



O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1980-2000): HISTÓRIA E MEMÓRIAS

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI

**O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (1980 - 2000): HISTÓRIA e MEMÓRIAS**

Dourados

2020

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI

**O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (1980 - 2000): HISTÓRIA e MEMÓRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Dourados

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G588c	<p>Godoi, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. O curso de educação artística na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980-2000) : histórias e memórias. / Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi. – Dourados, MS : UFGD, 2020.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Alessandra Cristina Furtado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação artística. 2. Artes visuais. 3. Licenciatura. 4. Formação de professores. 5. Narrativas docentes. I. Título.</p>
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI

**O CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
GROSSO DO SUL (1980 - 2000): HISTÓRIA e MEMÓRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado. Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação. Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado (Presidente da Banca e Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Membro Titular Externo)
Doutora em Educação
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis (Membro Titular Externo)
Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira (Membro Titular Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (Membro Titular Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil (Membro Suplente Interno)
Doutora em História Social
Universidade Federal da Grande Dourados

DEDICATÓRIA

Às professoras e professores de arte:
Aqueles que foram pioneiros, forasteiros, provincianos, inovadores.
Aqueles da Educação Básica e do Ensino Superior;
aos que foram e aos que ainda são, permitindo com isso, que outros
sejam professores e professoras de arte!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o momento que nos permite refletir e lembrar daqueles (as) essenciais, que contribuíram com meu percurso e estiveram comigo!

Agradecer

A todos que fizeram parte desse percurso!

Ao programa de pós-graduação em Educação da UFGD

Aos professores, todos! Pelos conhecimentos...

Aos colegas! Pelas trocas, aprendizados e afetos...

Gratidão e Pertencimento

aos professores, mestres e doutores que compõem as narrativas dessa pesquisa; muitos dos quais tive a oportunidade de conviver e conhecer enquanto aluna na graduação, depois com alguns, o prazer de tê-los como colegas de trabalho e agora como participantes dessa pesquisa. Vocês são parte da minha história, tanto da formação inicial, quanto da formação continuada. Agradeço a cada um de vocês, pelas narrativas, pelas memórias, pelo aprendizado: Maria Alice, Darwin, Lúcia, Elizabeth, Maria Adélia, Marlei, Marly, Maria Celéne, Marília, Eluíza, Hélio, Richard e Julio.

Ao Adilson Oliveira e a professora Nair Coimbra, sujeitos dessa pesquisa, que com outros olhares, enriqueceram esse trabalho com suas narrativas;

Gratidão e Empatia

As professoras da banca de qualificação e defesa: Mirian Celeste Martins, Jacira Helena do Valle, Magda Sarat e Rosemeire Ziliani, que são parte do meu percurso, contribuíram com seus diferentes conhecimentos e com sugestões de outros e possíveis percursos...

A professora Maria do Carmo Brazil por apresentar-me o referencial da nova História Cultural, ainda como aluna especial no mestrado e depois acreditar na minha pesquisa junto ao programa de pós-graduação em Educação da FAED, juntamente com minha orientadora Alessandra Cristina Furtado por ter permitido minha entrada ao doutorado, pelo cuidado e compreensão em todos os momentos desse percurso;

Gratidão e Alteridade

As minhas amigas de percurso: Ivone pelo abrigo; Vivian pelas trocas; Natália pelos papos; Maria Luzia pelos desabafos e a minha amiga Luciene, que aprendemos a resistir e não desistir.

Aos colegas: Abelardo, Rômulo e Marcos pelas trocas...

As minhas alunas da pedagogia pela ajuda e apoio: Driely, Dania, Maria Elena, Caroline, Alissa e ao meu aluno Renan. Aos meus alunos do curso de Artes Visuais, muitos participaram das escutas sobre o percurso dessa pesquisa, aqui agradeço a todos (as);

Gratidão e Acolhimento

A Marília Leite e Ilma Saramago, sempre dispostas à leitura e contribuição nos meus escritos; A Bruna Bacargi pela companhia nas entrevistas, pelo olhar especial e sempre disposto; Aos responsáveis pelo Arquivo Central da UFMS, aos servidores da Divisão de Projetos Pedagógicos de Curso (Dipec/Prograd/UFMS); da Divisão de Regulação e Avaliação (DIRA/CDA/PROGRAD); também aos servidores da Divisão de Apoio aos Órgãos Colegiados (Diorc/UFMS) e da Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação - AGETIC/UFMS.

Aos professores do curso de Artes Visuais, colegas de trabalho que tenho oportunidade de compartilhar minhas experiências e minha maneira de ser professora. Em especial as professoras Vera, Simone e Aline.

Gratidão diária e Amor

A minha família por estar comigo e acolher minhas expectativas e sonhos. Agradeço minha mãe, que foi professora e a quem tenho como exemplo; ao meu pai (*in memoriam*), que me dizia que queria um filho(a) doutor(a), isso me impulsionou e permitiu que eu não desistisse.

Ao meu esposo Lennon, sempre presente e parceiro em tudo;

As minhas filhas Maria Cecília e Maria Eduarda, amores maiores, com as quais ensino e aprendo cotidianamente!

Nunca menos importante, agradeço a Deus, por me manter firme até o fim e por colocar todas essas pessoas na minha vida, para me ajudar, orientar e contribuir com meu crescimento pessoal e profissional. A Ele agradeço sempre, por me permitir viver e vencer!

Minha gratidão!

Como qualquer minoria, os arte-educadores precisam conhecer suas raízes, suas tradições, a herança de sua profissão, seus heróis e heroínas. Eles precisam conhecer acerca de seu passado, do mesmo modo que qualquer minoria precisa [...].

Robert Saunders

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a história do Curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 1980 a 2000. O recorte temporal justifica-se por dois argumentos: o ano de 1980, o qual ancora a criação do referido curso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o ano de 2000, que corresponde à alteração da nomenclatura do Curso para Artes Visuais. Em termos mais específicos, esta pesquisa buscou compreender o período da criação do curso de Licenciatura em Educação Artística na UFMS; caracterizar a constituição do curso e as transformações ocorridas, da sua gênese na UFMS, até à alteração da nomenclatura para Artes Visuais; investigar a organização do currículo do curso de licenciatura em Educação Artística e as representações construídas em torno dele; e por fim analisar, a partir das narrativas individuais, a história e memória coletiva do curso em questão. Como referencial teórico-metodológico pautamos na Nova História Cultural, ao elencar o conceito de representação, elaborado por Chartier (1990, 1991, 2017), e as abordagens desenvolvidas por Certeau (1982, 1995, 2014). Sobre o ensino de arte, nos respaldamos principalmente em Barbosa (2002, 2005); e nas discussões em torno da formação de professores foram conduzidas a partir de Nóvoa, Diniz-Pereira e Gatti (2010). As investigações efetivadas sobre o currículo, ocorreram com Goodson (1995), Sacristán (2000) e Moreira e Silva (2004); e por fim, ao discorrer sobre as narrativas dos professores optamos pelo uso das fontes orais e concebemos um percurso teórico-metodológico aventado pela História Oral, com Alberti (2004). O corpus documental foi formado tanto por documentos do Arquivo do Curso quanto do Arquivo Central da UFMS, tais como: atas, portarias, estruturas curriculares, comunicações internas, registros imagéticos, esboços e plantas arquitetônicas do prédio, além das legislações relacionadas ao ensino da arte. As fontes orais foram constituídas pelas entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatorze docentes e um técnico administrativo, que participaram do processo de criação e constituição do curso em questão. A partir do exposto, a tese defendida é de que o processo de constituição da Licenciatura em Educação Artística da UFMS acompanhou os movimentos e a história desta área de conhecimento no cenário da educação brasileira e que, também, nesse processo, foi perpassado pelos posicionamentos adotados pelos docentes em defesa das mudanças necessárias em um curso voltado para a formação de professores de arte. Disso, compreendemos que a criação do Curso de Licenciatura em Educação Artística na UFMS foi conduzida pela legislação que normalizava as ações do período da sua criação, pautado principalmente pela Lei nº 5.692/71 e nas proposições ocorridas em outros cursos da área, implantados nesse mesmo período no Brasil, sendo consolidados pelos movimentos políticos nacionais e pela participação da categoria de professores de arte em sua federação e associações locais. A pesquisa evidenciou, ainda, que o Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMS teve, a princípio, o papel de atender a demanda por formar professores de arte, para atuar no ensino de 1º e 2º graus. No entanto, além da formação de professores, entendemos que o curso participou na formação de artistas e no desenvolvimento de atividades artísticas e culturais no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Consideramos, também, que a mudança na nomenclatura do curso, não ocorreu apenas por indicativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9.394/96, como quando da sua criação, mas como entendimento das mudanças conceituais que permearam a arte e o seu ensino no Brasil.

