políticas que integram os fazeres artísticos e as escritas que devolvo para a academia e sociedade.

Processos Metodológicos na Pesquisa em Artes, muito mais do que um percurso linear que envolva a boa vontade do pesquisador; ancora um diálogo com o aprendizado na composição de blocos sensíveis, pensando o fazer em artes como uma transmutação da matéria a ser pesquisada, saltando as objetividades, as meras subjetividades para percorrer a qualidade de verdadeiras invenções de mundos. Então, a pesquisa em Artes passa por um aprendizado, um corpo a corpo despojado da lógica representacional para entrar em um campo diferencial no seu criar. (LEÃO e BRITO, 2020, p. 9).

Assim, trazendo um relato mais íntimo, compartilho as percepções sobre as incidências que transpassam a vida nessas dinâmicas do corpo. A interpretação que carrego e que, como professora, artista e quadrinhista, as vivências transbordam na Arte e na Educação, para fora desse corpo em suas andarilhagens por aí. Nesse trânsito, a leitura e os encontros com outras pessoas foram pertinentes para as questões que devo apresentar neste texto, fruto de tudo o que percebo.

O primeiro aspecto dessas questões sobre o corpo, são sobre o incomodo que sentia com o meu. Todas as pressões sobre as métricas editadas da mídia e do racismo estrutural e estruturante, recaíram sobre meu corpo adolescente, que ingressava na graduação em Artes Visuais aos 17 anos, e transparecia em meus

cabelos alisados quimicamente, um sinal de que cedi às importunações que vivenciei na escola por causa do volume de meu cabelo cheio de cachos.

Minhas roupas escondiam meu corpo de mulher preta, como contramedida para sexualização. Eu também odiava as manchas escuras, as marcas, as estrias e todas as imperfeições que fui ensinada a compreender esteticamente como algo feio. Eu pouco permitia que ouvissem minha voz, porque acreditava não ser capaz de dizer nada de muito importante que precisasse ser dito. E tampouco confiava em minha própria inteligência, sentindo-me sempre uma impostora no espaço acadêmico.

Então lembro-me de um momento que foi determinante para romper com as inseguranças que continham minha existência. Em meados de 2012, eu estava matriculada na disciplina de Arte, Cultura e Sociedade, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, em Belém do Pará, e na primeira aula, aguardava o professor. Ouço o som de sapatos de salto, caminhando tranquilamente, e sinto um perfume diferente, algo que me lembrava madeira e folhas. Quando enfim, percebo que a professora da disciplina era uma senhora preta muito bem vestida, com tecidos coloridos e estampados na estética africana, o cabelo crespo bem cortado, as orelhas e os dedos adornados, unhas pintadas e o rosto maquiado com um batom vermelho forte. A professora se apresenta: Zélia Amador de Deus.

Que presença impactante... E que oportunidade a ter como professora em meu primeiro semestre... Eu senti que minha presença não passou despercebida por ela, pois ao longo do semestre, ela me incentivava a ter uma postura mais segura, não me esconder nas roupas largas, a gostar de cada pequena parte de meu corpo preto e entender a naturalidade dele.

Escrevo esta parte com lágrimas nos olhos, que refletem a gratidão pela presença de Zélia na universidade. Eu compreendi o que o racismo da sociedade fez comigo. Essa graduação de fato me devolveu a capacidade de falar, sorrir ou conversar abertamente sobre meus pensamentos. E que sorte perceber isso na juventude...

Neste semestre ela me deu um presente, um tecido com alguma transparência, mas estampado com flores nas cores violeta e marrom, a textura porosa do tecido é lisa. Guardo o tecido até hoje, às vezes uso no cabelo ou nos ombros quando está frio. E sempre que a insegurança bate, eu procuro esse tecido para reforçar minha lembrança da força do encontro com Zélia. Muitos outros professores me ensinaram coisas importantes na graduação, mas ela foi a mais significativa porque me devolveu

o amor sobre meu próprio corpo. Nas palavras de Zélia Amador encontrei o diagnóstico do meu silêncio abafado pelos incômodos que eu mesma não compreendia sentir no espaço acadêmico:

Em muitos lugares foi necessário que os herdeiros e herdeiras da diáspora africana chegassem às Academias para forjar espaços. A experiência cotidiana da opressão acompanhou-o, não entram sozinhos para a Academia. Não costuma andar sozinhos. Carregam consigo, além de sua história de vida, a história de seus ancestrais. A marca dessa história está em seus corpos, acompanha-os em qualquer lugar a que vão. Mesmo que eles queiram esquecer, não lhes é permitido. Haverá sempre alguém disposto a mostrar-lhes, sem a maior cerimônia. “É um negro!”. Isso na melhor das hipóteses. Às vezes (DEUS, 2019, p.29).

Eu sai dessa graduação outra pessoa, deixei os cachos retornarem com orgulho, parei de esconder meu corpo e minha voz. Havia muito para ser dito e a Arte mudou minha vida. E os desafios na vida são diversos nesse caminho com a Arte, mas a persistência é grande. Claro que as inseguranças psicológicas não sumiram do nada e me fizeram tomar caminhos inesperados, mas minha relação com a academia foi contínua apesar de todas as dificuldades.

Para além da graduação eu queria fazer mestrado, doutorado, ser uma boa artista e professora de Arte. Toda minha insegurança me fez questionar se a inteligência seria suficiente por diversas vezes, duvidei bastante da competência, mas prossegui apesar das incertezas. E é isso o que o racismo faz, tira sua autoconfiança, mas consciente disso, ignorei as dúvidas. Em 2015 fiz um concurso público para ser professora de Ananindeua-PA, em 2016 me formei e em 2017 fui chamada no concurso, comecei a trabalhar com quadrinhos e passei no mestrado no PPGArtes/UFGA.

A relação com as histórias em quadrinhos era pra ser somente um curso que me ajudasse a trabalhar melhor na escola, afinal era uma professora recém-formada. O quadrinhista Volney Nazareno, também artista preto e que conheci na FAV/UFGA, me convidou para um Laboratório Experimental de Quadrinhos na Casa das Artes, e eu o despachei logo por falta de tempo, mas ele insistiu e disse que os encontros aconteceriam a noite, e então, sem argumentos aceitei.

Lembro que no primeiro dia desse Laboratório, eu cheguei atrasada porque estava fazendo a prova escrita para o processo seletivo do mestrado, a última seleção que teve prova escrita, inclusive. E quando cheguei, o Laboratório só tinha homens.

Figura 37



Fonte: Acervo pessoal da autora. 2017. Casa das Artes.

Na imagem da Figura 37 é possível visualizar semioticamente como o cenário de quadrinhos se reorganizada em meados de 2017, ainda marjoritariamente composto pela representação masculina. Neste Laboratório de Quadrinhos, fizemos uma adaptação da autora Lindanor Celina, escritora paraense. Publicamos com o apoio da Casa das Artes, o quadrinho *Menina Que Vem de Itaiara*, que foi lançado na XXI Feira Pan-Amazônica do Livro no estande da Fundação Cultural do Pará.

Eu era a única mulher no Laboratório, mesmo que o tema fosse a valorização de uma autora feminina. Mas ali conclui que a presença era importante. Tive a primeira sessão de autógrafos da minha vida, e me surpreendi quando uma moça passou e falou “Nossa uma mulher quadrinhista!”.

Apesar de estar ali e de ter produzido um quadrinho, ainda não me sentia uma quadrinhista, mas notei que minha presença era atípica nessa área. Depois percebi que muitas mulheres se sentiam exatamente assim, especialmente mulheres pretas, e por isso não era tão comum que se firmassem como artistas, ilustradoras ou quadrinhistas, profissionalmente.

O campo dos quadrinhos me chamou de várias formas. Houve um período em que eu estava num relacionamento com um rapaz que fazia cursos na Fundação Curro Velho e como ele ficaria o dia inteiro no local, eu chegava do trabalho e preparava uma marmita para levar pra ele na hora do almoço, antes que ele fosse para o curso de personagem de quadrinhos.

E nessa incidência de levar a marmita todo dia, o professor do curso me via conversando e me convidou para participar das aulas, era um senhor simpático, branco, de idade. Eu só não sabia da importância do homem para os quadrinhos. Tratava-se de Gaby Bichara, o pioneiro dos quadrinhos no Pará, que produziu a

primeira história em quadrinhos amazônica, em 1972, publicada pelo jornal Folha do Norte.

Figuras 38 e 39



Fonte: Acervo pessoal da autora. 2018. Fundação Curro Velho.

No curso de quadrinhos em que nem estava matriculada e que só aparecia, cansada, para entregar marmita. Assim, criei o meu primeiro personagem, o urubu Caroço, em 2018, com os originais representados nas Figuras 38 e 39.

Aprendi coisas maravilhosas com Gaby Bichara e vi os quadrinhos de outra forma. Comecei a produzir páginas cômicas e críticas com o personagem, em arte tradicional e que envolviam minha experiência acadêmica com Arte.

Quando surgiu a oportunidade, lancei a primeira história, chamada “Presepada”, pelo volume I do coletivo independente de quadrinhos Açai Pesado. A história era uma crítica ao sistema de Arte, que em muitos casos se apropria das imagens de corpos negros e perifizados para expor nas galerias, espaços que, em essência, eram ambiente inacessíveis para este grupo, cuja imagem explorada a partir da estética da pobreza, promove o lucro financeiro e/ou midiático de diversos artistas que nunca se aproximaram dessas pessoas para uma conversa ou que sequer sabem que estão expostos nas paredes dos casarões coloniais.

Os quadrinhos permaneceram em minha vida pela potência narrativa que as vias independentes de publicação possibilitam, pelo poder de narrar a história que se

conectem com as vidas de pessoas, ensinem, colidam com as perspectivas, e causem algum alvoroço.

Demorei para entender a importância de minha presença no texto, por medo de parecer narcisista. No sistema de Arte, sabemos que existem ególatras, e eu não queria ser um deles. Essa bolha diminuta de pessoas favorecidas por sobrenomes e herdeiros de posses, julgando o que presta e o que não presta. Falsos entre si. E excludentes por motivos diversos. Hoje, há quem fure esse sistema.

Respeito a seriedade de quem tenta transformar esses espaços, admiro quem consegue furar essa bolha e demonstra a cálida resistência artística/cultural, apenas não tenho saúde mental para lidar, talvez a academia já tenha me sugado bastante a paciência em questões de verticalidade de poder. É demais para um único organismo vivo, mas compartilho minhas visões e espero contribuir porque nem todos, todas ou todes, são obcecados pelo próprio eco.

Um discurso amargurado? Talvez, ou mero cansaço das idiossincrasias do meio. Opto pelo sistema independente de Arte, das representações coletivas, de artistas em processo de fortalecimento de suas capacidades, da força que se encontra no mundo além das galerias, da cultura popular. E que oferta tantas narrativas ricas e pouco valorizadas, ou ao menos, por enquanto. A estima é que a valorização sempre aumente e mude o futuro. Otimismo.

Hoje em dia meu currículo me destaca, por causa de uma trajetória na Arte. Entretanto, a presença de uma mulher negra no espaço acadêmico, na produção artística e no sistema de educação, é bonito de trazer a olhos públicos, só não é fácil de estar aqui, mas se estou, sinto que preciso fazer alguma coisa que seja útil todos os dias, e tento.

Nesse rumo de minha trajetória nunca deixei de estudar, ler e escrever. Mas meu corpo já foi humilhado, hostilizado, violado, agredido e até cobiçado, dentro e fora do espaço acadêmico. Numa parte de minha vida que pouco abordo, passei por condições tóxicas em relacionamentos que resultaram no meu contato mais íntimo com a violência em vários níveis.

Cheguei a não me sentir mais. Como se só existisse a carne. E do centro dessa dor, eu retornei para meu corpo, precisei abandonar tudo e voltei para a casa da minha avó, lá encontrei um abraço que acolheu minhas dores.

Há um momento em que a dor psicológica e emocional, torna-se física. E esses sentimentos ainda receberam outro golpe da vida, pois minha avó se foi. Em 2021, ela

foi diagnosticada com uma doença pulmonar que lhe causava muitas dores e faleceu em virtude da contaminação por Covid-19.

As lágrimas aproveitaram a oportunidade para jorrar por tudo o que estava errado. Resolvi mudar de vida. Morar sozinha. Dar um tempo de relacionamentos. Focar na minha Arte, no trabalho e nos estudos. Fiquei mais feliz. Decidi levar a sério exercícios físicos e essa parte é importante, porque me deu força física para aguentar.

Minha avó era a matriarca que reunia a família, recebia os cuidados atenciosos de minha mãe e tia, mas quando faleceu, reconduziu as responsabilidades familiares para a figura central de minha mãe. Contudo, minha mãe se concentrou em ajudar e esperar que a família se reestruturasse. Preocupada com a família, ela escondeu que sentia um nódulo crescendo no seio esquerdo. E em 2022, consultou uma psicóloga que a ajudou a falar sobre a condição de saúde e a necessidade de tratamento médico. E com isso, ela foi diagnosticada com câncer de mama.