Palavras-chave: Educação Artística; Artes Visuais; Licenciatura; Formação de Professores; Narrativas Docente.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the history of the Degree in Art Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul within the period from 1980 to 2000. This time frame is justified by two arguments: the year 1980, which anchors the creation of the referred course at UFMS, and the year 2000, when the change in the nomenclature of the Course for Visual Arts occurred. In more specific terms, the present research sought to understand the period of creation of the Degree in Art Education at UFMS as well as characterize the constitution of the course and the changes that took place in it, from its genesis at UFMS to the change in its nomenclature for Visual Arts, and also to investigate the organization of the curriculum of the degree course in Art Education as well as the representations which were built around it; and finally, to analyze, from the individual narratives, the history and the collective memory of the course. As a theoretical-methodological framework, we base our New Cultural History on listing the concept of representation, developed by Chartier (1990, 1991, 2017), and the approaches developed by Certeau (1982, 1995, 2014). Regarding art education, we rely mainly on Barbosa (2002, 2005); and in discussions relating teacher training were conducted from Nóvoa, Diniz-Pereira and Gatti (2010). The investigations carried out on the curriculum took place with Goodson (1995, 1997), Sacristán (2000) and Moreira and Silva (2004); and finally, when talking about the teachers' narratives, we opted for the use of oral sources and conceived a theoretical-methodological path suggested by Oral History, with Alberti (2004). The documentary corpus was formed both by documents from the Course Archive and from the Central Archive of UFMS, such as minutes, ordinances, curricular structures, internal communications, imagery records, sketches, and architectural plans of the building, in addition to legislation related to art teaching. The oral sources were constituted by semi-structured interviews, carried out with fourteen teachers and an administrative technician, who participated in the process of creation and constitution of the course in question. Based on the above, the thesis defended is that the process of constitution of the Degree in Art Education at UFMS followed the movements and history of this area of knowledge in the Brazilian education scenario and that, also in this process, it was permeated by the positions adopted by teachers in defense of the necessary changes in a course aimed at training art teachers. From this, we understand that the creation of the Degree Course in Art Education at UFMS was driven by legislation that normalized the actions of the period of its creation, guided mainly by the Law Reform, at 5,692 / 71 and in the proposals that occurred in other courses in the area, implemented in that same period in Brazil, being consolidated by national political movements and by the participation of the category of art teachers in their federation and local associations. The research also showed that the Degree in Art Education at UFMS had, in principle, the role of meeting the demand for training art teachers, to work in the teaching of 1st and 2nd degrees. However, in addition to teacher training, we understand that the course participated in the training of artists and in the development of artistic and cultural activities in the state of Mato Grosso do Sul (MS). We also consider that the change in the nomenclature of the course, did not occur only as an indication of the Law of Guidelines and Bases of National Education, 9.394 / 96, as when it was created, but as an understanding of the conceptual changes that permeated art and the teaching in Brazil.

Keywords: Artistic Education; Visual Arts; Degree; Teacher Training; Teacher Narratives.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la historia de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul en el período de 1980 a 2000. El marco temporal se justifica por dos argumentos: el año 1980, que ancla el creación del referido curso en UFMS, y el año 2000, que corresponde al cambio en la nomenclatura del Curso de Artes Visuales. En términos más específicos, esta investigación buscó comprender el período de creación del Grado en Educación Artística en la UFMS; caracterizar la constitución del curso y los cambios que tuvieron lugar, desde su génesis en UFMS, hasta el cambio en su nomenclatura para Artes Visuales; investigar la organización del plan de estudios de la carrera de licenciatura en Educación Artística y las representaciones que la rodean; y finalmente, analizar, a partir de las narraciones individuales, la historia y la memoria colectiva del curso en cuestión. Como marco teórico-metodológico, basamos nuestra Nueva Historia Cultural en la lista del concepto de representación, desarrollado por Chartier (1990, 1991, 2017), y los enfoques desarrollados por Certeau (1982, 1995, 2014). Con respecto a la educación artística, confiamos principalmente en Barbosa (2002, 2005); y en las discusiones sobre la formación del profesorado, se realizaron a partir de Nóvoa, Diniz-Pereira y Gatti (2010). Las investigaciones realizadas sobre el currículum tuvieron lugar con Goodson (1995, 1997), Sacristán (2000) y Moreira y Silva (2004); y finalmente, cuando hablamos de las narrativas de los maestros, optamos por el uso de fuentes orales y concebimos un camino teórico-metodológico sugerido por Oral History de Alberti (2004). El corpus documental se formó tanto por documentos del Archivo del Curso como del Archivo Central de UFMS, tales como: actas, ordenanzas, estructuras curriculares, comunicaciones internas, registros de imágenes, bocetos y planos arquitectónicos del edificio, además de legislación relacionada con la enseñanza de arte. . Las fuentes orales fueron constituidas por entrevistas semiestructuradas, realizadas con catorce docentes y un técnico administrativo, quienes participaron en el proceso de creación y constitución del curso en cuestión. Con base en lo anterior, la tesis defendida es que el proceso de constitución del Grado en Educación Artística de la UFMS siguió los movimientos y la historia de esta área de conocimiento en el escenario educativo brasileño y que, también en este proceso, estuvo impregnado por las posiciones adoptadas por los profesores en defensa de los cambios necesarios en un curso dirigido a la formación de profesores de arte. A partir de esto, entendemos que la creación del Curso de Grado en Educación Artística en la UFMS fue impulsada por una legislación que normaliza las acciones del período de su creación, guiada principalmente por la Ley 5,692 / 71 y en las propuestas que ocurrieron en otros cursos en el área implementado en el mismo período en Brasil, consolidándose por los movimientos políticos nacionales y por la participación de la categoría de maestros de arte en sus federaciones y asociaciones locales. La investigación también mostró que el Grado en Educación Artística de la UFMS tenía, en principio, el papel de satisfacer la demanda de formación de maestros de arte, para trabajar en la enseñanza de 1º y 2º grado. Sin embargo, además de la formación del profesorado, entendemos que el curso participó en la formación de artistas y en el desarrollo de actividades artísticas y culturales en el estado de Mato Grosso do Sul (MS). También consideramos que el cambio en la nomenclatura del curso no se produjo sólo como una indicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 9.394 / 96, como cuando se creó, sino como una comprensión de los cambios conceptuales que impregnaron el arte y el Docente en Brasil.

Palabras clave: Educación Artística; Artes Visuales; Licenciatura; Formación Docente; Narrativas Docentes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fragmento da obra “Fronteiras”, de Richard Perassi	48
Figura 2 - Cartazes dos Congressos da FAEB no período de 1988 (1ª edição).....	68
Figura 3 - Professores e alunos do curso de Educação Artística da UFMS no VII ConFAEB - Campo Grande (MS).....	71
Figura 4 - Fragmento de carta de Marcos Varella	72
Figura 5 - Fragmento de carta de Mirian Celeste Martins	72
Figura 6 - Fragmento de carta de Maria Célia	73
Figura 7 - Pintura de Humberto Espíndola, intitulada O Sopro, 1978 - Óleo sobre tela – 130 X 170cm	81
Figura 8 - Foto da Assinatura do Ato Oficial da Criação do Estado de MS	83
Figura 9 - Evolução das Unidades Político-administrativas.....	84
Figura 10 - Mato Grosso do Sul tem sete cidades-gêmeas na fronteira com o Paraguai e com a Bolívia	85
Figura 11 - Show de artistas paulistas em 1931	88
Figura 12 - Programa de auditório da PRI-7 - Rádio Difusora, em 1947	88
Figura 13 - Orquestra Sinfônica de Campo Grande em 1949 no cine Santa Helena	89
Figura 14 - Obra da artista Lídia Baís, intitulada “Alegoria Profética”, 104x68cm, óleo sobre tela.....	92
Figura 15 - Pintura de Ignez Maria Luíza Corrêa da Costa, intitulada “Lavadeiras”, 49x39cm, óleo sobre tela	93
Figura 16 - Pintura de Wega Nery, intitulada “Composição”, 60x50cm, óleo sobre tela	94
Figura 17 - Fragmento do painel coletivo desenvolvido pela professora Maria Alice Porto Rossi, com acadêmicos do curso de Artes Visuais (2019)	113
Figura 18 - Nota publicada no Jornal Correio do Estado (1980)	118
Figura 19 - Nota sobre os aprovados do concurso vestibular do curso de Educação Artística – habilitação Artes Plásticas, de 1981.2.....	123
Figura 20 - Docentes do curso de Educação Artística no período de 1980 a 2000	136
Figura 21 - Professores do curso de Educação Artística em movimento de greve	139
Figura 22 - Sala de aula na parte inferior das arquibancadas do Estádio Moreirão	159
Figura 23 – Vista externa do laboratório de Educação Artística	161
Figura 24 - Inauguração do laboratório de Educação Artística.....	162