Minha mãe precisou passar por sessões de quimioterapia para redução do tumor antes da possibilidade de realizar qualquer cirurgia, e ao longo do tratamento, sendo a filha mais velha, eu a acompanhei em tudo o que podia. Fazia o doutorado em Belém - PA e dava aulas em Ananindeua - PA. O trânsito e a distância não colaboravam com a dinâmica. Mas o treinamento físico que fortaleceu meu corpo, me permitiu viver tudo isso sem chegar ao esgotamento, pois o cansaço era mais mental e emocional, do que físico.

No início eu apenas a acompanhava nos exames e consultas, mas aos poucos fui assumindo as responsabilidades na medida em que o enfraquecimento do corpo de minha mãe a impossibilitava de se deslocar sozinha. Apesar da mente estar forte, o tratamento afetava os músculos do corpo, deixou as pontas dos dedos dormentes nas mãos e pés. Ela sentia dores articulares. E o cabelo começou a cair, até que finalmente ela me pediu para raspar a cabeça. Ela estava forte e confiante, mas eu como filha, sentia tudo, sem querer esboçar nada. Realizei o pedido dela, cortei os fios com a tesoura e raspei com a máquina zero. Ela ficou linda. Ficou exatamente como ela imaginou que seria.

Começamos a lidar com a burocracia dos hospitais e nisso percebemos que há ambientes com tratamento humanizado aos pacientes e outros que sequer escutam o que você diz. Não sei em que momento, a realidade dos hospitais dessensibiliza algumas pessoas para a fragilidade humana. No tratamento oncológico, a estabilidade

emocional é extremamente relevante para a melhora da saúde e um espaço acolhedor é, literalmente, de importância vital.

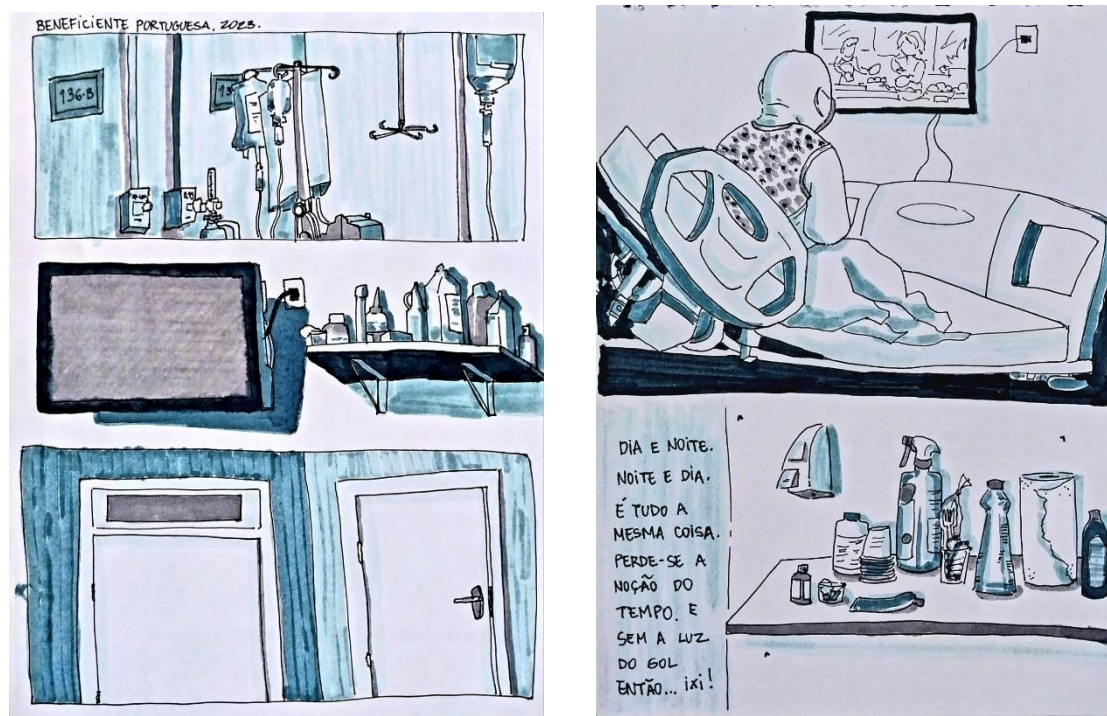
Nos meandros hospitalares, fui a acompanhante titular de minha mãe. E tive que me acostumar a sempre oferecer um braço de apoio e reduzir a velocidade dos passos, e esperar. A percepção de tempo e prioridades, muda. Saúde é sempre urgente. E com o tempo, a estrutura do mundo começou a me incomodar, coisas que eu não percebia antes. Escadas causavam medo, exigiam cuidado e causavam cansaço. A irregularidade do solo, calçadas desalinhadas e veículos impedindo a passagem começaram a incomodar muito. A falta de cuidado dos motoristas e as ruas com buracos que provocavam solavancos, também eram um infortúnio.

Devagar o mundo foi se mostrando por sua ótica excludente, mas que eu só percebi quando a necessidade de adaptação coincidiu com a vida de alguém importante para mim. E como as incidências se convidam para minha apreciação, eu não parei de estudar e trabalhar, por isso precisei realizar um estágio supervisionado obrigatório no Doutorado da Pós-Graduação em Arte da Universidade Federal do Pará, que seria realizado em agosto de 2023.

Em julho de 2023, minha mãe foi internada por complicações respiratórias. Ficou na UTI por 3 dias e depois foi transferida para a enfermaria, onde ficou mais uma semana. A baixa imunidade causada pelo tratamento oncológico, complicou muito uma infecção viral que contaminou os dois pulmões. Ela precisava de ajuda para todas as atividades básicas, comer, beber água, tomar banho, entre outras coisas. Ficava sem fôlego. E esse período atrasou a cirurgia de mastectomia total que já estava agendada.

Revezei com uma tia a função de acompanhante no hospital. E pude observar e desenhar uma dinâmica de mundo que fica escondida da sociedade. Os dias e noites se confundem, mas sabemos da rotina porque as medicações tem horários e as pessoas da enfermagem se movimentam mais pela manhã e tarde. As refeições são rigorosamente servidas em horários específicos e respeitam as restrições. Esconder o corpo é algo que vai sendo vencido. Se perde. São tantas pessoas que trocam de plantão e que ficam responsáveis pela higiene de pacientes debilitados, que as sacralizações da vergonha e os pudores frívolos se esvaem.

Figuras 40 e 41



Fonte: Acervo pessoal da autora. 2023.

São muitos corpos querendo sobreviver, curar, melhorar, repensando o que fizeram de errado, alguns dificultam o próprio tratamento, outros cheios de raiva, ou tristeza, ou fé, empatia, de remorso, culpa, dores e sobre os quais recai uma alegria enorme quando se percebem melhorando um pouquinho a cada dia. A noite costumava caminhar com minha mãe, pois movimentar o corpo é importante, e com um suporte de várias pessoas, ela melhorou e chorou ao voltar para casa, assim como a família chorou ao recebê-la.

Essa é a rotina invisível de muitas pessoas. Quando o semestre começou, precisei retornar para o trabalho e estudos, e vi que foi ofertada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFPA, a disciplina de Acessibilidade e Inclusão nas Artes Visuais. Senti que poderia conseguir aprofundamento nesse tema a partir do estágio.

Além disso, como meu caminho de pesquisa envolve o currículo desta graduação, estive presente nas reuniões e ofereci sugestões sobre a matriz curricular no período em que cursei o Mestrado em Arte pelo PPGArtes/UFPA – 2018 a 2020 - e essa disciplina havia sido uma sugestão minha na reformulação da Licenciatura Artes Visuais, pois o curso possuía somente uma disciplina de Psicologia da Educação e Libras, que se aproximavam do tema da Inclusão. A disciplina, que na

época da escrita do Projeto Político Pedagógico de 2019, seria optativa, posteriormente, em 2023, passava a constar como disciplina obrigatória.

Na época, eu trabalhava como professora e sentia a carência de conhecimentos sobre a educação inclusiva, pois já atuando na escola pública, me sentia perdida em vários momentos. Em minha trajetória como docente em Arte sempre tentei adaptar as aulas da melhor maneira possível para estudantes com deficiência, mesmo assim, imaginei que a prática docente seria melhor se a formação inicial abordasse as possibilidades de inclusão. Pude retornar para a graduação, dedicar-me a um tempo de formação e observar como a disciplina mudou desde 2019. Na disciplina de Acessibilidade e Inclusão nas Artes Visuais, percebi que as possibilidades de abordagem eram muito abrangentes.

A Profa. Dra. Márcia Bittencourt, responsável por duas grandes turmas, sabendo que o tema era extenso, utilizou-se metodologicamente de uma formação em duas partes: A primeira voltada para a contextualização histórica e conscientização sobre as diretrizes legais dos direitos das pessoas com deficiência; e a segunda realizando convites para que pessoas com práticas educativas e pesquisas, pertinentes ao tema central da disciplina, que pudessem protagonizar e compartilhar suas experiências com o corpo discente de futuros professores de Artes Visuais.

No primeiro dia, ao chegar na sala, vi os discentes do lado de fora, organizados em duplas, e ao entrar para me apresentar ao estágio supervisionado, vi que a professora despejava no chão um caminho de folhas secas.

Quando a entrada na sala foi liberada, as duplas eram compostas por um/a discente de olhos fechados e pés descalços, sendo conduzido/a por outro/a discente de olhos abertos e pés calçados. Escutava-se na sala o som do quebrar das folhas secas sob os pés de discentes confusos com a textura. Ao final do percurso, abriam-se os olhos e cada um buscava um local para se acomodar para a aula.

Após essa dinâmica, a professora explicou que esse tipo de ação no início da aula é chamada de mística, e que pode ocorrer de várias formas artísticas, a partir de músicas, poesias, interpretações, performances, é um modo de promover a imersão na experiência educativa a partir da interação com as artes, como foi dito pela professora “é um modo de dizer que chegamos”.

Houve uma conversa sobre as sensações que a mística provocou e dentre as respostas tivemos discentes que sentiram que deveriam confiar em quem os/as

acompanhavam; outros/as se sentiram incomodados/as com a textura das folhas, tentando evitá-las; outros/as se sentiram nervosos/as com quais outras coisas poderiam pisar; outros/as tentavam identificar no que estavam pisando pelo som.

Em suma, para quem estava com os olhos fechados e pés descalços, o ambiente e sensações desconhecidas provocaram nervosismo, ansiedade, preocupação, sentimento de vulnerabilidade, dependência para movimentação, necessidade de comunicação, curiosidade, medo e mais. Para quem conduzia, demandou atenção, cuidado, empatia, atitude de acalmar e incentivar cada passo com segurança e conquista da confiança.

Essa mística, demonstrada pela vivência, simula como a experiência de simplesmente entrar numa sala requisita muitas emoções, por isso, a importância da sensibilidade com as perspectivas das pessoas, especialmente aquelas que podem necessitar de uma comunicação, atenção e mediação maior dos sentimentos provocados pelo impacto com o desconhecido.

Em seguida, recolhemos as folhas secas e foi proposta uma segunda mística com os discentes já situados em seus lugares, novamente em dupla. Desta vez, teríamos uma relação entre artista e obra, na qual o/a artista poderia mover o corpo de sua obra da maneira que quisesse, enquanto a obra deveria seguir as orientações deste/a artista. Ao final, tivemos movimentos que resultaram em obras divertidas e criativas, na qual os/as discentes optaram por poses respeitadas com o corpo, apesar de que, havia também uma condição de vulnerabilidade que poderia decorrer em poses desagradáveis.

A aula encerrou no horário previsto, desta forma, respeitando a necessidade discente daqueles que se deslocam para os restaurantes universitários do bloco profissional ou básico, para depois seguirem para suas casas, algumas em localidades distantes e sob a dependência do transporte público no terminal rodoviário da universidade.

Permitindo-me à reflexão de observar o ritmo desta aula inaugural, é comovente a presença da mística na formação inicial, pois rompe com os rigores tão corriqueiramente impostos nas dinâmicas comportamentais do espaço acadêmico. Por vezes, a atmosfera do ensino superior emana uma energia de sacralidade que não pode ser modificada, e que é muito contrastante tudo o que se dialoga sobre a experimentação artística.

Se enquanto artistas é permitido e exigido o direito de: dançar, cantar, subir, descer, rolar no chão, se pendurar, gritar, chorar, rir, ficar parado/a, testar cores, misturar sons, tocar texturas, queimar, molhar, iluminar, ficar nu, vestir, entrar, sair, correr, pular, deitar, cortar, unir, fruir, pensar, concordar, discordar, gostar, não gostar, contar, inventar, e tantos outros verbos que autorizam a essência ativa das Artes...

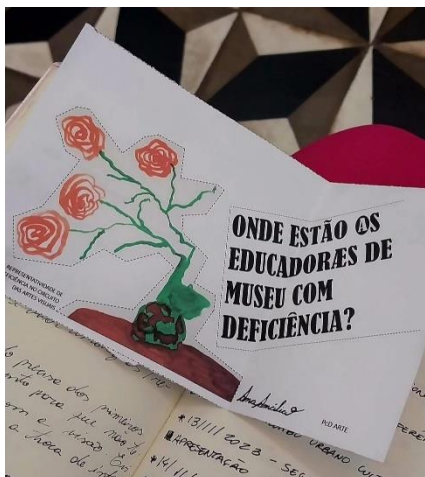
Por que enquanto professores de Arte, basta sentar.... falar... mostrar... e ouvir...? Por que ensinar Arte precisa ser mais desinteressante do que fazê-la? Além disso, se for impossível cumprir um dos verbos, o processo de ensino já impacta no início, pois quem não consegue ficar sentado, quem não consegue falar, quem não consegue ver e quem não consegue ouvir, está imediatamente excluído.

Os encontros do semestre, promoveram a oportunidade de conhecer os avanços históricos e legais da Educação Inclusiva. Os discentes estudaram e produziram escritas sobre a Declaração de Salamanca, Lei Nº 9.394/96 e Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Ao final do semestre, foram orientados/as que produziram uma série de obras artísticas voltadas para a acessibilidade e inclusão.

No decorrer da disciplina, convidados/as trouxeram seus recursos didático-pedagógicos e experiências educativas com diversas características pertinentes ao tema, como: Arte e Ciência/Neurociência; a Surdez/Libras; a Cegueira/Braille/Audiodescrição; Autismo; Física e Altas Habilidades; Educação e Inclusão Escolar. Foram recebidos professores da rede municipal de Belém do Pará, pesquisadores e a equipe do Centro de Referência em Inclusão Educacional (Crie) “Gabriel Lima Mendes”.

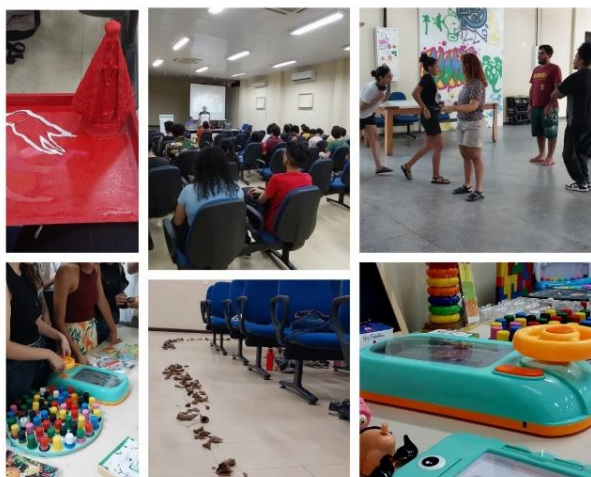
Nesse ínterim, estive presente no XXXII Congresso Nacional de Arte/Educadores do Brasil/CONFAEB, lá recebi um papel do Prof. Dr. José Minerini, com um manifesto sobre a representatividade de deficiência no circuito de Artes Visuais, o papel trazia uma pintura da Profa. Dra. Ana Amália, com a pergunta “Onde estão os/as educadora/es de museu com deficiência?”. E para além desta pergunta, que foi uma provocação muito relevante, é possível reverberar essa ausência para outros circuitos e contextos relacionados à Arte.

Figura 42



Fonte: Fotografia da autora. Manifesto de autoria da Profa. Dra. Ana Amália.

Figura 43



Fonte: Mosaico de Fotos – Acessibilidade e Inclusão nas Artes Visuais.
Acervo da autora.

Na Figura 42, é possível ver o cartão que foi distribuído no evento, e que me fez refletir sobre as condições de inclusão, no campo acadêmico ou na vida mesmo. Já a Figura 43, representa um pouco da transformação dessa realidade excludente, um movimento investido para o futuro, são os discentes de Artes Visuais, em diversos momentos da disciplina de Acessibilidade e Inclusão nas Artes Visuais.

É urgente que a formação de professores de Arte esteja engajada em estudar as possibilidades de adequar produções viáveis para a inclusão. Por isso, foi magnífico observar as turmas da Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, se desafiando a produzir objetos artísticos inclusivos. Adoraria demonstrar tudo o que pude contemplar na disciplina, mas devo aguardar que o corpo discente aprofunde suas reflexões e possam protagonizar suas obras.

Enquanto o circuito de Arte cair na “mesmice” de abordar o corpo exclusivamente pelo escopo neurotípico, nos prestaremos a uma convivência com a dialógica excludente e capacitista que desdiz tudo o que se propõe.

Eu compartilho um pouco da minha história, memória e incidências de vida, porque às vezes tudo o que pode ser observado é o currículo de formação conquistado, mas os meios que conduzem a esse resultado são muito difíceis. Assim como posso dividir essa narrativa, posso também estar conscientizando sobre o mundo real que abriga as histórias e memórias escondidas de muitas pessoas que passam pela universidade.

Felizmente, pude estudar tudo que aprendi sem sair de Belém do Pará, e isto foi possível por causa das conquistas da comunidade acadêmica, que lutou pelas Artes no passado. Deixo esta pesquisa como uma atitude de gratidão com as gerações que antecederam minha história, mas também levanto questionamentos, críticas e reflexões, por acreditar e me importar com o rumo das Artes Visuais e porque confio que o futuro depende de nossas ações do presente, e contribuições coletivas.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Formação de Professores no Ensino de Artes Visuais da UFPA ter iniciado com duas Licenciaturas, em Educação Artística e Artes Plásticas, na década de 70, não havia, **à princípio, uma abordagem significativa sobre os aspectos da docência**, ou seja, os temas pedagógicos da licenciatura e a experiência prática, a partir do Estágio, não era suficiente para contextualizar e adaptar os/as discentes para os ambientes educacionais. Mas justiça seja feita, no período, imaginar que um campo de formação foi inaugurado em plena ditadura, foi bastante ousada a ideia de criar um curso de Artes na Amazônia.

Podemos compreender que essa primeira fase da história, concebia uma Formação de Professores da Educação Artística e das Artes Plásticas, centrada nos saberes práticos/técnicos da produção artística. Geralmente, atribui-se a esse período da educação brasileira, traduzindo tal abordagem como Tecnicismo, expressão que possui uma carga significativa forte, associada à produtividade acrítica e subserviente aos desígnios do capitalismo.

Entendo que as Resoluções, certamente possuíam características tecnicistas, mas entre o currículo escrito e a aplicação que ocorria pelas abordagens do corpo docente, ainda havia algumas diferenças de perspectivas de Ensino em Artes. E a presença desses saberes práticos/técnicos, que davam aos primeiros currículos, características demasiadamente laboratoriais, eram consequência de um corpo docente majoritariamente composto por artistas.

Não é reprovável a presença dos/das artistas no Ensino Superior, inclusive é coerente com o período histórico em questão, mas isto indica que as primeiras abordagens didático/metodológicas na Formação de Professores do Ensino de Artes, representavam interpretações mais vinculadas aos processos de criação artística do que, necessariamente, em como propor que estes saberes fossem utilizados no contexto das instituições de ensino/aprendizagem. Os/As artistas compartilhavam as suas experiências de processo criativo e das técnicas artísticas, conforme a dinâmica de um atelier, ou seja, criando e experimentando.

A Formação Inicial era mais aproximada do campo das Artes do que do campo do Ensino de Artes, e temos que considerar que esta área, como campo de estudo, ainda estava se acomodando entre as epistemologias históricas. E colonização

amazônica, impregnou alguns sintomas da hegemonia, da burguesia e do elitismo nos discursos que fundamentavam os currículos.

Por outro lado, em meados da década de 80 e 90, essas narrativas hegemônicas começam a ruir em razão de todo o arcabouço dialógico traçado com o campo da Educação. E coincidentemente, ou não, esse período histórico recebe professores/as egressos/as da Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, que se engajaram politicamente nestes movimentos de redemocratização e nos diálogos curriculares da Arte/Educação.

Fazendo a análise crítica de discurso, nota-se que “espaço da Licenciatura”, como foi citado pela Profa. Dra. Ana Del Tabor, foi adquirindo suas características de acordo com as demandas de seu tempo histórico. E nisto, a participação discente, como afirma do Prof. Dr. Afonso Medeiros, foi uma contribuição para demonstrar outras demandas de transformação curricular. **E ao confrontar essas contradições**, a postura disruptiva, que tornava o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, um professor diferente, foi mostrando que o currículo, na verdade, necessitava desse posicionamento transgressor, que valorizasse os saberes culturais locais, para articular teoria e prática, por uma transformação mais significativa na realidade social.

A tese que apresento, após as reflexões e levantamentos desta pesquisa, compreende que a Práxis no Ensino de Artes Visuais da UFPA, pela perspectiva crítica e emancipadora, pode ser percebida, com maturidade, quando ocorre o processo de decolonização curricular. A valorização dos saberes culturais, populares e amazônicos desfazem o discurso elitista que conduzia as abordagens curriculares da formação de professores.

A licenciatura, incomodada com o isolamento institucional da universidade, busca uma aproximação com a realidade escolar e confronta a eficácia das próprias teorias da formação de professores do Ensino de Artes.

A compreensão da realidade no contexto amazônico, enquanto área de diversidade, seja nas variedades de espaços de ensino (escolas de áreas periféricas, escolas ribeirinhas, espaços de educação não-formal); seja na pluralidade sociocultural dos saberes populares, que devem fazer parte do currículo de Formação dos Professores do Ensino de Artes; seja nas necessidades de inclusão.

Partimos de uma condição de sociedade, como foi demonstrada nessa pesquisa, de um campo de Arte/Educação com risco recorrente de exclusão dos currículos de ensino ao longo da história brasileira. A visão neoliberal e neotecnista

de educação, prioriza que a população saiba apenas o básico para ler, escrever e calcular.

Além disso, há novos caminhos já anunciados pela tecnologia, se antes, essas ideologias entendiam que o atributo das Artes, era uma função de reprodução de imagens, agora, com a inteligência artificial generativa, treinada pelas pessoas, questiona-se o lugar de artista, na funcionalidade social. Considerando-se que afeta também, a leitura, a escrita e o cálculo, valorizados por essa mesma visão de mundo.

O que devemos compreender, é que existe uma sociedade que está em andamento. As Artes, seja a Educação Artística/Artes Plásticas/Artes Visuais, as Artes Cênicas/Teatro, a Música ou a Dança, estão fazendo parte da Educação Básica, de alguma forma. E descrevo-as dessa forma, com essas nomenclaturas, porque há diversas gerações de egressos/egressas da UFPA, fazendo esse trabalho docente.

Há crianças, jovens e adultos estudando, independentemente das mudanças que ocorreram e ocorrem na universidade, na formação inicial ou nos projetos político pedagógicos. Os impactos da decolonialidade curricular que foram sentidos lá por 2019, só vão fazer parte da Educação Básica, quando uma nova geração de docentes conseguir ingressar no sistema educacional.

E, com isso, entenda-se que lidamos com uma condição de Educação Básica que não é facilmente acessada como campo de trabalho. Dependendo das inclinações ideológicas de nossos gestores políticos, que regem os municípios, o estado ou o país, pode ocorrer ou não, os processos seletivos temporários, os concursos públicos e projetos educacionais por políticas públicas. Depende realmente, do que se acredita ideologicamente como educação.

E nesse ponto das interpretações ideológicas sobre a educação, nota-se que as perspectivas neoliberais creem que os números altos são mais relevantes que os processos de ensino/aprendizagem, sejam reais ou não. A manipulação de informações também faz parte dos mecanismos que operam na alienação pública. E diante de uma condição desfavorável, é preciso pensar como vamos agir.

Dentre as proposições da pesquisadora Kátia Curado (2018), a criação de um subsistema nacional de formação de professores, é uma estratégia viável diante de um sistema principal que precariza tanto a educação quanto a formação docente. Neste sentido, a autora destaca a relevância de uma formação integral, para articular a formação inicial, a formação continuada, as instituições de ensino e propor a valorização profissional nesse caminhar.

Para este projeto maior de educação e transformação, será necessário que se faça uma formação política séria, compromissada e coletiva. Apesar de existir uma indignação geral sobre as condições de trabalho e da percepção da exploração, ainda há, na mesma medida, uma passividade política que mantém este cenário em inércia. As redes sociais, por exemplo, costumam funcionar de forma positiva e negativa, pois tanto pode propagar uma pauta de insatisfação em segundos, quanto pode representar apenas o comodismo, de postar e não fazer nada mais sobre o assunto.

Tanto a educação quanto a cultura no Pará, são setores que frequentemente sofrem ataques e cortes severos de investimentos. E mesmo assim, não conseguimos nos unificar para reivindicar a mudança desse panorama de subsistência. Recentemente, essa força política foi testada. Entre o final de 2024 e início de 2025, tivemos manifestações políticas, presenciais e virtuais, contrárias à reforma administrativa do governo do estado do Pará.

Mas uma reforma, deveria propor, ampliar e melhorar a administração, como não a interpretar como um desmonte¹⁴¹ da Cultura e Educação? Se as proposições eram: a extinção da Secretaria da Mulher/Semu; extinção da Secretaria de Igualdade Racial e Direitos Humanos (Sirdh); a fusão da Secretaria de Esporte e Lazer (Seel) com a Secretaria de Turismo (Setur); extinção da Secretaria de Agricultura Familiar (Seaf); extinção da Fundação Cultural do Pará (FCP); extinção de 12 cargos de professores e professoras da Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA); desmonte da Fundação Paraense de Radiodifusão (Funtelpa); extinção da fundação de apoio para o desenvolvimento da educação paraense (Fadep); além da extinção da Funbosque¹⁴².