Figura 25 - Inauguração do laboratório de Educação Artística.....	163
Figura 26 - Marcenaria instalada nas dependências do estádio Moreirão	163
Figura 27 - Nota publicada no jornal Diário da Serra, 26/03/1981	164
Figura 28 - Inauguração do Departamento de Comunicação e Arte, em 1987, antigo Bloco do curso de Química	169
Figura 29 – Departamento de Comunicação e Arte.	170
Figura 30 - Laboratório de gravura	170
Figura 31 - Laboratório de Desenho – Momento de oficina com Edith Derdyk (1996)	171
Figura 32 - Planta Cortes A-A, B-B, Fachada Frontal e lateral do Prédio dos cursos de Educação Artística e Educação Física	173
Figura 33 - Vista tramo 1 da obra	174
Figura 34 - Laboratório vista interna.....	174
Figura 35 - Laboratório de Escultura, vista interna	175
Figura 36 - Obra do artista Darwin de Oliveira Longo. Sala de aula - 38x52cm. Aquarela e Nanquim sobre papel - 2001	178
Figura 37 - Nota publicada em 29 de março de 1984.....	204
Figura 38 - Nota publicada sobre Arte de 03 de junho de 1983	205
Figura 39 - Nota publicada sobre curso de cerâmica, de 21 de março de 1984	206
Figura 40 - Fragmento do Folder do Seminário de Avaliação do curso de Educação Artística	210
Figura 41 - Estudo para reestruturação do curso de Educação Artística	226
Figura 42 - Reunião Pedagógica na sala de desenho – Bloco 8.....	230
Figura 43 - Reunião dos docentes no bloco 8 da UFMS	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das publicações de dissertações e teses com proximidade ao objeto desta pesquisa (CAPES)	28
Quadro 2 - Publicações relacionadas a formação do professor de arte e ao ensino de arte em MS	32
Quadro 3 - Cursos de graduação em Educação Artística e Artes Visuais ofertados no Brasil, nas universidades públicas, entre 1970 a 2000.....	62
Quadro 4 - Publicações de revistas e livros sobre a temática arte e cultura de MS no período que remete ao recorte da pesquisa	86
Quadro 5 - Espaços culturais frequentados em Campo Grande (década 1980).....	100
Quadro 6 - Formação acadêmica/titulação dos professores do curso	153
Quadro 7 - Primeira Estrutura Curricular, do curso de Educação Artística habilitação em Artes Plásticas (1981).....	187
Quadro 8 - Estrutura Curricular 1984 - Educação Artística - Licenciatura Plena - Habilitação Artes Plásticas	199
Quadro 9 - Depoimento de acadêmicos de educação Artística em momento de avaliação interna do curso.	211
Quadro 10 - Estrutura curricular em vigor de 1994 a 1999	215
Quadro 11 - Estrutura Curricular do Curso de Artes Visuais em vigor no ano de 2000.....	233

LISTA DE SIGLAS

AESP	Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
AGA	Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul
ANARTE	Associação Nordestina de Arte-Educadores
APAEP	Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná
ARCA	Arquivo Histórico de Campo Grande
ASMAE	Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores
ATME	Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso
CEERATES	Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design
CEUA	Centro Universitário de Aquidauana
CEUC	Centro Universitário de Corumbá
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CEUL	Centro Universitário de Três Lagoas
CEUR	Centro Universitário de Rondonópolis
CFCH	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
ConFAEB	Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil
COUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CREA	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
DAC	Departamento de Comunicação e Arte
DCNs	Diretrizes Nacionais de Licenciaturas
ECA	Escola de Comunicações e Artes

ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FCMS	Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFOMT	Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso
FUNLEC	Fundação Lowtons de Educação e Cultura
GEBem	Grupo de Estudo sobre o Trabalho e Bem-estar docente
GUTAC	Grupo de Teatro Amador Campo-grandense
ICBCG	Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
IESF	Instituto Superior da FUNLEC
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LATED	Laboratório de Tecnologias Digitais
LAV	Licenciatura em Artes Visuais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MARCO	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério da Educação
MIS	Museu da Imagem e do Som
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFEDUC	Programa de Mestrado Profissional em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RTR	Reitoria
SED	Secretaria de educação do estado
SESC	Serviço Social do Comércio

SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SOCIGRAN	Sociedade Civil de Educação do Grande Dourados
TVE	TV Educativa
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIMED	Federação Nacional das Cooperativas Médicas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I	
LUGAR, ESPAÇO E TEMPO	48
1.1 A Arte e seu lugar “obrigatório” na escola.....	50
1.2 O lugar da licenciatura em Educação Artística no Brasil.....	57
1.3 A criação do estado de Mato Grosso do Sul em seu potencial social e cultural	77
1.4 Campo Grande: a capital de MS e sua movimentação artístico cultural	87
1.5 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o lugar para o curso de Educação Artística....	102
CAPÍTULO II	
DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ÀS ARTES VISUAIS.....	113
2.1 Tempo de Criação: a licenciatura de Educação Artística na UFMS	114
2.2 Professores Forasteiros - os pioneiros do curso de Educação Artística ocupando novos espaços na UFMS	132
2.3 A Formação continuada dos formadores.....	147
2.4 Estrutura Física: de espaços improvisados para salas projetadas	158
CAPÍTULO III	
O CURRÍCULO E OS LUGARES DOS SABERES NO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	178
3.1. Primeira estrutura curricular (1981).....	183
3.2 Estrutura Curricular e Reconhecimento do curso (1984)	196
3.3. Última estrutura curricular do Curso de Educação Artística.....	214
3.4 Primeira estrutura Curricular com a Nomenclatura Artes Visuais	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICES	264
Apêndice A - Galeria dos professores do curso de Educação Artística - sujeitos de pesquisa	265
Apêndice B - Ofício de solicitação de abertura dos arquivos do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	278
Apêndice C - Convite entrevista	279
Apêndice D - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de voz para fins de pesquisa.....	280
Apêndice E - Roteiro de Entrevista.....	282
ANEXOS	283
Anexo A - Portaria RTR 91-A/80 de 20 de outubro de 1980.....	284
Anexo B - Ato da Reitoria 074/1981 - Coordenação Luis Tyller	286

Anexo C - Ato da Reitoria 050/1982 - Coordenação Maria Alice	287
Anexo D - Resolução 152/84 - Estrutura Curricular 1984	288
Anexo E - Portaria 451/1984 - Reconhecimento do Curso de Educação Artística	290
Anexo F - Resolução 076/1992 - Aprovação Currículo 1992	291
Anexo G - Resolução nº 39/1999 - Alteração na nomenclatura do Curso de Educação Artística para Artes Visuais	292
Anexo H - Circular Interna 010/96 - Plano Plurianual de Capacitação Docente/1997	293
Anexo I - Esboço de propostas de mudanças no Curso	296
Anexo J - Carta Marcos Varella	298
Anexo K - Carta Maria Célia	299
Anexo L - Carta Mirian Celeste	300

INTRODUÇÃO

“A história é filha do seu tempo”¹

Febvre (1998)

A escrita desta tese não nasce de um passado distante; é a história que consigo ler, de um tempo com seus modos de ser e estar. Não pretendo narrar a história de qualquer lugar, de pessoa alguma e nem de estar nela, apesar de estar! Escrevo² no meu tempo, com o entendimento de ser parte e como diz Febvre (1998), “a história é filha do seu tempo”, então, sou filha desse tempo e daquilo que consigo viver e narrar, com as inquietações de quem a entende como um processo em construção, uma atividade humana em constante produção ao longo do tempo.

Com o entendimento de que esta pesquisa é a história que consegui compreender, a partir do lugar onde estou inserida, surgiu a escolha do objeto deste estudo, decorrente de três motivações, que deram origem e justificativas às minhas opções na escrita desta tese. O primeiro refere-se a minha trajetória pessoal e profissional, pois estive envolvida no universo da arte desde minha infância. Já na pré-escola, fascinava-me o cheiro da massinha e da tinta. Pintar, mesmo em desenhos prontos, era um momento de satisfação na escola. Minha primeira apresentação em teatro foi aos cinco anos de idade, seguidas por outras que mais pareciam jograis, sem chances de criação pessoal; ainda assim, envolvia-me, pois eu considerava essas, a melhor parte da escola.

Assim foi meu percurso ao longo de minha vida escolar; fui aluna na disciplina de Educação Artística e vivi o momento histórico que discorro nesta pesquisa, não só a minha vivência, mas a de muitos que como eu, tiveram professores sem habilitação na área, professores que na 5ª série ensinavam letra bastão e na 6ª, desenho geométrico puro. Inclusive, minhas aulas de arte eram com a professora de Matemática (que triste eu já achava tudo aquilo!).

No começo do segundo grau, lembro-me que “matava” aulas para fazer teatro. Sem dúvida uma das atividades que me transformou e me permitiu olhar para o mundo de uma forma

¹ Frase de autoria do historiador Lucien Febvre foi citada em "O que é História", livro de Vavy Pacheco Borges, Editora Brasiliense, 1998, 4a Edição, p. 56.

² No primeiro momento da introdução, apresento minha trajetória de vida, formação e atuação profissional, que demonstram minha relação com o objeto que discorro nesta pesquisa. Para tanto, faço uso da primeira pessoa do singular. Depois, a partir da exposição do objetivo geral da investigação, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, demonstrando que a tese apresentada é um percurso coletivo, que foi constituindo-se na relação orientadora e orientanda, além dos pares que se somaram nessa construção.

ampliada, até o dia em que, encontrei nas aulas de arte do primeiro ano do Magistério, no Projeto do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na Escola Joaquim Murtinho, uma professora que finalmente me mostrou o que era Arte e o significado de ser professora de Arte.

Dessas aulas tenho a lembrança viva dos momentos em que analisávamos obras de arte (era a proposta triangular na prática), visitávamos o Museu de Arte Contemporânea (ainda no prédio antigo, instalado no centro de Campo Grande) onde nos era proporcionado ver, sentir e fruir aquelas imagens todas. Durante essas experiências existiam diálogo, troca, conhecimento e sensibilidade. Desses momentos, surgiu minha escolha em ser professora de Arte! Portanto, pauto minha carreira profissional partindo do exemplo dessa professora e de seus ensinamentos.

Portanto, esse percurso permitiu-me optar (sem titubear) pela licenciatura em Educação Artística na UFMS, participando de 1994 a 1998 como acadêmica e depois como professora nesse mesmo curso.

Vivenciei, enquanto acadêmica, de disciplinas que propuseram pensar sobre o ensino de arte. Lembro-me que naquele período a discussão sobre ser professor polivalente estava na pauta central, ao lado das discussões sobre falta de material e estrutura física para as aulas de Educação Artística na escola. Ao mesmo tempo em que aconteciam essas discussões com relação à educação básica, esta era vivida no próprio curso, levando em conta que, sendo polivalente, ele proporcionou por exemplo, aulas de Música e Teatro além das disciplinas das Artes Plásticas.