Essa tensão dos limites, resultou também num episódio que ocorreu com os/as professores/as estaduais, os quais passaram por uma nítida demonstração de violência e da ganância dos delírios de poder da família déspota que se apoderou do Pará. No dia 18 de dezembro de 2024, a categoria foi agredida, e receberam tiros de borracha por protestar contra o Projeto de Lei 729/2024, em frente a Alepa¹⁴³.

¹⁴¹ Matéria de Jornal complementar disponível em: <https://revistacenarium.com.br/para-liderancas-sociais-reagem-a-proposta-de-barbalho-para-extinguir-secretarias/>. Acesso em: 31 de julho de 2025.

¹⁴² Matéria de Jornal complementar disponível em: <https://www.oliberal.com/belem/extincao-da-funbosque-e-ataque-a-educacao-ambiental-diz-vereadora-de-belem-1.992441>. Acesso em: 31 de julho de 2025.

¹⁴³ Matéria de Jornal complementar disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-repudia-violencia-do-governo-barbalho-contraprofessores-e-professoras-no-para1>. Acesso em: 31 de julho de 2025.

E como se tudo isto não fosse vergonha o suficiente, às vésperas da COP30, também a Lei Nº 10.820/2024, culminou na ocupação do prédio da SEDUC – que durou 15 dias - realizada pelos povos indígenas, reivindicando a revogação da lei (por propor o acesso remoto à educação indígena, fragilizando a inclusão dos povos) e a exoneração do secretário de educação, Rossieli Soares, que já possui um grande currículo de insatisfações com as gestões públicas em outros estados do país.¹⁴⁴

Como pode ser observado, o cenário da Educação, das Artes e da Cultura na Amazônia, precisa de uma força política, coletiva e ativa, pois envolve resistência e vigilância constante. Não há como ter neutralidade, não há como ser imparcial, pois anular-se, significa ser conivente, cúmplice, da violência simbólica e física de poder.

Quem vive de Arte também pode fazer sua escolha.

No meu lugar de artista, eu me posiciono e movimento opiniões a partir da ilustração e dos quadrinhos, é parte de minha responsabilidade ética e social diante desses fenômenos históricos. Eu não consigo conviver com a resiliência. No período dos acontecimentos citados, eu produzi cartazes que foram cedidos gratuitamente para serem utilizados nas manifestações e que foram amplamente divulgados nas redes sociais, para fim de propagação das informações, uma vez que a mídia, especialmente, os jornais, não divulgavam as notícias sobre o que ocorria.

Figuras 44 e 45



Fonte: Acervo pessoal da autora. 2024.

¹⁴⁴ Matéria de Jornal complementar disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/27/ocupacao-indigena-na-secretaria-de-educacao-do-para-completa-duas-semanas-sem-negociacoes.ghtml>. Acesso em: 31 de julho de 2025.

O cartaz da Figura 44 tem uma composição visual que lembra os cartazes de supermercado, que ilustram promoções e ofertas de produtos. As cores de marcador permanente e a tipografia são recursos semióticos para fazer alusão a essa estética. O texto denuncia o desmonte, e a expressão “preço de banana” ironiza que o valor dessa venda será caro, com a representação da banana, presa na fita, no canto da página, em referência à obra “Banana na silver tape”, do italiano Maurizio Cattelan.

A Figura 45 é um print do vídeo¹⁴⁵ publicado pela bancada mulheres amazônidas, que demonstra a população engajada a manifestação. Neste mesmo sentido, foram produzidos mais dois cartazes, representados em seguida, nas Figuras 46 e 47, apontando tanto a violência com os professores, quanto o descaso com as negociações durante a ocupação indígena na SEDUC.

Figuras 46 e 47



Fonte: Acervo pessoal da autora. 2025.

Ocorre um cruzamento entre as pautas políticas que instigam minhas ações como professora ou como artista, constantemente. Não há dissociação entre estas identidades. Portanto, aquela questão de “borrar as fronteiras”, como aborda o Prof. Dr. Luizan Pinheiro, é uma realidade. Atualmente, há pessoas que já estão se identificando como multiartistas ou pluriartistas, e sobre isto não estou mais apta em estudar, pois são derivações da contemporaneidade.

¹⁴⁵ Vídeo disponível no link: <https://www.instagram.com/p/DDrz6w7OLWX/>. Acesso em: 31 de julho de 2025.

Entretanto, deve existir um diálogo maior sobre nossas prioridades no campo da Arte/Educação. Ainda estamos discutindo polivalência; continuamos sem recursos didático/pedagógicos nas escolas; ainda há práticas educativas excludentes no processo de ensino/aprendizagem; nossas crianças e jovens apesar de terem o direito de estudar as Artes, não tem acesso a todas as áreas, Artes Visuais, Teatro, Música e Dança; o trabalho docente continua precarizado em todos os níveis de ensino; e há uma evasão das licenciaturas. Então, o que fazer?

Seguem alguns tópicos como proposições:

- 1) Facilitar a comunicação acadêmica;

O entendimento a partir da linguagem é essencial para ampliar o alcance das teorias que circulam no meio acadêmico. É preciso compreender que partimos de uma sociedade que não está adaptada aos termos do “academicismo”¹⁴⁶. E isto não significa desincentivar as leituras ou subestimar o conhecimento da comunidade. Trata-se de adaptar a linguagem para trazer inclusão.

A universidade, como qualquer instituição pública, recebe muitas pessoas da sociedade que sempre estudaram em condições precarizadas. Conhecemos a realidade da Educação Básica no Brasil, então diagnosticar qual o perfil de aprendizado dos/das discentes que estão ingressando no Ensino Superior, é parte do trabalho didático/pedagógico.

Argumento lembrar que o processo de colonização europeu, para dominar, valia-se do controle da comunicação, obrigando os povos locais a utilizar outro idioma e códigos de comunicação. Os povos originários e povos afro-diaspóricos, que passava os seus saberes a partir da oralidade, perdiam muito de suas expressões culturais com essa troca forçada de linguagem.

Então, parte da decolonialidade incide em tornar o entendimento do conhecimento um caminho mais acessível. É necessário perceber que ao dificultar os processos de ensino/aprendizagem, conduzimos pessoas ao desinteresse ou ao sentimento de incapacidade. A mediação e atenção neste sentido, é um elemento importante para a abordagem docente.

¹⁴⁶ Linguagem acadêmica complexa.

Mesmo no campo da Arte, a inclusão já está acontecendo. Há galerias que já trazem informações associadas às obras, abordando as expressões dos/das artistas sobre suas criações e dialogando com o público. Então, a contextualização dos saberes, adaptados à cultura e ao repertório da contemporaneidade, é um recurso precioso para inspirar o interesse com os saberes teóricos.

Como professora do Ensino Fundamental, asseguro que estar a par dos interesses das crianças torna as aulas mais instigantes. E somos tolos se acreditamos que por sermos adultos, também não funcionamos pela mesma lógica da infância.

Adultos também se interessam por aulas lúdicas, também prestam mais atenção quando é citada uma referência de séries, filmes e jogos, também gostamos mais de aprender quando entendemos o tema das aulas. E claro, este conselho não se restringe aos docentes, pois o corpo discente também pode ensinar. Há diversas oportunidades de apresentação oral, defesa de trabalhos e comunicações que podem ser o momento de se desafiar a novas proposições de aulas.

Uma sala de aula não terá um aproveitamento completo sem a presença do corpo discente. O conhecimento não deve ocorrer de forma vertical, silenciosa e hierárquica. E o comprometimento dos discentes é um fator muito importante para romper inclusive o fantasma do poder simbólico que herdamos das tradições acadêmicas coloniais.

A sala de aula é onde os docentes e discentes estiverem reunidos participando do processo de ensino/aprendizagem. E especialmente na Formação Inicial, ter criatividade com essa forma de aprender/ensinar é muito relevante para a construção das identidades, tanto de artistas, quanto de professores/artistas.

Além disso, a participação de egressos/egressas atuantes, de mestres/as dos saberes culturais populares e até de profissionais de outras áreas, com interdisciplinaridade com as Artes, deveriam ter uma abertura maior para o envolvimento com a Formação Inicial. E se a universidade, é detentora de recursos públicos, deveria viabilizar esses processos administrativamente. Essas mudanças só vão acontecer a partir da iniciativa de propor justificativamente essa necessidade. E arriscar, é parte dos desafios de gestão da comunidade acadêmica.

E considerando também, as dificuldades que foram relatadas pelos/as docentes/egressos/as de Artes Visuais, há um consenso nas dificuldades de lidar com encargos da gestão e com as demandas tecnológicas. Portanto, seria recomendável,

que cientes dessa situação-problema, fosse cogitada uma solução, mesmo que temporária.

A gestão, também requer aspectos de comunicação coletiva, às vezes até de diplomacia para dissolver as contendas naturais de qualquer meio de trabalho. Então, pensar uma formação continuada, com profissionais especializados neste sentido, da gestão administrativa, gestão de equipes, gestão docente, e outros sentidos que possam ser percebidos como uma necessidade da comunidade acadêmica da FAV, seria interessante para o aprimoramento coletivo. Estudar é uma prática que não se encerra nos títulos e nunca é tarde para aprender algo novo.

A tecnologia, é igualmente composta de uma linguagem própria e avança tão rapidamente, que até quem é versado encontra dúvidas com as novidades. É difícil acompanhar, mas não é demérito reconhecer essa dificuldade. E como foi constatado, pelo relato identificado nesta pesquisa, a universidade precisa fomentar meios de oferecer uma formação continuada sobre os aparatos tecnológicos. Pois a curiosidade da comunidade acadêmica e a vontade de acompanhar, não pode ser o único caminho para a acessibilidade digital.

E tratando de acessibilidade, se for necessário entrar no tópico das pessoas com deficiência auditiva ou visual, veremos o quão, atrasados e excludentes, ainda somos como comunidade acadêmica. E apesar de existir disciplinas obrigatórias neste sentido, ainda não é o suficiente para incorporar esses conhecimentos ao meio comum da rotina social. A comunicação com acessibilidade é que poderá incluir a partir da tradução de nossas expressões de Artes, Culturas, Memórias e Histórias.

Como comunidade acadêmica, vejo que nos desdobramos muito sobre a nomenclatura sobre conceitos, por vezes entramos em discordâncias por causa do uso de determinadas palavras. E é positivo que exista uma pluralidade. Afinal, o consenso absoluto, a falta de crítica, a generalização e a homogeneização não são características emancipatórias, pelo contrário, são dogmáticas.

Contudo, o diálogo é parte do caminho de ensino/aprendizado, e há conceitos que encontram nomenclatura e se reformulam constantemente. Por exemplo, a polivalência, tornou-se um nome maldito entre as Artes, mas na Pedagogia não tem toda a carga histórica e simbólica que a expressão carrega no repertório da Arte/Educação.

E enquanto ainda debatemos os encargos da polivalência e suas ameaças, há artistas, de uma geração nova, intitulando-se Artistas Plásticos. Porque nem o termo

Artes Plásticas sumiu do vocabulário social, e este já caiu em desuso a pelo menos uma década, mas essa informação não alcançou a sociedade. As questões acadêmicas, ficam circulando exclusivamente no campo acadêmico, e ecoando, mas não entre as pessoas que deveriam estar participando desse diálogo.

E neste mesmo sentido, também as instituições de ensino, que lançam processos seletivos e editais públicos, ainda utilizam a Educação Artística para referir-se ao campo. Embora, neste caso, possa não ser somente desconhecimento ou ingenuidade, mas estratégia política. E isto demanda um esforço jurídico coletivo para fazer as devidas retificações.

Os ruídos de comunicação, não são uma especificidade da nossa região, é uma questão nacional e, por consciência disto como dificuldade da Arte/Educação, motivara a pesquisa, consulta e escrita do Léxico da Arte/Educação Brasileira, uma obra coletiva lançada em 2024, com o apoio da FAEB. Assim, como parte das ações coletivas da comunidade acadêmica, estudar essa referência será parte de uma postura engajada para fortalecer nossa comunicação nacional.

2) Unidade entre a teoria e a prática – práxis;

A decolonialidade proposta para a Formação de Professores do Ensino de Artes Visuais da UFPA, trouxe para o currículo a aproximação da unidade entre teoria e prática, práxis, que, como perspectiva crítico-emancipadora poderá aproximar a universidade do mundo real. Entretanto, esse princípio de transformação ainda precisa articular estratégias além do sistema.

Quando, por exemplo, atuamos de forma redundante sobre o tema da polivalência, não dispomos de ações que alcancem as instituições da Educação Básica de forma direta. Honestamente, aguardamos que os/as docentes da rede pública busquem uma formação continuada, que participem do que o mundo acadêmico tem a oferecer e se desloquem de suas rotinas desgastantes para concordar com as teorias, para depois retornar para o mesmo lócus de ensino precarizado. E o que muda? A superação da polivalência é uma utopia, mas o que se faz realmente para alcançar isso?

Falando como professora/artista, e egressa da Licenciatura em Artes Visuais, vejo a precarização descontinuando constantemente os avanços das Artes por razões políticas. Ao mesmo tempo não há engajamento político de resistência que seja

suficiente para alterar as medidas arbitrárias das gestões que passam e desarticulam nossas propostas. E até espaços não-formais de educação, como o Curro Velho, a Casa da Linguagem e a Casa das Artes, sofrem cortes enormes e vão perecendo com a falta de incentivo público.

Na Educação Não-Formal, os/as artistas estão fazendo ações para ocupar essas instituições e demonstrar que estão em atividade. Fazemos projetos, eventos culturais, oficinas educativas, espetáculos e sempre conscientizando a população a preservar esses polos artístico/culturais. Mas devemos pensar estratégias também para a Educação Formal, que também se encontra no foco do desmonte.

Nas escolas públicas, os/as estudantes seguem tendo acesso a somente uma das áreas de conhecimento das Artes – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. E se o/a docente, lotado nessas escolas, não pode ensinar as outras áreas, que não sejam as de sua formação inicial, e tampouco os pedagogos podem assumir essa responsabilidade. Então, quem deve garantir o direito de nossos/as estudantes ao acesso a todas as áreas das Artes?

Há gerações de crianças crescendo, tornando-se adultas e na atuando na sociedade sem ter tido acesso aos seus direitos básicos. Isto é uma notoriedade. Há pessoas sem senso crítico, sem sensibilidade, sem capacidade de interpretação de imagens, que não valorizam os saberes culturais, entre outras carências da formação que tem esta lacuna. Como lidaremos com a realidade?

E neste sentido, não defendo a polivalência, e muito menos a exploração dos professores do ensino de Artes. Defendo fortalecer nossa articulação política e estratégias além do sistema. E, claro, vale ressaltar, que a universidade já tem iniciativas para superar parte do problema, afinal, o PARFOR é uma política pública que tem buscado ofertar pelo menos a primeira e a segunda graduação para pessoas já atuantes na Educação Básica. Mas o que podemos fazer, para ajudar nessa transformação?

O ICA, possui pessoas de todas áreas das Artes – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – mas com que frequência temos uma articulação com a Fundação Cultural do Pará, com as Secretarias Municipais de Educação, ou mesmo, a Estadual? Nas escolas, há formações continuadas sendo oferecidas para a rede de professores, entretanto, ocorre de eventualmente, empresas privadas e pesquisadores de outros estados, do Sul ou Sudeste, palestrarem e darem oficinas educativas.

Em 2024, o Palacete Pinho foi restaurado e lhe foi atribuída a função de abrigar o Núcleo de Artes, Cultura e Educação da SEMEC¹⁴⁷, o NACE, e essa iniciativa visava que os/as estudantes da rede pública de ensino de Belém, pudessem estudar Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. E ainda sim, o interesse das escolas públicas era maior do que a capacidade o espaço de contemplar a procura.

E compreenda-se que qualquer iniciativa que fomente as Artes, a Cultura e a Educação, como o NACE, é uma afronta à pérfida visão de mundo neoliberal.

Os interesses políticos e ideológicos alteram-se junto com a mudança de gestão na Prefeitura de Belém, e no estado do Pará, que por sinal, desconhece ou propositalmente fazem a descontinuidade das ações já em andamento na Arte, Educação e Cultura. De modo que o NACE, de acordo com a declaração do prefeito de Belém, deveria ser entregue à privatização por estar sendo “subutilizado”¹⁴⁸. Esta declaração equivocada, feita após a inauguração do NACE, demonstra a ávida vontade de solucionar os problemas públicos, com privatização e desmonte, ao invés, de ampliar os próprios investimentos públicos.

Diante de um cenário político e ideológico que administrativamente legitima o desmonte público... O que é melhor como estratégia de resistência? Insistir no diálogo com quem tem outra perspectiva de mundo (hegemônica, desenvolvimentista, capitalista, meritocrática, neoliberal), ou propor soluções independentes, críticas e emancipadoras, de ocupação e condução de um projeto maior de transformação social?

Acredito que o caminho esteja na coletividade e na articulação do campo da Arte/Educação para ações mais diretas, unindo teoria e prática, na práxis. O ICA pode realizar formações continuadas nas instituições públicas de ensino; a FAV pode abrir as portas para realizar ações educativas, a partir de parcerias com as escolas públicas; os projetos da universidade poderiam ter uma interação maior com os espaços da Fundação Cultural do Pará, inclusive, para realizar mais oficinas, oferecer materiais didático/pedagógicos, realizar palestras; os discentes não precisam atuar isolados em sua própria área, projetos de extensão poderiam articular a presença dos campos que faltam na escola pública, se há um/a educador/a de Artes Visuais, então

¹⁴⁷ Notícia complementar: <https://educacao.belem.pa.gov.br/prefeitura-entrega-palacete-pinho-restaurado-e-destina-o-imovel-historico-a-cultura-e-arte/>. Acesso em: 01 de agosto de 2025.

¹⁴⁸ Notícia complementar: <https://pontodepauta.com/2024/12/29/igor-quer-entregar-palacete-pinho-a-iniciativa-privada-espaco-abriga-o-nucleo-de-arte-cultura-e-educacao-da-semec/>. Acesso: 01 de agosto de 2025.

que se articulem também pessoas das outras licenciaturas para realizar propostas interdisciplinares; enfim, são diversas as possibilidades de aproximação.

Enquanto parte da área dos quadrinhos, afirmo que estamos habituados a trabalhar, pesquisar e produzir sem apoio, e buscamos conexões institucionais de maneira independente, com projetos em escolas, fundações, bibliotecas públicas, centros de educação, museus... E mesmo assim, nem a UFPA nos deu oportunidade suficiente para demonstrar a força de nossas ações práticas, mas buscamos a inclusão por outros caminhos, porque acreditamos no potencial dos quadrinhos.

3) Arte/Educação esperançosa com compromisso ético, coletivo e político;

O referencial teórico de Paulo Freire, com as propostas do esperar, de ser mais, de pensar certo, de pensar uma educação progressista e emancipadora, são elementos que influenciaram toda história/memória brasileira. Contudo, acredito que ainda somos muito amargurados para compreender plenamente a mensagem dele como professor.

O amor, por exemplo, é um conceito hostilizado quando relacionado à educação, e isto ocorre, porque entendemos que o ambiente de trabalho (dentro da lógica do capital), não deve se misturar com as emoções. Há nesta lógica, a impressão de que o amor no trabalho docente, em algum momento, nos fará cair na exploração de nossa força de trabalho. Entretanto, nós já somos explorados/as, com ou sem as relações de afeto.

O amor, a gentileza, a empatia, a esperança e outros traços otimistas de nossa sensibilidade humana, são interpretados como ingenuidade e fraqueza. Mas recentemente eu assisti filme do Super Homem, e li em uma crítica cinematográfica, que ser gentil é o novo punk rock¹⁴⁹. Porque se ser punk rock, é ir contra o sistema, então a gentileza, como contraposição, escancara o frio realismo das representações simbólicas de força, que na verdade são cheias de medo, trauma e dor.

Eu sei que sou uma mulher negra citando um filme internacional de James Gunn para fazer uma analogia, mas ainda sou jovem para ter referências pop dos anos 90, e amo quadrinhos. A mensagem principal é que a partir das Artes, tais como a cinematográfica, é possível mostrar valores éticos. Como ensinar que é descolado

¹⁴⁹ Notícia complementar: <https://feededigno.com.br/filmes/critica-superman-prova-que-gentileza-e-o-modo-punk-rock-de-ser/>. Acesso em: 01 de agosto de 2025.

ser legal com as pessoas, falar o que sente e não guardar emoções tóxicas até que isso vire uma frustração ou uma gastrite nervosa.

O processo de ensino/aprendizagem não precisa ser violento. Entenda-se que parte dos nossos comportamentos humanos são frutos de traumas geracionais não tratados. Somos a primeira geração que entende a importância da terapia, como também somos filhos de uma geração de pessoas que apanhava de palmatória na escola, e não faz muito tempo.

Os direitos humanos ainda são muito recentes, e ainda criticados, acredite...

Quando Paulo Freire (2014) escreve “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. (Freire, 2014, p.92), é mais do que uma frase bonita para colocar na xícara de café, embora fique lindo realmente. É uma visão de mundo que exalta a humanidade, que prioriza a sensibilidade.

As Artes, então, podem proporcionar tantas formas de despertar essa sensibilidade com o mundo, que são capazes de ensinar a criar um novo mundo, sob outro olhar, inclusive, mostra que é possível criar mundos, a partir do que temos, desenhando-o com a esperança de perspectivas melhores.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179826/mod_resource/content/1/IND%C3%A9ASTRIA%20CULTURAL%20E%20SOCIEDADE.pdf . Acesso em: 27 de março de 2024.
- ALVARENGA, Valéria Metroski. MODIFICAÇÃO DO LOCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO BRASIL: DO PRESENCIAL PARA O EAD. In: V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Anais. Curitiba (PR) Evento Online, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/246992-modificacao-do-locus-de-formacao-docente-em-artes-visuais-no-brasil--do-presencial-para-o-ead/>. Acesso em: 28/08/2025.
- ANDRADE, Paulo Tarso. Belém e suas histórias de vénéza paraense - a Bellé Epoque. 2ª Ed. Belém: Kanga Editora, 2004.
- ANDRADE, Rômulo. “Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta”: Getúlio Vargas e a revista “Cultura Política” redescobrem a Amazônia (1940-1941). Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum. Belém. Vol. 5. Nº 2. p. 453-468. maio-agosto. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br-/j/bgoeldi/a/CSBRwGrXhdL6DKjG5bGQWwG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 de novembro de 2023.
- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSIS, Renata. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6512/2673/28116> . Acesso em: 30 de novembro de 2023.
- ASSMANN, J. (2016). Memória comunicativa e memória cultural. História Oral, 19(1), 115–128. Recuperado de <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/642>. Acesso em: 27 de março de 2024.
- ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Ed.). Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/642/pdf/2076>. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

BANAT, Ana Kalassa. Augusto Rodrigues e as escolinhas de Arte do Brasil: entre o ensino moderno, pós-moderno e hodierno da Arte. Revista Vis. Vol 20. Nº 1. Julho, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/38731/30443> . Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BARBOSA, Ana Mae. (org). Arte-educação: Leitura de subsolo. 9ª Ed.. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. (org). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. Cultrix, 1975.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELL, Hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975. Disponível em: https://www.academia.edu/23478968/A_Reprodu%C3%A7%C3%A3o_Elementos_para_uma_Teoria_do_Sistema_de_Ensino_BORDIEU_Pierre_PASSERON. Acesso em: 30 de junho de 2025.

BRABO, Tânia. Reflexões sobre o processo de municipalização do ensino. Educação em Revista. Vol. 1. Nº1. Junho. 2000. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoem-revista/article/view/9366> . Acesso em: 01 de dezembro de 2023.

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. Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 ago. 1997.

BRASIL. Decreto Nº 3.860, de 09 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, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 set. 1969.

BRASIL. Decreto-lei nº 1915 de 27 de dezembro de 1939. Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 1940.

BRASIL. Lei Áurea Nº3.353 de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mai. 1888.

BRASIL. Lei Nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei Nº 10.639/2003, de 09 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645/2008 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". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.089 de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul 2010.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 01 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 mai. 2016.

BRASIL. Lei Nº 369, de 12 de dezembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 set. 1969.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 ago. 1971.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.663/1993. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 1993.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº10.436/2002, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 22/2005, de 4 de outubro de 2005.

BRASIL. Parecer Nº 1. 284/73, de 9 de agosto de 1973.

BRASIL. Parecer Nº 376/97, de 11 de junho de 1997.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971.

BRASIL. Parecer Nº CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001.

BRASIL. Portaria Nº 3.284/2003, 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, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. Resolução Nº 001, de 09 de setembro de 1981.

BRASIL. Resolução Nº 1 de 31 de janeiro de 2006.

BRASIL. Resolução Nº 1.671 de 03 de outubro de 1988.

BRASIL. Resolução Nº 23, de 23 de outubro de 1973.

BRASIL. Resolução Nº 3. 603/2007 de 10 de setembro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 3.361/2005, de 05 de agosto de 2005.

BRASIL. Resolução Nº 3.589/2007 de 04 de setembro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 3.602/2007 de 10 de setembro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 3.604 de 10 de setembro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 3.615 de 22 de novembro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 3.615 de 22 de novembro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 3.764/2008 de 18 de novembro de 2008.

BRASIL. Resolução Nº 3.844/2009 de 19 de março de 2009.

BRASIL. Resolução Nº 3.943/2010 de 03 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Resolução Nº 3.958 de 31 de março de 2010.

BRASIL. Resolução Nº 3.958/2010 de 31 de março de 2010.

BRASIL. Resolução Nº 3.960/2010 de 31 de março de 2010.

BRASIL. Resolução Nº 326 de 22 de setembro de 1975.

BRASIL. Resolução Nº 384, de 24 de novembro de 1976.

BRASIL. Resolução Nº 385, de 24 de novembro de 1976.

BRASIL. Resolução Nº 4.054 de 30 de setembro de 2010.

BRASIL. Resolução Nº 4.212 de 15 de dezembro de 2011.