Ao rever esse percurso de formação inicial avalio que as experiências vividas nessas linguagens contribuíram com minha formação pessoal e profissional. Lembro-me que na época, a discussão entre nós alunos era de que o nome do curso mudaria para Artes Plásticas, tanto é que fizemos uma camiseta da turma já em 1997 com essa nomenclatura, pois pensávamos em Educação Artística como um termo “antigo”, sem *status*. Por vezes, sentia vergonha de dizer o nome do curso, parecia mais sonoro e “chique” Artes Plásticas, Belas Artes e no final, ser chamado de Arte Educador e não de professor de Educação Artística.

Contudo, mesmo fechando essa etapa em 1998, não percebia no curso uma movimentação interna voltada para uma alteração na nomenclatura do curso de Educação Artística para Artes Visuais. Fui formada nesse contexto, com essa representação sobre minha área de estudo, porém, imbuída de ideias para não perpetuar essa lógica. Assim, adentrei a carreira docente e sempre fui chamada de professora de arte, nunca quis e nem aceitei outra denominação.

Depois de 18 anos trabalhando nos diferentes níveis da educação básica, iniciei um trabalho concomitante no ensino superior como professora substituta no curso de Artes Visuais na UFMS. Em meados de 2010, em uma faculdade privada, assumi vaga na graduação de Artes Visuais. Foi um grande aprendizado, pois como professora e coordenadora, vivenciei todas as questões relacionadas à gestão e às normativas do ensino superior. Infelizmente, também vivi a etapa de extinção do curso, quando, por abertura de vagas nas faculdades de Educação a Distância, houve uma consequente redução na entrada de alunos que pudessem mantê-lo em funcionamento.

Nesse período pude experimentar o trabalho em cursos de especialização na área da Arte e Pedagogia e fui percebendo a necessidade de se conhecer os caminhos da pesquisa e adentrar-me nesse percurso.

Ao efetivar-me na UFMS no ano de 2017, no campus de Ponta Porã, assumi aulas no curso de Pedagogia e ministrei disciplinas como: Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes Visuais, Fundamentos e Práticas do Ensino da Expressão Musical e Corporal, além daquelas relacionadas à formação de professores.

Também desenvolvi, com os futuros pedagogos, projetos de extensão e cultura relacionados à arte e à educação; viagens culturais e visitas a museus e mesmo não estando em curso de formação de professores de arte, as vivências dessas turmas foram intensas nessa área, pois naquele município, faltam professores com formação específica para ministrar o ensino de arte e então, diante a esta realidade, os pedagogos podem vir a assumir essa disciplina nas escolas da região.

Com isso, uma pergunta ficou latente: por que em 40 anos de criação do curso de Educação Artística na UFMS (1980-2020), ele permanece sendo o único voltado para as visualidades em uma instituição pública em Mato Grosso do Sul? Essa inquietação, permitiu-me chegar ao objeto dessa pesquisa: o curso de Educação Artística da UFMS.

Essas situações vividas enquanto aluna e depois como professora instigaram-me no percurso acadêmico a entender por que algumas pessoas escolhem ser professores de arte. Disso decorreram questões como: por que os professores, também na adversidade, permanecem professores de arte? Que histórias têm esses professores, quais memórias carregam da sua formação inicial e da disciplina que lecionam? Afinal, esses sujeitos, a área de conhecimento, o lugar de formação, como tudo isso foi se constituindo?

Ao enveredar-me pelo mundo acadêmico, iniciei o mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de pesquisa que trata das “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, vinculada ao Grupo de Estudo sobre

o Trabalho e Bem-estar docente (GEBem), sob orientação da professora doutora Flavinês Rebolo.

Aos poucos fui integrando-me àquele novo universo e compreendendo que mesmo em uma área não específica da Arte e do Ensino de Arte, poderia ampliar meu olhar sobre a Educação. Assim, explorando as problemáticas do ensino da arte, a temática da pesquisa foi surgindo.

Em 2012 desenvolvi a pesquisa de mestrado relacionada a Histórias de Vida e Trajetórias Profissionais dos professores de Arte da Rede Pública de ensino e com os docentes do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF). Participaram da pesquisa setenta e quatro professores de arte, mediante um questionário sobre o índice de satisfação no trabalho e indagações sobre felicidade enquanto professores de arte. Esse percurso resultou na dissertação intitulada “Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente”.

Essa trajetória enriqueceu minha prática como professora do ensino superior, principalmente os estudos sobre a profissionalização, o trabalho docente e as representações da categoria. Diante disto, a pesquisa ampliou meu olhar sobre o papel do professor no contexto da educação.

Concomitante às atividades da docência no ensino superior, meu ingresso no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), se deu pela necessidade de continuar ampliando meus estudos e melhorar a compreensão sobre o universo acadêmico, pois tinha o interesse em efetivar-me por meio de concurso de professores e tornar-me docente na Universidade Pública.

Desse modo, inspirada por Clarice Lispector, quando diz, “[...] Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”, esta pesquisa de doutorado emerge de interesses que marcaram anteriormente a minha trajetória acadêmica, sobretudo a investigação realizada durante o Mestrado em Educação na UCDB, mas agora com outra perspectiva.

Assim, o objetivo desta tese consiste em analisar a história do Curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 1980 a 2000.

Para atender o objeto da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender o período da criação do Curso de Licenciatura em Educação Artística na UFMS;
2. Caracterizar a constituição do Curso e as transformações ocorridas, da sua gênese na UFMS, até a alteração de nomenclatura para Artes Visuais;

3. Investigar a organização do currículo do Curso de licenciatura em Educação Artística e as representações construídas em torno dele;
4. Analisar, a partir das narrativas individuais, a história e memória coletiva do curso em questão.

Mediante a apresentação do objeto e dos objetivos, consideramos a tese de que o processo de constituição da Licenciatura em Educação Artística da UFMS acompanhou os movimentos e a história desta área de conhecimento no cenário da educação brasileira. Também, esse processo foi perpassado pelos posicionamentos adotados pelos docentes em defesa das mudanças necessárias em um curso voltado para a formação de professores de arte.

O recorte temporal da pesquisa justifica-se por dois fatos: ano de 1980 situa a autorização pelo Ministério da Educação de acordo com a Portaria RTR 91-A/80 de 20 de outubro de 1980, para criação do curso de Educação Artística na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o ano de 2000 marca a alteração da nomenclatura do curso para Artes Visuais. É oportuno esclarecer que essa transição na nomenclatura do Curso ocorreu alguns anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de n. 9.394/96. Além disso, é importante registrar que no entendimento sobre os cursos de formação de professores de arte, ocorreram, nesse período, não só mudanças na nomenclatura do curso, como também na representação dessa área de conhecimento e dos sujeitos envolvidos.

A delimitação espacial compreende o estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente, a localização do Curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, situada na cidade de Campo Grande, capital do Estado. Optou-se por essa delimitação por duas razões: a primeira consiste no interesse de investigar o primeiro Curso de Licenciatura em Educação Artística desse Estado; e a segunda, deve-se ao fato de que esse Curso, mesmo tendo passado ao longo dos anos por mudanças, inclusive em sua nomenclatura, ainda se constitui como o único em funcionamento na modalidade presencial em Mato Grosso do Sul, tendo em vista que, outros cursos instalados a partir da década de 1980, nesse Estado, em instituições de ensino privado, já foram fechados ou estão sem ofertar novas vagas de ingresso, como é o caso do curso no Centro Universitário da Grande Dourados (SOCIGRAN/UNIGRAN), situado em Dourados, o da Associação de Ensino Superior Pontaporanense (AESP) - Faculdade MAGSUL, no município de Ponta Porã, e o curso do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF), em Campo Grande.

Em razão do objetivo, o percurso de análise permeia a história de como a Arte, enquanto área de conhecimento, foi inserida no processo de escolarização, o que demanda observar os indicativos legais, condicionantes que influenciaram a maneira de pensar a formação de

professores de arte no Brasil, tanto em leis quanto em pareceres normativos; além da movimentação política evidenciada no país, o que nos motiva a compreender o debate acerca de como o curso foi se constituindo em Mato Grosso do Sul, especificamente na UFMS. Afinal, completando em 2020 quarenta anos de sua criação na UFMS, o curso na área das Artes Visuais permanece sendo o único oferecido por uma instituição pública no Estado.

Com o intuito de situar o objeto de estudo e de alcançar os objetivos da pesquisa utiliza-se, como percurso metodológico, a revisão da literatura, a partir da qual foram localizados e analisados os estudos já realizados sobre a história das licenciaturas no campo das artes visuais.

Segundo Ferreira (2002, p. 257), o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, também pode ser definido pelo caráter bibliográfico, no sentido de trazer nelas o “[...] desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diversos campos do conhecimento”, buscando respostas para compreender elementos e dimensões que são postas em diferentes épocas e lugares. Ainda segundo a autora, a realização do Estado do Conhecimento trata das distintas formas e condições que as pesquisas de mestrado, teses, publicações de artigos e as produções em periódicos são socializadas e sob que condições isso acontece. Em relação a essas pesquisas, a autora, aponta que:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. Com esse enfoque entende-se que os elementos aqui apresentados, têm caráter descritivo, pois além de apontar os títulos encontrados, realiza uma breve análise por meio dos resumos presentes nas publicações (FERREIRA, 2002, p. 258).

O mapeamento sobre as produções acadêmicas, que consideramos a segunda relevância desta pesquisa versam sobre as licenciaturas em Educação Artística e surgiu da necessidade de compreender o que já havia sido produzido no Brasil referente a essa temática.

Nessa perspectiva, para o levantamento das produções foi consultado o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), direcionando essa busca para dissertações e teses produzidas no Brasil. Ressaltamos que não foi realizado filtro para especificar anos, mas observamos os descritores: Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Artes Visuais, História das licenciaturas, História de Cursos de Arte, Professores de Arte. Foram utilizadas as nomenclaturas Educação Artística e Artes Visuais, levando em conta os diferentes contextos históricos em que essas pesquisas poderiam estar inseridas.

Na sequência, as produções acadêmicas mapeadas são detalhadas pelo Estado do Conhecimento em duas partes. Sendo a primeira, a realização da busca de dissertações e teses no banco de dados da Capes, relacionando em um quadro, dados como: autor(a), ano de defesa, instituição, título e resumo.

O mapeamento das produções acadêmicas foi iniciado em 2017 no banco de teses e dissertações da Capes. A opção por realizar esse levantamento apenas nessa plataforma foi pelo interesse em localizar as dissertações e teses já publicadas. O recorte temporal para o mapeamento compreendeu inicialmente o período de 1980 a 2000, sendo o mesmo recorte desta pesquisa, porém, pela inópia das pesquisas, o levantamento foi estendido até o ano de 2017, momento que a busca foi realizada.

Com a utilização dos descritores História de Curso, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Artes Visuais, Formação de Professores e Professores de Arte, foram mapeadas trinta e quatro pesquisas, sendo onze teses e vinte e três dissertações. O contexto dessas pesquisas contempla um indicativo de relação de cursos de licenciatura na área da arte, o que possibilitou levantar pesquisas nas linguagens de música, teatro e dança, e também trabalhos que tratam de histórias de formação de professores, por vezes autobiográficas, e trajetórias da disciplina de Educação Artística; assim, nem todas são objeto do levantamento, porém, permitiu observar o quantitativo de pesquisas concluídas no Brasil, as instituições e as áreas em que foram realizadas.

De acordo com as teses e dissertações mapeadas, selecionamos doze delas por serem condizentes à nossa temática. Apresenta-se o mapeamento no quadro 1:

Quadro 1 - Mapeamento das publicações de dissertações e teses com proximidade ao objeto desta pesquisa (CAPES)

	Ano Instituição	Autor	Título	Resumo
Dissertação	1993 (UFRN)	Vera Lourdes Rocha P. Ferreira	ENSAIOS E PERSPECTIVAS NA FORMACAO DO PROFESSOR DE ARTE – O PROFESSOR DAS LICENTURAS EM QUESTÃO	A temática das licenciaturas é tratada na pesquisa, a partir da Lei n. 5.540/68. De acordo com Ferreira (1993), esses cursos foram implantados a partir da Lei n. 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus ³ . Nesse contexto, a autora, ressalta o reflexo da política educacional instituída a partir dessas leis, por meio de levantamento de dados relativos a aspectos históricos do Curso de Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do cadastro de professores do departamento de artes
Dissertação	1997 (UFP)	Kalyna de Paula Aguiar	AUTONOMIA DO ARTE-EDUCADOR - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	Teve como objetivo compreender o percurso formativo dos arte/educadores que desenvolvem o ensino de Arte nas organizações do Terceiro setor. Participam desse estudo duas organizações da região metropolitana do Recife, sendo: O grupo AdoleScER e o Movimento Pró-criança.
Dissertação	2010 (2010)	Leila Adriana Baptaglin	CONSTRUINDO PROJETOS, ARQUITETANDO IDEIAS, ANALISANDO DADOS: a reforma curricular do curso de licenciatura em artes visuais - 2004/UFSM	Propõe investigar a repercussão da reforma curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2004 - UFSM - RS, na visão dos docentes, dos acadêmicos do curso e dos professores das escolas, as quais servem de campo de estágio para os acadêmicos em formação inicial. A autora pontua em suas considerações a necessidade de ajustes nessa estrutura curricular e de articulação entre instituição escolar e a Ano universidade, pois compreende que uma formação “adequada” perpassa por inúmeras mudanças e atuação conjunta dos setores envolvidos no processo.
Dissertação	2011 (PUC-PR)	Ailson Teixeira	TENDENCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DAS INSTITUIÇÕES DO SUDOESTE PARANAENSE	Tem por objetivo analisar as tendências da formação do professor, em cursos de Licenciaturas em Artes Visuais nas Faculdades do Sudoeste do Paraná. O autor examina as mudanças ocorridas nesses cursos diante das novas exigências de reestruturação dos cursos de licenciatura e identifica as mudanças do movimento teórico-metodológico de consolidação na legislação educacional brasileira da arte-educação.

³ Pelo recorte temporal da pesquisa adotamos o uso de 1º e 2º graus, em acordo com a Lei 5692/71 - Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. (BRASIL, 1971).

	Ano Instituição	Autor	Título	Resumo
Dissertação	2013 (UFPB)	Martha Pollyanna dos Santos Dias	EGRESSOS DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA E SUA INSERÇÃO PROFISSIONAL	O objetivo foi conhecer o que se espera dos egressos da Licenciatura de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e como esses egressos estão se inserindo profissionalmente. A autora utilizou como referência as Diretrizes Nacionais de Licenciaturas - DCNs, o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes da Licenciatura em Artes Visuais - ENADE e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura de Artes Visuais e resolução de sua criação na UFPB. Por meio de análise documental e de questionário, a autora traçou o perfil dos egressos e, como resultado, expõe que apenas um número reduzido desses atua na área de Artes Visuais, percebendo salários classificados entre médios e baixos.
Dissertação	2015 (UDESC)	Valeria Metroski de Alvarenga	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DO PARANÁ	Tem como objetivo, analisar a formação inicial do professor de Artes Visuais no estado do Paraná, abordando o perfil dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, em relação à estrutura com enfoque à quantidade, habilitações, modalidades de ensino, localização, carga horária e relação candidato/vaga nos processos seletivos. Alvarenga (2015) propôs ainda, analisar as estruturas curriculares dos cursos presenciais de licenciatura com a nomenclatura Artes Visuais, ofertados por oito Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, sendo um curso em cada instituição.
Dissertação	2016 (UFPI)	Carla Teresa da Costa Pedrosa	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS VIVENCIADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR	Trata-se de uma investigação sobre os dilemas vivenciados no processo de formação inicial na constituição do ser professor para a atuação na educação básica, no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal Piauí - UFPI. Segundo a autora, por meio da pesquisa, foi possível obter maior compreensão do processo formativo no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, a partir do olhar do professor formador.

	Ano Instituição	Autor	Título	Resumo
Dissertação	2016 (UFPR)	Jacyara Batista Santini	DA MÚSICA ÀS ARTES PLÁSTICAS: A CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ (DÉCADA DE 1970)	O objetivo analisar o processo de constituição dessa licenciatura em Curitiba na década de 1970. Em termos metodológicos utiliza-se dos conceitos de táticas e estratégias de Certeau (2012) e ainda aponta as análises relativas às disciplinas e ao currículo que constituiu o ensino de 1º e 2º graus e da licenciatura em Educação Artística, perante a lei de reforma educacional, ela utilizou como referencial Chervel e Goodson.
Tese	1999 (USP)	Lucia Gouvêa Pimentel	LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: LIMITES EM EXPANSÃO	Essa pesquisa não se encontra disponível online. Após sua defesa esse material foi publicado em formato de livro com o mesmo título.
dissertação	2005 (UNIVALI)	Letícia Terezinha Coneglian Mognol	ESPAÇO, CURRÍCULO, TERRITÓRIOS, LUGARES, FRONTEIRAS: QUESTÕES SOBRE A "ARQUITETURA" DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	Trata-se de compreender como são organizados e articulados os espaços e o currículo no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Como ler o espaço na condição de elemento do currículo? De que forma a arquitetura do espaço educativo permite interação e/ou inovações? Esses espaços são compreendidos como espaços de cultura?
Tese	2012 (UFRJ)	Anita de Sá e Benevides Braga Delmas	A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: DESAFIOS E TENSÕES (1971- 1983)	Tem como foco a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, criado em decorrência da Lei n. 5.692/71, que determinou a obrigatoriedade da atividade educação artística, no currículo escolar de ensino de 1º e 2º graus.
Tese	2016 (USP)	Ana Luiza Bernardo Guimarães	ATRAVESSAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS	Apresenta um estudo de caso, com objetivo de analisar as experiências vivenciadas pelos estudantes em um Curso de Formação Inicial de Professores - Licenciatura em Artes Visuais (LAV) em uma instituição de ensino superior privada no interior do Estado de São Paulo. A autora utiliza como referencial teórico os estudos de Nóvoa (1995) e Garcia (1999; 2009). Por meio da análise dos dados, ela evidenciou “a urgência de os cursos de formação inicial de professores em artes visuais atentarem-se para as experiências formativas e simbólicas e para as representações sociais que constituem a identidade profissional dos licenciados”.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Organização: Godoi, 2018.