BRASIL. Resolução Nº 4.223, 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4.285, 24 de maio de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4.291, de 13 de junho de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4.294, de 13 de junho de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4.297, de 13 de junho de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4.337 de 24 de outubro de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 4.475, 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Resolução Nº 4.476, 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Resolução Nº 4.478, 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Resolução Nº 4.639, 25 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Resolução Nº 4.829, 05 de julho de 2016.

BRASIL. Resolução Nº 4.839, 23 de agosto de 2016.

BRASIL. Resolução Nº 4293, de 13 de junho de 2012.

BRASIL. Resolução Nº 5.090, 03 de outubro de 2018.

BRASIL. Resolução Nº 5.232, 23 de outubro de 2019.

BRASIL. Resolução Nº 5.249, 19 de novembro de 2019.

BRASIL. Resolução Nº 5.250, 19 de novembro de 2019.

BRASIL. Resolução Nº 5.252, 19 de novembro de 2019.

BRASIL. Resolução Nº 530, de 05 de abril de 1979.

BRASIL. Resolução Nº 532 de 27 de dezembro de 1978.

BRASIL. Resolução Nº 533 de 27 de dezembro de 1978.

BRASIL. Resolução Nº 5649, de 20 de junho de 2023.

BRASIL. Resolução Nº 569 de 15 de março de 1990.

BRASIL. Resolução Nº 575 de 04 de janeiro de 1991.

BRASIL. Resolução Nº 599, de 11 de outubro de 1979.

BRASIL. Resolução Nº 600, de 11 de outubro de 1979.

BRASIL. Resolução Nº 601, de 11 de outubro de 1979.

BRASIL. Resolução Nº 613/2006 de 13 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Resolução Nº 629/2007 de 24 de outubro de 2007.

BRASIL. Resolução Nº 663/2009 de 31 de março de 2009.

BRASIL. Resolução Nº 796, 24 de junho de 2019.

BRASIL. Resolução Nº 1.707/88 de 16 de dezembro de 1988.

BRASIL. Resolução Nº 3.477 de 12 de dezembro de 2006.

BRASIL. Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. CONCEITO DE DIALOGICIDADE PRESENTE NA OBRA DE PAULO FREIRE E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS: ARTE E POLÍTICA EM DIÁLOGO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA AMAZÔNIA. *Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, [S.l.], p. 159-169, maio 2022. ISSN 2446-5356. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/12685>>. Acesso em: 01 set. 2025. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v0i12.12685>.

COSTA, Fabiola. A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. Volume 8. 2010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/download/3068/2264/7662>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

CRUZ, Shirleide. A Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife (Tese). Recife – PE. UFPE, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456-789/13027/1/Shirleidefinal%2007-05.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

CUNHA, Marcus. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. Educação em Revista. Belo Horizonte. Nº30. Dezembro. 1999. Disponível em: <http://educacao.org.br/pdf/edur/n30/n30a08.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2023.

DELANEZE, Taís. As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-88037/as-reformas-educacionais-de-benjamin-constant-1890-1891-e-de-francisco-campos-1930-1932> . Acesso em: 18 de outubro de 2023.

DEUS, Zélia Amador. Ananse tecendo teias na diáspora: Uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ENZWEILER, Deize; SILVA, Eduardo. Práticas conservadoras e educação brasileira: reflexões sobre a ditadura militar (1964-1985) e o século XXI. Revista entre ideias, Salvador, v. 11, n. 2, p. 9-114, maio/ago 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42556/2-7373> . Acesso em: 22 de novembro de 2023.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 41ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 49ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria Heloísa. Arte na educação escolar. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria Heloísa. Metodologia do ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÍNCIO, Amanda; COSTA, Jean. Rui Barbosa e a reforma do ensino primário no século XX. Revista Temas em Educação. João Pessoa. Vol. 20/21. Nº1/2. p. 88-105. Janeiro-Dezembro

2011/2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20221/11242> . Acesso em: 31 de outubro de 2023.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. 2º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. Currículo sem fronteiras, Madison EUA, Volume 11, Nº 2, Julho-Dezembro, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/-vol11/no2/2.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

LOUREIRO, Violeta. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. Estudos Avançados. Agosto - 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/DzYjwpvT3vxy-SGCnwpK6BDw/> . Acesso em: 31 de outubro de 2023.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor. Experiências de Ensinar/Aprender Artes Visuais: O estágio curricular como campo de investigação na formação inicial docente. Tese. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33444/1/Experi%C3%A4ncias%20de%20ensinar%20aprender%20artes%20visuais%20o%20est%C3%A1gio%20curricular%20como%20campo%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20docent.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

MANFRINI, Bianca. A Crítica e Política em Mário de Andrade. 2017. Teresa: Revista De Literatura Brasileira, 18, 63-75. <https://revistas.usp.br/teresa/article/view/127473>. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

MARX, Karl. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://elahp.com.br/download/marx-karl-o-18-de-brumario-de-luis-bonaparte-ed-boitempo/> . Acesso em: 17 de outubro de 2023.

MEDEIROS, Afonso. A arte em seu labirinto. Belém: IAP – 2012.

MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Ida. 40 Anos de Educação Artística: Breve história do Ensino Superior em Artes na Amazônia Oriental. Anais do 26ª Encontro da ANPAP. Belém: 2017. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro_HAMOY_Idanise_MEDEIROS_Afonso.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2025.

MEDEIROS, Gabriel. Era Vargas: a educação como instrumento político. Rev. Mult. Psic. V.14, N. 50p. 835-853, Maio/2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481/3883> . Acesso em: 22 de novembro de 2023.

MEIRELES, Daniely; HAMOY, Ida; ANTUNES, Isis. Estágio Curricular em Artes Visuais no Parfor-Pará: Especificidades e Potência. 25º Encontro da ANPAP. Porto Alegre: 2016. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/daniely_rosario-idanise_hamoy-isis_antunes.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

MENDONÇA, Ana. O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: Algumas Considerações. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_historico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2025.

MONTEIRO, Julienne; COSTA, Maria Conceição. A Nova Gestão Pública: Impactos na formação, trabalho e saúde docente. Anais da ANFOPE – Edição Especial (Belém – PA). Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/422994.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2024.

NAGAMATSU, Meire; GOMES, Mario. Rui Barbosa e os Pareceres de 1882 A Reforma do ensino primário. Departamento de Fundamentos da Educação. UEM: 2020. Disponível em: http://www.dfe-uem.br/meire_keiko.pdf. Acesso em: 01 de novembro de 2023.

OMETTO; FURTOUSO; SILVA. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população. Revista Saúde Pública. 1995. Disponível em: <https://www-scielo.br/rsp/a/XRCdDpSndmxTY5J7wXz6tXn/>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.

PANTOJA, Letícia. Histórias e memórias da educação no Pará através de imagens: práticas e experiências escolares no século XX. Londrina - PR. Maio. 2013. Disponível em: https://issuu-com/lethypantoja/docs/i_encontro_internacional_de_estudos. Acesso em: 01 de novembro de 2023.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. Revista Digital do LAV – Santa Maria –vol. 8, n. 2, p. 5 -17. –mai./ago. 2015 ISSN 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19862/pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

PINHEIROS, Amanda. Apesar de você: a Arte como forma de liberdade de expressão durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 64, pp. 27 - 47, jan./jun. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/New%20ODDVerso/Downloads/1599-Texto%20do%20Artigo-3059-1-10-20141223%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/New%20ODDVerso/Downloads/1599-Texto%20do%20Artigo-3059-1-10-20141223%20(1).pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARGES, Maria. Memórias do “Velho” intendente: Antônio Lemos - 1869-1973. Campinas - SP: UNICAMP, 1998.

SILVA, Caroline Fernandes. O MODERNO EM ABERTO: O mundo das artes em Belém do Pará e a pintura de Antonieta Santos Feio. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/4216624/Dissert_2009-Caroline_Fernandes_Silva. Acesso em: 30 de junho de 2025.

SILVA, Kátia Curado. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Volume 36. Nº 1. janeiro-março, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330> . Acesso em: 17 de outubro de 2023.

SILVA, Kátia. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de letras, 2018.

SILVA, Maria Cristina (org); ALVARENGA, Valéria (org). Observatório da Formação de professores no âmbito do Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Florianópolis, SC: Editora AAESC, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Liliana Bernardino. O pensamento aristotélico e contribuições junto à educação: Reflexões de Aristóteles. Revista Práxis Pedagógica do PPGE Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Volume 1. Nº 1. janeiro-julho, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/2322/pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

SOUZA, Roberto; SANTOS, José. Anísio Teixeira: difusor do pensamento deweyano no Brasil. Programa de Apoio à Iniciação Científica/PAIC. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/New-%20ODDVerso/Downloads/lepidus,+45++AN%C3%8DSIO+TEIXEIRA+DIFUSOR+DO+PENSAMENT+O+DEWEYANO+NO+BRASIL.pdf> . Acesso em: 07 de novembro de 2023.

STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf> . Acesso em: 01 de novembro de 2023.

TAMANO, Luana. O primeiro congresso brasileiro de eugenia (1929): discussões em torno da eugenia no Brasil. Editora Tempo. Niterói. Volume 8. Nº3. Setembro - Dezembro. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/DcvvfyG5x3B8wwJpgfm38jd/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 01 de novembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Secretaria Geral dos Conselhos Superiores Deliberativos/SEGE. Resolução Nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os

currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Belém: CONSEP, 1971.

VAN DIJK, TEUN A. (org.). (2000). Discurso como Estrutura e Processo. Estudos do Discurso: Uma Introdução Multidisciplinar, vol. 1. 507 pp. Barcelona: Gedisa. ISBN: 84-7432-714-8.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2024.

ANEXOS

Tabela 4

LEVANTAMENTO DE IES BRASILEIRAS RECONHECIDAS PELO MEC - ANO 2023 - GRUPO DE PESQUISA - CABANA - PPGARTES/UFPA					
REGIÃO	SIGLA	NOME	CIDADE	ESTADO	INSTITUIÇÃO
NORTE	UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	MANAUS	AM - AMAZONAS	PÚBLICA
NORTE	UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	UFRR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	BOA VISTA	RR - RORAIMA	PÚBLICA
NORTE	UFAC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	RIO BRANCO	AC - ACRE	PÚBLICA
NORTE	UNAMA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	BELÉM	PA - PARÁ	PRIVADA
NORTE	UFT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS	PALMAS	TO - TOCANTINS	PÚBLICA
NORTE	UFRA	UNIVERSIDADE RURAL DA AMAZÔNIA	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	UNIFAP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	MACAPÁ	AP - AMAPÁ	PÚBLICA
NORTE	UEPA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	UFOPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	SANTARÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	IFAC	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE	RIO BRANCO	AC - ACRE	PÚBLICA
NORTE	IFAP	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ	MACAPÁ	AP - AMAPÁ	PÚBLICA
NORTE	IFPA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	MANAUS	AM - AMAZONAS	PÚBLICA
NORTE	IFRO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA	PORTO VELHO	RO - RONDÔNIA	PÚBLICA
NORTE	IFTO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS	PALMAS	TO - TOCANTINS	PÚBLICA
NORTE	UERR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	BOA VISTA	RR - RORAIMA	PÚBLICA
NORTE	UNINILTON	UNIVERSIDADE NILTON LINS	MANAUS	AM - AMAZONAS	PRIVADA
NORTE	CESUPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ	BELÉM	PA - PARÁ	PRIVADA
NORTE	ESTÁCIO	UNIVERSIDADE ESTÁCIO	BRASIL	BR - BRASIL	PRIVADA
NORTE	IFAM	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS	MACAPÁ	AP - AMAPÁ	PÚBLICA
NORTE	INPE	INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS DA AMAZÔNIA	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	UNIR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	PORTO VELHO	RO - RONDÔNIA	PÚBLICA
NORTE	IEC	INSTITUTO EVANDRO CHAGAS	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	UEAP	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	MACAPÁ	AP - AMAPÁ	PÚBLICA
NORTE	FSCMPA	FUNDAÇÃO SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DO PARÁ	BELÉM	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	ATIV-DS	ASSOCIAÇÃO INSTITUTO TECNOLÓGICO VALE – DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	BELÉM	PA - PARÁ	PRIVADA
NORTE	UNIFESSPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ	MARABÁ	PA - PARÁ	PÚBLICA
NORTE	ITEGAM	INSTITUTO DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO GALILEO DA AMAZÔNIA	MANAUS	AM - AMAZONAS	PÚBLICA
NORTE	IFRR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA	BOA VISTA	RR - RORAIMA	PÚBLICA