A partir dos dados constantes no Quadro 1, observamos que a maioria das pesquisas foi realizada em programas de pós-graduação na área da educação e apenas três em programas de pós-graduação em Artes Visuais. Em relação às localidades geográficas, apontamos que das doze pesquisas concluídas, seis delas foram realizadas na região Sul, quatro na região Nordeste e três na região Sudeste. Dessas, nove pesquisas foram realizadas em nível de mestrado e três no doutorado. Para além dos dados quantificáveis, o mapeamento teve como objetivo analisar os resumos das publicações, os objetivos descritos e o resultado alcançado, identificando as proximidades dessas produções com o nosso objeto de estudo. Vale salientar que das doze pesquisas, nove estão disponíveis *online*.

Dentre as pesquisas apresentadas, é possível identificar que a formação dos professores de arte vem se tornando assunto cada vez mais relevante nas produções acadêmicas e o índice com essa temática vem ampliando ao longo dos anos, tanto nas investigações sobre a formação inicial, quanto sobre a inserção desses professores no cotidiano escolar. Vale ressaltar que os relatos e trajetórias constituídos por narrativas sobre a formação de professores têm sido mais frequentes a partir de 2014, tornando-se, conseqüentemente, um campo em expansão para os pesquisadores das linhas relacionadas ao conhecimento artístico, principalmente as do ensino da arte no ensino superior.

Inferimos, a partir das publicações postas, que o interesse pela temática relacionada às licenciaturas em Educação Artística /Artes Visuais nas pesquisas em nível de pós-graduação ainda é escassa se considerada a necessidade de ampliar o entendimento de como esses cursos são constituídos, das transformações que ocorrem devido às propostas de leis, da estruturação do corpo docente, do processo de formação do professor de arte e da ideia de currículo que permeou as licenciaturas em Educação Artística e ou Artes Visuais no Brasil.

Analisando ainda, o mapeamento sinaliza a escassez de produções sobre a temática na região Centro-Oeste, o que acaba por revelar a importância de se desenvolver pesquisas como a desta tese, que analisa a história do curso de Educação Artística da UFMS e que poderá por meio dos resultados obtidos contribuir para demais pesquisas na área não só no Estado, como no Brasil.

Diante dessas circunstâncias, no decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de melhor compreender a produção acadêmica especificamente a realizada em Mato Grosso do Sul. Possibilitando aventar as temáticas adotadas na área da Arte e seu ensino e não apenas relacionadas as licenciaturas ou cursos de Educação Artística. Portanto, realizamos um segundo mapeamento que está contemplado no quadro 2. A busca dos dados foi feita no banco de teses e dissertações da UFMS, UCBD, UFGD e UEMS, instituições essas com oferta de Programas

de Pós-graduação em Educação. Os descritores utilizados foram Ensino de Arte, Artes, Arte-Educação, Educação Artística e Professores de Arte. O recorte temporal, deu-se de 1990, ano da primeira publicação a 2019, ano que esse levantamento foi realizado.

Quadro 2 - Publicações relacionadas a formação do professor de arte e ao ensino de arte em MS

Autor	Ano	Título	Instituição	Tipo
Richard Perassi Luiz de Sousa	1995	O Desafio da Imagem: Alternativa Contemporânea para a Arte nas Escolas de Segundo Grau	UFMS	Dissertação
Paulo César Duarte Paes	1999	Arte-Educação para adolescentes em privação de liberdade - Análise Crítica de uma Experiência	UFMS	Dissertação
Maria Celéne de Figueiredo Nessimian	2001	Em busca do foco - A Educação Escolar em Artes através de um Olhar Estético e Psicanalítico	UFMS	Dissertação
Lúcia Monte Serrat Alves Bueno	2001	As Cores do Nacionalismo e a Diversidade - Educação e Artes no Período Modernista	UFMS	Dissertação
Rosana Lúcia Pincela Vasconcelos	2002	Os Professores e os diferentes Sentidos da Arte na Educação	UFMS	Dissertação
Denise Abrão Nachif	2005	A Contemporaneidade na Formação do Arte-Educador	UCDB	Dissertação
Vera Lúcia Penzo Fernandes	2005	A Imitação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Arte	UFMS	Dissertação
Rafael Duailibi Maldonado	2007	A Formação Cultural e Educacional nos Museus de Arte	UFMS	Dissertação
Vera Lúcia Penzo Fernandes	2011	A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da Educação Inclusiva	UFMS	Tese
Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi	2013	Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente	UCDB	Dissertação
Patricia Nogueira Agüena	2014	O Ensino de Artes Visuais para alunos cegos na escola comum: Retratando trajetórias e experiências	UEMS/ PROFEDUC (Campo Grande)	Dissertação
Rafael Duailibi Maldonado	2016	Documentos Curriculares de Arte: Afirmção estética do gosto na confluência dos campos educativos e artísticos	UFMS	Tese
Mireli Figueiredo Chaves Banzatto	2016	A arte de semear saberes: Contribuições para a formação sensível do artista docente	UEMS PROFEDUC (Campo Grande)	Dissertação
Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor	2017	Disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul: Dilemas que a História pode explicar (1971-1997)	UEMS	Dissertação

Autor	Ano	Título	Instituição	Tipo
Marielle Duarte Carvalho	2017	Educação, Arte e Inclusão: Audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência	UFGD	Dissertação
Nayanne do Nascimento Silva	2018	Educação Artística como Disciplina Escolar em Mato Grosso (do Sul): 1971 a 1982	UFGD	Dissertação
Marisa da Conceição Gonzaga	2018	Formação de professores de Arte no Ensino a Distância nos municípios de Terenos e Sidrolândia	UEMS PROFEDUC (Campo Grande)	Dissertação
Christiane de Araujo Gmeiner	2018	Um contexto inovador: A Arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica	UCDB	Teses
Nilva Heimbach	2019	Culturas Indígenas, Ensino de Arte e a Lei 11.645/2208: Possibilidades Interculturais	UCDB	Tese
Alexandra Ferreira	2019	O professor de Arte e a Educação Sensível na Inclusão Escolar de crianças com deficiência na educação infantil	UEMS PROFEDUC (Campo Grande)	Dissertação

Fonte: Banco de Teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior de MS: UFMS, UEMS, UFGD e UCDB.
Organização: Godoi, 2020.

Este quadro permite entrever que a produção acadêmica em torno do ensino de arte e da Educação Artística em Mato Grosso do Sul ainda é escassa, conforme observamos é constituída por 17 dissertações de mestrado e cinco teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação das três universidades públicas do Estado (UFMS, UEMS e UFGD) e da Universidade particular (UCDB). Além disso, percebe-se que essa produção está mais direcionada ao ensino das Artes nas escolas, à catalogação e registros de fontes, à história da disciplina de Educação Artística à relação da arte e à inclusão, entre outras.

No entanto, o que se observa diante dessa produção é a ausência de pesquisas sobre a história do Curso de Educação Artística e da formação de professores nessa área. Isso permite demonstrar mais uma vez, a relevância de uma pesquisa como a desta tese de doutorado, que analisa a história do Curso de Educação Artística da UFMS e a contribuição que essa proporciona para as investigações em torno de tal área do conhecimento no Brasil e, sobretudo em Mato Grosso do Sul, bem como as suas contribuições para a História da Educação e para a história da formação de professores em Artes.

Com esses levantamentos acerca das produções acadêmicas relacionadas à temática do ensino de arte, advém a terceira relevância desta pesquisa, que refere-se à necessidade de se dialogar com a sociedade sobre a importância da arte na vida do ser humano, tanto em momentos de formação nas instituições formais de ensino, como nas instituições informais, sendo museus, centros de cultura, projetos sociais de ONGs, atividades em ateliers etc. Pois,

entendemos que a sociedade se transforma por meio das manifestações artísticas. Uma sociedade em que a arte e seus artistas são parte do processo formativo e são meios de diálogo sobre a cultura e suas distintas manifestações e linguagens, é um povo com mais criticidade e humanização, pois conhece sua constituição enquanto ser pertencente a um determinado lugar e tempo.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza histórica e fundamenta-se nos referenciais da História Cultural que, segundo Chartier (1990, p.17) “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. Desse modo, pensar a história e o lugar em que ela se constitui exige uma articulação complexa entre o entendimento de tempos, espaços, indivíduos, na maneira como a realidade é vista e como os fatos podem ser representados

Os referenciais da História Cultural evidenciam-se nas últimas décadas do século XX enquanto campo historiográfico e está presente em muitas pesquisas relacionadas ao campo da História e da História da Educação. Com isso, uma ampliação dos debates acerca da construção coletiva da História, das diferentes possibilidades de sua leitura e do relacionamento com outras áreas do conhecimento.

Certeau (1982, p. 33) aponta para a necessidade de compreensão da história, mas não com a ideia de um passado estático, aprisionado em um tempo acabado, pois a história “[...] implica no movimento que liga uma prática interpretativa a uma prática social”, um processo que torna possível compreender a dinâmica sócio-histórica, em que a prática vai se constituindo como um elo, em que a leitura do passado, realizada no presente, é sempre uma leitura do presente.

Situamos o objeto da pesquisa como um fato da vida humana, criado e produzido na existência dos fenômenos do dia a dia, ao qual se está submetido. Esta pesquisa foge do olhar positivista, com respostas exatas e fechadas inscreve-se na pesquisa histórica, por abarcar a investigação de contextos mais complexos, permeados pela subjetividade da ação humana que produz diariamente a história de cada um e de todos nós. Para Chartier,

[...] o objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. Essa observação é válida também para as obras letradas e as criações estéticas, sempre inscritas nas heranças e nas referências que as fazem concebíveis, comunicáveis e compreensíveis (CHARTIER, 2017, p. 49).

Embora não evidenciemos nesta pesquisa as análises das práticas presentes no curso de Educação Artística a partir da concepção de Roger Chartier, elas estarão entremeadas, por vezes, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Isso significa que, as práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, de criar, sentir, das representações forjadas no cotidiano da sala de aula, do espaço acadêmico e das disputas e interesses individuais e coletivos, estão presentes nesta tese. Esses sujeitos e suas representações entrelaçam-se em um determinado tempo e caminham em espaços circunscritos, imersas nos contextos dinâmicos das relações entre o “eu”, o “outro” e o “nós”, mas nunca alheias às interferências sociais.

Para Chartier (1991), a representação é o produto do resultado de uma prática. As artes visuais, por exemplo, são a representação, porque é produto de uma prática simbólica. Então, “um fato nunca é o fato”. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo, pois “[...] centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade [...]”, e ressalta a relação com o poder, pois as representações inserem-se em “um campo de concorrências e de competições” (CHARTIER, 1991, p. 187).

É com essa noção de representação, dessa relação das coisas ditas, pensadas e expressas e dos sentidos que lhes são atribuídos ao longo do tempo que é analisado dentro da ideia de uma narrativa histórica, as representações docentes que foram se constituindo, e desse modo, permitindo “[...] vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2017, p. 49).

Um conceito importante para esta pesquisa, transita no contexto dinâmico das relações, que permeia o imaginário, as representações “[...] letradas e as criações estéticas” e situa-se nas múltiplas acepções do termo cultura, aqui compreendida em concordância com Chartier (2017) ao considerar dois grupos de significados, sendo que o primeiro, “designa as obras e os gestos que, em uma sociedade dada, se subtraem às urgências do cotidianos e se submetem a um juízo estético ou intelectual” (CHARTIER, 2017, p. 34); e, como segundo, o autor aponta “as práticas comuns por meio das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com ele mesmo” (CHARTIER, 2017, p. 34).

Interessa para esta pesquisa a compreensão desses dois grupos aos quais vinculam-se os sujeitos envolvidos na construção dos processos educativos relacionados ao ensino de arte nas escolas e nas universidades.

Geertz (1973) salienta que os distintos aspectos da cultura estão situados em uma “descrição densa”, deslocando, assim, o paradigma de uma história despersonalizada que se dedica a estudar grandes estruturas ou que trabalha com categorias muito específicas como burguesia, proletariado.

Segundo o teórico, cultura,

[...] denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação a vida (GEERTZ, 1973, p. 89).

Nessa investigação, o termo cultura é empregado para sustentar as ações “internamente diversificadas”, vividas nas relações dos atores sociais, que dão movimento às práticas e estão personificadas nos docentes, acadêmicos e gestores que são parte da UFMS, também, compreende-se a necessidade de “[...] pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2003, p.15).

Ao definir a UFMS, campus de Campo Grande, como delimitação espacial e o curso de Licenciatura em Educação Artística como objeto de estudo desta pesquisa, consideramos, como Oliveira e Gatti Junior (2002, p. 22), que pesquisar instituições escolares “[...] são a ponta-de-lança da possibilidade de escrita de uma nova história da educação brasileira, capaz de levar em conta as especificidades regionais e singularidades locais e institucionais”. Sobre as instituições, concordamos com Magalhães (2004), ao afirmar que:

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zona de influência (MAGALHÃES, 2004, pp. 133-134).

Assim, percebemos a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em seus 40 anos de federalização, uma instituição que é parte da história do estado, ligada a fatores sociais, econômicos e histórico-culturais, provocando e sendo provocada por esta região do país a participar do desenvolvimento de uma determinada comunidade.

Podemos afirmar em acordo com Oliveira e Gatti Junior (2002), que é na dimensão *meso* que se dá vida e intensidade à História da Instituição, conferindo às suas diversas personagens, no caso desta pesquisa: reitores, pró-reitores, coordenadores do curso, diretores de centro, docentes, técnicos administrativo, discentes e demais membros da comunidade “[...] a condição de sujeitos históricos, tendo em vista a grandeza dos pequenos atos, os gestos, as vozes pouco

ouvidas ou silenciadas, as práticas escolares, o currículo e o seu projeto educativo” (OLIVEIRA; GATTI JUNIOR, 2002, p. 74).

Situamos esta pesquisa no contexto da História do tempo presente que, segundo Delgado e Ferreira (2014), é um movimento que traz a “[...] revitalização da história política, ampliação do uso de fontes, valorização da interdisciplinaridade, maior diálogo com as ciências sociais, recusa de explicações deterministas e totalizantes” (DELGADO; FERREIRA, 2014, p. 07). As autoras, compreendem que esse movimento tem a possibilidade de construir uma forma inovadora de conhecimento histórico, além da “valorização de atores individuais e coletivos e da relação dialética entre história e memória” (DELGADO; FERREIRA, 2014, p. 07).

Na perspectiva da História da Educação, (MAGALHÃES, 2011, p. 10) afirma que “[...] em cada momento histórico há uma educação em projecto, uma conflitualidade e uma dialética”. Entende-se, conforme Magalhães (2011), que a educação, embora complexa, se constrói como um jogo e perpassa por diálogos constantes entre o passado e o presente. Assim, em cada momento histórico é possível identificar os seus conflitos, convergências e divergências, marginalidades e segmentação social.

Vale salientar que discorremos sobre um Curso em curso. Assim, temos como objeto de pesquisa, a licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que trata de uma história desse tempo e que desde o momento da sua criação, na década de 1980, vem se constituindo enquanto espaço de formação. Dessa forma, tornou-se imprescindível recorrer à literatura que referenda a história do tempo presente que, de acordo com Delgado e Ferreira (2014), tem mobilizado segmento expressivo da comunidade de historiadores no plano nacional e internacional e inscreve-se em uma dinâmica mais ampla de renovação historiográfica.

Tratar de um passado próximo é um desafio evidente nesta pesquisa, visto que durante muito tempo a autora manteve o entendimento de que a história tratava de fatos “mortos” e, por isso, tratava-se de um campo de conhecimento de um passado distante, contando sobre acontecimentos e personagens representando uma história por seus feitos heroicos e importantes, lembrados após sua morte. Mas não, hoje, a partir dos estudos desenvolvidos nas disciplinas relacionadas à história, memória e sociedade, compreendemos o equívoco desse pensamento.

Nesse sentido, Santos (2009, p. 08) esclarece que “[...] fazer história no calor dos acontecimentos é um desafio e um enfrentamento que exige atenção redobrada” e que na construção histórica, seja de qual século for, o historiador não estará imune aos preconceitos e desvios da época e da sua maneira de ver e interpretar o mundo.

Portanto, analisamos a história da licenciatura em Educação Artística em uma instituição pública de ensino, dentro de seu contexto histórico, compreendendo-a como um local de formação. Nesse sentido, considerar o curso e a instituição educativa não “[...] significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo” (OLIVEIRA; GATTI JUNIOR, 2002, p. 74).

Ao demandar esforços para tratar da história do curso de Educação Artística da UFMS e sua constituição ao longo dos anos utilizamos nesta pesquisa as reflexões acerca da teoria do currículo, conforme salienta Moreira e Silva (2001, p. 08), ao afirmar que “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Portanto, entendemos que o curso de Educação Artística participou da formação de professores de arte, com as movimentações dos sujeitos que viviam um determinado percurso histórico e cultural, entremeados de relações de poder. Consideramos, em acordo com Moreira e Silva (2001, p. 8) que o currículo “[...] transmite visões sociais particulares e interessadas [...] produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Também, corroboramos a ideia de que “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos formais, tais como interesses, rituais e conflitos simbólicos” (GOODSON, 1995, p. 08).

Ainda para as análises do currículo do Curso de Licenciatura da Educação Artística da UFMS, entendemos ser pertinente trazer para esse diálogo os estudos de Sácristan (2000), mesmo que esse autor trilhe outra perspectiva sobre o currículo do que Moreira e Silva (2001) e Goodson (1995, 1997). Sácristan (2000) refere-se ao currículo como um produto histórico e na sua não neutralidade. Para esse autor, a organização e a realização do currículo se fazem na ação, presumindo que “[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Ao inscrever esta pesquisa no campo da História, compreendemos que a metodologia utilizada pelo pesquisador vai muito além de escrever ou falar, mas está fundamentada na maneira que os atores sociais dão sentido ao seu conhecimento e como este conhecimento, a partir de suas respostas, se tencionam e encontram maneiras de fazer sobressair as suas convicções, os seus limites, as suas relações de domínio e o seu modo de pensar e de ser enquanto sujeito.

Para Le Goff (2001, p. 27), a feitura da história recorre-se a uma multiplicidade de documentos (fontes históricas) e que por consequência demanda de técnicas, “[...] poucas

ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas dessemelhantes. É que os fatos humanos são, em relação a todos os outros complexos”.

Para análise do percurso histórico do curso e de sua criação, propõe-se também como aporte metodológico a pesquisa documental. Le Goff (2001) ao referir-se a análise documental, considera que deve levar em conta a maneira como o documento foi produzido, pois a produção é seu princípio de explicação, em que o documento não é um “[...] material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 2001, p. 10). Para isso, deve-se considerar a relevância de entender o momento em que o documento foi produzido, as pessoas envolvidas e o local onde foi encontrado.