REGIÃO	SIGLA	NOME	LOCAL	INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO
NORDESTE	UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	MACEIÓ	AL - ALAGOAS	PÚBLICA
NORDESTE	UNEAL	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE ALAGOAS	MACEIÓ	AL - ALAGOAS	PÚBLICA
NORDESTE	UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	SALVADOR	BA - BAHIA	PÚBLICA
NORDESTE	UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	SALVADOR	BA - BAHIA	PÚBLICA
NORDESTE	IFBA	INSTITUTO FEDERAL, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA	SALVADOR	BA - BAHIA	PÚBLICA
NORDESTE	UFGB	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	BARREIRAS	BA - BAHIA	PÚBLICA
NORDESTE	FAINOR	FACULDADE INDEPENDENTE DO NORDESTE	VITÓRIA DA CONQUISTA	BA - BAHIA	PRIVADA
NORDESTE	UECE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	FORTALEZA	CE - CEARÁ	PÚBLICA
NORDESTE	UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	FORTALEZA	CE - CEARÁ	PÚBLICA
NORDESTE	IFCE	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	FORTALEZA	CE - CEARÁ	PÚBLICA
NORDESTE	UFCA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	FORTALEZA	CE - CEARÁ	PÚBLICA
NORDESTE	UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	JUAZEIRO DO NORTE	CE - CEARÁ	PÚBLICA
NORDESTE	IFMA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO	SÃO LUIZ	MA - MARANHÃO	PÚBLICA
NORDESTE	UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	SÃO LUIZ	MA - MARANHÃO	PÚBLICA
NORDESTE	UFCG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	JOÃO PESSOA	PB - PARAÍBA	PÚBLICA
NORDESTE	IFPB	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA	CAMPINA GRANDE	PB - PARAÍBA	PÚBLICA
NORDESTE	UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	JOÃO PESSOA	PB - PARAÍBA	PÚBLICA
NORDESTE	UFRPE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	RECIFE	PE - PERNAMBUCO	PÚBLICA
NORDESTE	UNICAP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	RECIFE	PE - PERNAMBUCO	PRIVADA
NORDESTE	UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	NATAL	RN - RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA
NORDESTE	UFERSA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	MOSSORÓ	RN - RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA
NORDESTE	UFS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	ARACAUJ	SE - SERGIPE	PÚBLICA
NORDESTE	UFPI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	TERESINA	PI - PIAUÍ	PÚBLICA
REGIÃO	SIGLA	NOME	CIDADE	ESTADO	INSTITUIÇÃO
CENTRO-OESTE	UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	BRASÍLIA	DF - DISTRITO FEDERAL	PÚBLICA
CENTRO-OESTE	UDF	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL	BRASÍLIA	DF - DISTRITO FEDERAL	PRIVADA
CENTRO-OESTE	UEG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	ANÁPOLIS	GO - GOIÁS	PÚBLICA
CENTRO-OESTE	PUC Goiás	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	GOIÂNIA	GO - GOIÁS	PRIVADA
CENTRO-OESTE	UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	GOIÂNIA	GO - GOIÁS	PÚBLICA
CENTRO-OESTE	IFGO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	GOIÂNIA	GO - GOIÁS	PÚBLICA
CENTRO-OESTE	UFMS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	CAMPO GRANDE	MS - MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA
CENTRO-OESTE	UFOD	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	DOURADOS	MS - MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA

CENTRO-OESTE	UFMT	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO	CUIABÁ	MT - MATO GROSSO	PÚBLICA
CENTRO-OESTE	UNEMAT	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	CÁCERES	MT - MATO GROSSO	PÚBLICA
REGIÃO	SIGLA	NOME	CIDADE	INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO
SUL	UTFPR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	CURITIBA	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	LONDRINA	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	MARINGÁ	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UEFG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	CURITIBA	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	CASCABEL	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UNICENTRO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	GUARAPUAVA	PR - PARANÁ	PÚBLICA
SUL	UFSCPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	PORTO ALEGRE	RS - RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA
SUL	FURG	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	RIO GRANDE	RS - RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA
SUL	PUORS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	PORTO ALEGRE	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	PELOTAS	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	CAXIAS DO SUL	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	UPPEL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	PELOTAS	RS - RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA
SUL	UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PORTO ALEGRE	RS - RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA
SUL	UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	SANTA MARIA	RS - RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA
SUL	UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	PASSO FUNDO	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	UNIUJÍ	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	Juí	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	UNIPAMPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	BAGÉ	RS - RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA
SUL	UNIVATES	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES	LAJEADO	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	IMED	FACULDADE MERIDIONAL	PASSO FUNDO	RS - RIO GRANDE DO SUL	PRIVADA
SUL	UDESC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FLORIANÓPOLIS	SC - SANTA CATARINA	PÚBLICA
SUL	UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	FLORIANÓPOLIS	SC - SANTA CATARINA	PÚBLICA
SUL	UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	JOAÇABA	SC - SANTA CATARINA	PÚBLICA
SUL	UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	ITAJAÍ	SC - SANTA CATARINA	PRIVADA
SUL	FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	BLUMENAU	SC - SANTA CATARINA	PRIVADA
SUL	UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	CRICIÚMA	SC - SANTA CATARINA	PRIVADA
SUL	UFFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	CHAPECÓ	SC - SANTA CATARINA	PÚBLICA
REGIÃO	SIGLA	NOME	CIDADE	INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO
SUDESTE	UFES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	VITÓRIA	ES - ESPÍRITO SANTO	PÚBLICA
SUDESTE	UNIFEI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	ITAJUBÁ	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA

SUDESTE	UFLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	LAVRAS	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	UFTM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UBERABA	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	UFVJM	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DE JEQUITINHONHA E MUCURI	DIAMANTINA	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	BELO HORIZONTE	MG - MINAS GERAIS	PRIVADA
SUDESTE	UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	JUIZ DE FORA	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	BELO HORIZONTE	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	UFOP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	OURO PRETO	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	UFV	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	VIÇOSA	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	INATEL	INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES	SANTA RITA DA SAPUCAIA	MG - MINAS GERAIS	PRIVADA
SUDESTE	UFSJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	SÃO JOÃO DEL-REI	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	UFU	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UBERLÂNDIA	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	CEFET	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	BELO HORIZONTE	MG - MINAS GERAIS	PÚBLICA
SUDESTE	IHENDRIX	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	BELO HORIZONTE	MG - MINAS GERAIS	PRIVADA
SUDESTE	IFTM	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO	UBERABA	MG - MINAS GERAIS	PRIVADA
SUDESTE	CEFET/RJ	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA	RIO DE JANEIRO	RJ - RIO DE JANEIRO	PÚBLICA
SUDESTE	PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	RIO DE JANEIRO	RJ - RIO DE JANEIRO	PÚBLICA
SUDESTE	UCP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	PETRÓPOLIS	RJ - RIO DE JANEIRO	PRIVADA
SUDESTE	UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	RIO DE JANEIRO	RJ - RIO DE JANEIRO	PÚBLICA
SUDESTE	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	RIO DE JANEIRO	RJ - RIO DE JANEIRO	PÚBLICA
SUDESTE	UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	SEROPÉDICA	RJ - RIO DE JANEIRO	PÚBLICA
SUDESTE	UNIRIO	UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO	RIO DE JANEIRO	RJ - RIO DE JANEIRO	PRIVADA
SUDESTE	UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	RIO DE JANEIRO	RJ - RIO DE JANEIRO	PÚBLICA
SUDESTE	UNIFESP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PÚBLICA
SUDESTE	FESP	FACULDADE DE ENGENHARIA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UMESP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	PUC	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	CAMPINAS	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SÃO CARLOS	SP - SÃO PAULO	PÚBLICA
SUDESTE	CUSC	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PÚBLICA
SUDESTE	UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	CAMPINAS	SP - SÃO PAULO	PÚBLICA
SUDESTE	UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	PIRACICABA	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	SÃO PAULO	SP - SÃO PAULO	PÚBLICA

SUDESTE	USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	BRAGANÇA PAULISTA	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UNAERP	UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	RIBEIRÃO PRETO	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UNISAGRADO	UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO	BAURU	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UNILINS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LINS	LINS	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	UNISANTA	UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA	SANTOS	SP - SÃO PAULO	PRIVADA
SUDESTE	CBM	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ	RIBEIRÃO PRETO	SP - SÃO PAULO	PRIVADA

Tabela 5

**ATENÇÃO! CONSIDERAR QUE AS INICIAIS PRESENTES NAS TABELAS A SEGUIR
REPRESENTAM AS SEGUINTE DESCRIÇÕES ABAIXO:**

ABREVIACÃO	DESCRIÇÃO
AV – L	ARTES VISUAIS (LICENCIATURA)
AV - B	ARTES VISUAIS (BACHARELADO)
T - L	TEATRO (LICENCIATURA)
T - B	TEATRO (BACHARELADO)
M - L	MÚSICA (LICENCIATURA)
M – B	MÚSICA (BACHARELADO)
D - L	DANÇA (LICENCIATURA)
D - B	DANÇA (BACHARELADO)

IES - NORTE - ESPECIALIZAÇÕES EM ARTES			7
SIGLA	NOME		
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Especialização em Mídias da Educação (EAD)	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Especialização em Arte da Cena (Dança e Teatro)	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Dança	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Dança Educação	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Ensino da Arte	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Metodologia do Ensino da Arte	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Música	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	Ética, Legislação em Artes e Políticas Públicas	1
UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	História da Arte	1
IFPA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	Especialização em Linguagens e Artes na Formação Docente	1
UFT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS	Especialização em Arte e Educação Contemporânea	1
IFTO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS	Especialização em Arte Educação	1
IFRR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA	Especialização em Artes Visuais	1
IES - NORTE - MESTRADO EM ARTES			13
SIGLA	NOME		
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES	1
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Mestrado Interinstitucional em Artes - MINTER	1
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Mestrado Acadêmico em Artes	1
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Mestrado Profissional em Artes	1
UNAMA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura	1
IES - NORTE - DOUTORADO EM ARTES			5
SIGLA	NOME		
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Doutorado Interinstitucional em Artes - DINTER	1
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Doutorado Acadêmico em Artes	1
UNAMA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	Doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura	1
IES - NORTE - NENHUMA FORMAÇÃO EM ARTES			3
UFRA	UNIVERSIDADE RURAL DA AMAZÔNIA		0

IES - SUDESTE - ESPECIALIZAÇÕES EM ARTES		
SIGLA	NOME	
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	1
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	1
PUC - RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
USP	Universidade de São Paulo	1
		8
IES - SUDESTE - MESTRADO EM ARTES		
SIGLA	NOME	
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	1
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	1
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	1
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	1
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei	1
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei	1
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	1
PUC - RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
UFF	Universidade Federal Fluminense	1
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1
PUC-Campinas	Universidade Católica de Campinas	1
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	1
USP	Universidade de São Paulo	1
		16
IES - SUDESTE - DOUTORADO EM ARTES		

AV - B	Bacharelado em Artes Visuais
T - L	Licenciatura em Teatro
T - B	Bacharelado em Teatro
M - L	Licenciatura em Música
M - B	Bacharelado em Música
D - L	Licenciatura em Dança
D - B	Bacharelado em Dança



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto *A Práxis Educativa na Licenciatura em Artes Visuais da Ufpa: O Olhar Histórico-Crítico de Uma Egressa*, sob a responsabilidade do pesquisador principal *Amanda Cristine Modesto Barros*, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito.

O nosso objetivo é *estudar a história e memória da formação de professores do ensino de Artes da UFPA a partir do currículo, para isso buscamos realizar entrevistas com docentes da Faculdade de Artes Visuais da UFPA.*

O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. A sua participação será através *das respostas de 5 (cinco) perguntas, enviadas previamente. As entrevistas serão gravadas e podem ser agendadas em local, dia e horário combinado com os/as participantes, de acordo com a disponibilidade*, com um tempo estimado *de 2 horas* para sua realização de forma presencial ou online.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são *a possibilidade de constrangimento com a entrevista, entretanto, podemos optar por realizar as gravações em ambiente fechado e tranquilo para minimizar os riscos emocionais.* Se o senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para *a produção de pesquisa sobre a história/memória da formação de professores do ensino de Artes na UFPA.*

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária.

Se existir qualquer despesa adicional relacionada diretamente à pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa alimentação no local da pesquisa, exames para realização da pesquisa, procedimentos como consequência da pesquisa) a mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados aqui no setor *Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA* podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador, mas serão compartilhadas via e-mail com os/as participantes.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: *Amanda Cristine Modesto Barros*, no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA no telefone (91) 9 8350 1675, disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: *amandabarros.ufpa@gmail.com*.

O senhor (a) receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Considerando os termos da entrevista, leia atentamente e marque as condições de sua participação na pesquisa:

Consentimento do Entrevistado/a:	Sim	Não
Autorizo a identificação de meu nome no texto que compõe a tese.	X	
Autorizo a gravação de minha voz na entrevista.	X	
Autorizo a transcrição de minhas respostas na entrevista para compor o apêndice ou anexo da tese de doutorado.	X	
Autorizo o uso de minha imagem em audiovisual para compor um vídeo anexado à tese de doutorado.	X	

Belém, 17 de Abril de 2015

Amanda Cristine Modesto Barros

Amanda Cristine Modesto Barros

Pesquisadora Responsável

José Louso Medeiros Louza
Professor/a entrevistado/a

Dados da pesquisadora:

AMANDA CRISTINE MODESTO BARROS

Avenida Marquês de Herval –
Nº1459 – Pedreira – Belém – PA.
CEP: 66085-316.

Telefone: (91) 9 8350 1675

E-mail:
amandabarros.ufpa@gmail.com

Os resultados da pesquisa serão divulgados aqui no setor *Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA* podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador, mas serão compartilhadas via e-mail com os/as participantes.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: *Amanda Cristine Modesto Barros*, no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA no telefone (91) 9 8350 1675, disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: *amandabarros.ufpa@gmail.com*.

O senhor (a) receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Considerando os termos da entrevista, leia atentamente e marque as condições de sua participação na pesquisa:

Consentimento do Entrevistado/a:	Sim	Não
Autorizo a identificação de meu nome no texto que compõe a tese.	X	
Autorizo a gravação de minha voz na entrevista.	X	
Autorizo a transcrição de minhas respostas na entrevista para compor o apêndice ou anexo da tese de doutorado.	X	
Autorizo o uso de minha imagem em audiovisual para compor um vídeo anexado à tese de doutorado.	X	

Belém, 06 de maio de 2025

Amanda Cristine Modesto Barros

Amanda Cristine Modesto Barros

Pesquisadora Responsável

[Assinatura]
Professor/a entrevistado/a

Dados da pesquisadora:

AMANDA CRISTINE MODESTO
BARROS

Avenida Marquês de Herval –
Nº1459 – Pedreira – Belém – PA.
CEP: 66085-316.

Telefone: (91) 9 8350 1675

E-mail:
amandabarros.ufpa@gmail.com

Os resultados da pesquisa serão divulgados aqui no setor *Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA* podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador, mas serão compartilhadas via e-mail com os/as participantes.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: *Amanda Cristine Modesto Barros*, no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA no telefone (91) 9 8350 1675, disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: *amandabarros.ufpa@gmail.com*.

O senhor (a) receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Considerando os termos da entrevista, leia atentamente e marque as condições de sua participação na pesquisa:

Consentimento do Entrevistado/a:	Sim	Não
Autorizo a identificação de meu nome no texto que compõe a tese.	X	
Autorizo a gravação de minha voz na entrevista.	X	
Autorizo a transcrição de minhas respostas na entrevista para compor o apêndice ou anexo da tese de doutorado.	X	
Autorizo o uso de minha imagem em audiovisual para compor um vídeo anexado à tese de doutorado.	X	

Belém, 14 de JULHO de 2025

Amanda Cristine Modesto Barros

Amanda Cristine Modesto Barros

Pesquisadora Responsável

Fuzaan Pinheiro
Professor(a) entrevistado(a)

Dados da pesquisadora:

AMANDA CRISTINE MODESTO
BARROS

Avenida Marquês de Herval –
Nº1459 – Pedreira – Belém – PA.
CEP: 66085-316.

Telefone: (91) 9 8350 1675

E-mail:
amandabarros.ufpa@gmail.com

APÊNDICE

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. Valmir 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 Humanas 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 desdobrada 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. Daí 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 tocam 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 planeamento 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 do 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 do 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, Arquitetónico 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 atribuí-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 cons-

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, registamos 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) Tarcísio 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 de 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 Tarcísio 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.^{ma} 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 Visual;

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;

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 Visual" 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 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, o 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 como 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.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES

RESOLUÇÃO Nº 001 - DE 09 DE SETEMBRO DE 1981

EMENTA:- Constituição do Colegiado de Educação Artística

O DIRETOR DO CENTRO DE LETRAS E ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho de Centro, em sessão realizada no dia 03 de setembro de 1981, promulga a seguinte:

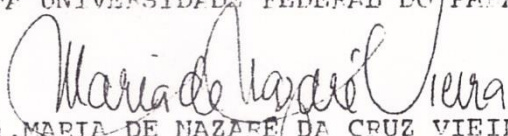
R E S O L U C Ã O:

Fica aprovada a constituição do Colegiado de Educação Artística e Artes Plásticas com base nas Resoluções 600 e 601 de outubro de 1979, com a seguinte constituição nas matérias do currículo a seguir relacionadas:

FUNDAMENTOS DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANA.....	LA
ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE.....	LA
• FOLCLORE BRASILEIRO.....	FA
FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO ARTÍSTICA	LA
MATÉRIAS PEDAGÓGICAS.....	ED
FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL.....	LA
ANÁLISE E EXERCÍCIO DE TÉCNICAS E MATERIAIS EXPRESSIVOS	LA
TÉCNICAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL.....	LA
EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS.....	LA

A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CENTRO DE LETRAS E ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, em 09 de setembro de 1981.


Profa. MARIA DE NAZARÉ DA CRUZ VIEIRA
Vice-Diretora, no exerc. da Diretoria

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ÁREA DE ARTES

**Parecer da comissão do Departamento de Artes
da Universidade Federal do Pará**

Comissão de Pareceristas (área de Artes Visuais):
Prof. MA José Afonso Medeiros Souza (presidente da comissão)
Prof. Especialista Neder Roberto Charone
Prof. Especialista Edilson da Silveira Coelho
Prof. Especialista Rosangela Marques de Britto
Prof. Especialista Alexandre Silva dos Santos Filho

1 - A ÁREA DE ARTES E O DOCUMENTO INTRODUTÓRIO; CONSIDERAÇÕES GERAIS:

O documento da área de Artes, em linhas gerais, corrobora os princípios e fundamentos que perpassam o documento introdutório dos PCNs, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos deste. Em particular, é mister ressaltar que a manutenção da área de Artes no currículo escolar contempla alguns dos mais caros objetivos dos PCNs, principalmente os de números 4, 5, 6, 7, 9 e 10 (pag. 39 do documento introdutório).

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.

Acreditamos que uma leitura atenta e metódica dos PCNs é suficiente para que os fundamentos teóricos e conceituais sejam percebidos. Contudo, tendo em vista o aprofundamento e a interpretação do documento por parte das secretarias estaduais e municipais de educação e das escolas, propomos que seja anexada a cada documento uma bibliografia comentada, de modo que técnicos e professores possam buscar informações mais detalhadas quando da discussão para a montagem de currículos.

A estrutura adotada para a elaboração da versão preliminar do documento nos parece coerente com o respeito à diversidade cultural do país. A seleção de conteúdos específicos e a montagem de currículos deve ficar por conta das secretarias estaduais e municipais de educação, baseadas - claro está - nestes documentos. Neste sentido, levando-

se em consideração os desdobramentos que os PCNs devem propiciar, torna-se prioritário que o MEC - ensejando a montagem de currículos - **privilegie o entrosamento** entre secretarias e universidades, de modo que as discussões destas instituições entre si e com a comunidade em geral, possam desembocar também em ações destinadas à melhoria da formação do profissional da educação. Esta interação entre secretarias e universidades é um dos maiores desafios para a adequação dos PCNs às diversas realidades regionais, bem como à utilização do documento como instrumento de melhoria da qualidade da educação brasileira.

2 - O DOCUMENTO DA ÁREA DE ARTES EM SÍ:

O primeiro e mais importante ponto a ser sublinhado no documento de Artes dos PCNs é o **respeito à diversidade cultural brasileira**. Raramente, num documento deste tipo, encontramos tal preocupação. Se é desejável que esta intenção perpassasse os documentos de todas as áreas, **no da área de artes ela é fundamental**. Isto porque são comuns as orientações que levam em consideração somente a realidade dos grandes centros (já diversos entre si) e deixam de lado o multifacetado universo cultural do país. Portanto, o grande mérito deste documento da área de Artes é ser flexível o suficiente de modo a ser **aplicado a qualquer contexto cultural**, e não ter imposto subliminarmente a visão de um único centro hegemônico, de um único viés sócio-econômico-cultural.

Se numa primeira leitura nos angustia a ausência de fórmulas bem acabadas e equações bem resolvidas (acostumados que estamos a receber tudo bem definido e empacotado), uma leitura mais atenta nos faz perceber que se trata de parâmetros, de modelos que - necessariamente - **devem ser aprofundados e enriquecidos nas etapas seguintes**, ou seja, durante as discussões nas secretarias estaduais e municipais de educação. E aqui encontramos um segundo ponto positivo no documento de artes: a não inclusão de conteúdos específicos, de programas fechados, de um manual técnico; ao indicar um corpo de conhecimentos, o objeto e os objetivos da aprendizagem e a definição de atitudes que evidenciam o processo de ensino e aprendizagem na área de Artes, o documento deixa margens para que se absorva nos programas as especificidades de cada contexto cultural.

Ainda neste sentido, a ênfase sobre o local, o nacional e o global permite que a apreensão da arte como produção humana, como estatuto do imaginário, como fenômeno imerso na cultura, enseje o respeito ao entorno próprio de cada comunidade através da apropriação dos bens culturais que cada município dispõe e, então, se desvele as conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o global. Além disso, o encarar a arte como produção de significações que se verifica no tempo e no espaço (contemplando análises diacrônicas e sincrônicas), permite-nos contextualizar também o "aqui e o agora", de modo que educadores e educandos percebam-se como seres históricos imersos na contemporaneidade, capazes de ler e interpretar a atualidade; assim, no que tange à percepção dos signos da contemporaneidade, o ensino e a aprendizagem da Arte configuram-se como instrumentos privilegiados. Todas estas facetas, parece-nos, estão contempladas no documento da área de Artes, mesmo que de maneira implícita.

Achamos que as seguintes questões poderiam estar melhor explicitadas no documento da área de Artes:

* Enquanto fenômeno cultural, a produção e a fruição de imagens não podem ser entendidas como um processo inerente a um só grupo social (por mais hegemônico que seja). Assim sendo, é necessário que a estética popular, as produções da cultura popular e da cultura de massa sejam tão evidenciadas quanto a arte consagrada pelos museus. A arte - *lato sensu* - sempre estabeleceu um diálogo entre estas duas esferas (cultura popular e cultura erudita) de padrões e códigos às vezes distintos, mas não excludentes. Em outras palavras, não privilegiar uma visão em detrimento de outra e nem apresentar a questão de maneira dualista mas, sim, enfatizar uma visão dialética dos fenômenos artísticos. Correlato a esta questão, consideramos que a *alfabetização visual* não se dá somente através dos modos de

produção e da apreensão da arte consagrada pelos museus e pela mídia; ela também se dá através da apropriação da estética popular (o riquíssimo acervo da cultura popular) e da manipulação dos modernos meios de reprodução da imagem, próprios da cultura de massa.

* Entendemos que um dos mais caros objetivos da área de Arte no Ensino Fundamental é o de privilegiar o exercício de linguagens não-verbais, o exercício de outros modos de apreensão e interpretação da realidade, a construção de outras possibilidades de expressão. É aqui cabe ressaltar que a Arte no Ciclo Básico é sobretudo o início do processo de construção de uma linguagem e, como na construção de outras linguagens, mesmo inicialmente, **não se deve descaracterizá-la nem na produção, nem na interpretação.**

* A Arte é também um dos recortes possíveis para abordar a dinâmica dos fenômenos culturais; por isso, nesta fase inicial, é desejável usar os conhecimentos de diferentes áreas para construir uma explicação não fragmentada da realidade. Portanto, a intersecção entre Artes Visuais e as outras Artes, Artes Visuais e Ciências, Artes Visuais e Estudos Sociais, etc., pode e deve ser trabalhada neste ciclo.

O documento da área de Artes não coloca em pauta sugestões temáticas como verificado nos documentos de algumas outras áreas. Levando-se em consideração a proposta dos PCNs, isto não configura uma lacuna, desde que este trabalho seja feito pelas secretarias em associação com as universidades.

Tendo em vista que os PCNs sofrerão necessários desdobramentos nas secretarias estaduais e municipais de educação e nas escolas, e para sublinhar sua função de instrumento de melhoria da qualidade da educação brasileira, propomos o seguinte:

a) Que a redação final dos PCNs privilegie, sempre que possível, um texto mais claro que o atual;

b) Que seja anexada uma bibliografia comentada e que ela possa ser enriquecida por obras regionais quando do desdobramento nas esferas estaduais e municipais; na bibliografia geral do documento de Artes, sentimos falta da inclusão dos seguintes títulos:

DAVIS, Flora. *A Comunicação Não-verbal*. São Paulo, Summus, 1979.

DUARTE JR, João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, Papirus, 1988.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo, Summus, 1982.

DUARTE JR, João-Francisco. *Por que Arte-Educação?*. Campinas, Papirus, 1988.

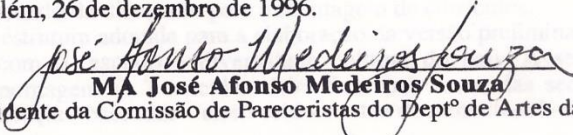
PORCHER, Louis. *Educação Artística, Luxo ou necessidade?*. São Paulo, Summus, 1982.

GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da Arte*. Rio de Janeiro, Revan, 1993.

c) Que o MEC crie estratégias e políticas que privilegiem o entrosamento entre secretarias e universidades, de modo que o diálogo entre estas instituições propicie a correta interpretação dos PCNs e sua adequação às diversas realidades regionais, contribuindo, assim, para a diminuição do fosso que separa a formação do profissional e sua prática na escola.

Guardadas as devidas ressalvas e sugestões explicitadas neste parecer, consideramos que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais configura-se como um avanço em relação aos Currículos Mínimos ora vigentes.

Belém, 26 de dezembro de 1996.


MA José Afonso Medeiros Souza
 (Presidente da Comissão de Pareceristas do Deptº de Artes da UFPA)