Portanto, entendemos a partir das considerações postas que é preciso examinar um documento para além do papel, da imagem, do som, da sua feitura, da sua época e de quem o produziu é preciso desconstruir, analisando as minúcias que nele estão presentes, captando sua essência. Desta forma, o documento torna-se história, pois se analisa o discurso embutido no mesmo e interpreta-se dessa maneira o seu entorno.

Investigar e conhecer o processo de criação do curso e as mudanças que ocorreram no período de 1980 a 2000, ainda em termos documentais, incluiu o levantamento e leituras de documentos relacionados à legislação, tanto no âmbito do Governo Federal como no âmbito Estadual. Estabeleceu-se a contribuição das questões regionais e nacionais sobre o tema em questão: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Diretrizes curriculares dos Cursos de Artes Visuais e demais documentos do MEC.

Nos documentos arquivados no curso de Artes Visuais⁴, foram identificadas cerca de nove caixas com documentação referente ao recorte cronológico da pesquisa; nestas, constam atas, diários de classes, estruturas curriculares, comunicações internas. Entende-se que a análise dos documentos levantados tem relevância ao delinear a história do curso. De acordo com as considerações de Le Goff (1996, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

⁴ Utilizamos a nomenclatura Artes Visuais, no momento que situamos o curso pesquisado a partir do ano de 2000, quando da alteração de Educação Artística para Artes Visuais. Portanto, quando nos referimos aos documentos arquivados no curso, significa que o levantamento documental ocorreu no prédio que hoje abriga a referida graduação.

A partir dessas considerações, utilizamos os documentos do arquivo do curso para escrever/contar e analisar a história de um determinado período, com sujeitos, modos de ser e pensar de um grupo de pessoas e uma área específica do conhecimento.

É importante ressaltar que o arquivo existente referente ao curso não tem uma documentação organizada, separada por tipo de documento, ou mesmo por cronologia. O que existem são caixas com papéis variados e já com interferência do tempo, com marcas de poeira, insetos e a deterioração por conta da sua guarda sem processos adequados de manutenção. Observamos ainda, que existe uma lacuna na documentação guardada, com a existência de poucos dados referentes aos anos de 1983 a 1988, registros exíguos que, basicamente, se restringem a diários de classe e comunicações internas.

Já os registros que correspondem à década de 1990 são mais consistentes, incluindo documentos relacionados à organização de eventos no período, atas de reuniões pedagógicas e de colegiado, questionários de avaliações sobre o curso e resoluções das estruturas curriculares de 1992/93 e 1998, além dos diários de classe.

Esses documentos foram digitalizados em um scanner semiprofissional, que permitiu captar com maior qualidade as imagens e também maior agilidade, visto que o equipamento digitaliza blocos de papéis, e não documentos individualizados. A digitalização do arquivo do curso, das caixas referentes as décadas de 1980, 1990 e 2000 ocorreu entre os meses de janeiro e março de 2017 sendo, posteriormente, os documentos organizados cronologicamente e de acordo com sua natureza, para melhor análise dos dados obtidos.

Em 2018, foi solicitado ao arquivo central da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a verificação acerca de documentação relacionada ao curso porém, naquele momento o arquivo da instituição estava em processo de mudança para um novo prédio, com o objetivo de melhor organizar a memória institucional e, assim, não foi possível ter a solicitação atendida.

Com a informação do realojamento do arquivo central da UFMS em um novo prédio da universidade e de sua reestruturação, em fevereiro de 2019, novamente foi realizada a solicitação para que fosse verificada a existência de documentação sobre o curso de Educação Artística. Nesse momento, houve o atendimento de duas técnicas do setor na orientação e auxílio na busca por documentos. Essas funcionárias explicaram o funcionamento do arquivo e mostraram nas prateleiras onde seria possível localizar documentos como: portarias, atos da reitoria, boletins de serviço, fotos; *releases*. O material ainda não estava totalmente catalogado ou disponível de maneira digital, sendo preciso abrir as pastas e caixas de arquivo com indicação de ano e buscar os documentos. A ênfase na documentação explorada foi relacionada aos atos da reitoria, *releases* e matérias de jornais junto a poucos registros fotográficos,

entendendo que nestes materiais poderiam constar dados oficiais e outros de circulação pública, no caso das notícias.

No percurso dessa pesquisa, também localizamos algumas fotos, pois, elas correspondem a momentos sociais e históricos que marcaram o Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMS. Assim, tornou-se necessário recorrer a autores que trabalham a fotografia enquanto fonte de pesquisa na História da Educação, como Vidal e Abdala (2005, p. 191). Segundo essas autoras, as fotos “oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade”. Além disso, as autoras acrescentam que:

[...] a foto não esgota sua utilidade ou função pela simples contemplação estética. Exceto em algumas fotos artísticas, o que prende nossa atenção à imagem não é apenas a apreciação do belo, mas a possibilidade de reconhecer/conhecer o real. Vemo-nos transportados no tempo e no espaço [...] (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 178).

Nesse sentido, imagens fotográficas com a presença dos professores do curso, da estrutura física, ou mesmo alguns registros sobre momentos de atividades culturais de Campo Grande, compõem o diálogo sobre a história desse curso na UFMS. Por tratar-se de uma graduação na área de Arte, presumia-se que teríamos um amplo arquivo imagético para debruçar-nos, porém, poucas foram as fotografias encontradas nos arquivos institucionais da UFMS ou mesmo nos arquivos pessoais dos professores, com exceção da professora Maria Alice, que cedeu boa parte dos registros fotográficos que se apresentam ao longo da pesquisa.

Além das fotografias, imagens de obras artísticas estão presentes neste estudo propondo o entrecruzamento de fontes e a ampliação das possibilidades de ler um dado momento histórico também a partir da linguagem não verbal e da sua materialidade. Observamos essa relação a partir da aceção de Chartier (1990), ao discorrer que as representações não estão contidas apenas nos textos, quer sejam eles escritos ou falados, mas também no gesto, nas visualidades, quer sejam nas pinturas, desenhos ou fotografias, pois “[...] variável, também, é o lugar da imagem” (CHARTIER, 1990, p. 179).

Ainda, para compor a pesquisa, optamos pelo uso das fontes orais e concebemos um percurso teórico-metodológico aventado pela História Oral, que de acordo com Alberti (2004) permite “[...] ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista” (ALBERTI, 2004, p. 34). Para a autora, são dois momentos que emergem das entrevistas, primeiro, “um resíduo de uma ação interativa” e segundo, um “[...] resíduo de uma ação específica” (ALBERTI, 2004). Compreendendo ainda que,

[...] quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos, e não como “construções” desprovidas de relação com a realidade (ALBERTI, 2004, p. 09).

Assim, entendendo que a construção da história que se desenrola nesta tese é marcada por fatos e pessoas, o objetivo então de utilizar as fontes orais, deve-se à necessidade de envolver os docentes que estiveram presentes no processo de criação e constituição do curso, para que, ouvida as histórias individuais, seja possível compor as narrativas das memórias coletivas desse período, evidenciando a maneira como ele foi se constituindo enquanto área do conhecimento e as representações estabelecidas pelos professores sobre o curso investigado. Para Pereira e Urt (2013), “[...] uma forma de recuperar a memória de um campo, de uma instituição ou de um grupo é por meio das narrativas de ex-integrantes, já que as entrevistas se configuram como uma ferramenta na tentativa de resgatar a história dessa passagem” (PEREIRA; URT, 2013. p. 19).

Para dar escuta às vozes dos quinze participantes desta pesquisa, as orientações de Alberti (2004), acerca da metodologia da História Oral, permitiu-nos no decurso das entrevistas e depois no momentos das transcrições refletir sobre como cada docente narrava sua versão dos acontecimentos, que importância aquelas narrativas individuais teriam para analisar a história do curso, ou seja, “[...] perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes” (ALBERTI, 2005, p. 19).

Dos momentos das narrativas, lembramos da semelhança das palavras de dois docentes entrevistados, em que me diziam que a história “verdadeira” talvez não fosse possível de saber, pois o que estava a fazer era parte do passado. E foi por esse caminho, que as entrevistas foram guiadas, ouvindo o passado com o entendimento de que as narrativas foram compostas no presente.

Realizamos então, entrevistas com roteiro⁵ semiestruturado e previamente elaborado. Para participação nas entrevistas, estabeleceu-se os seguintes critérios de escolha: aceite ao convite; docentes ingressantes no curso no período de 1980 a 2000; ter como formação inicial e ou continuada na grande área de Arte, Linguística e Educação e que, por fim, fossem docentes efetivos da UFMS.

⁵ Consta nos apêndices o roteiro das entrevistas

O convite⁶ para participação na pesquisa ocorreu primeiramente via contato telefônico ou por mensagem de *WhatsApp*, em seguida via e-mail, estabelecendo nesse contato o agendamento de data, local e horário que a entrevista seria realizada. Como sugestão, consideraram-se os seguintes locais: a residência do (a) professor (a) ou sala de aula na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC).

Importante mencionar, como orienta Alberti (2005), que no momento anterior a cada entrevista, houve por parte da pesquisadora a exposição do objetivo da pesquisa, do seu recorte no período de 1980 a 2000, o que em geral provocou certa dificuldade porque os professores faziam seus relatos nem sempre dentro de um tempo cronológico, mas remetiam-se ao passado e logo se reportavam ao curso como se apresenta atualmente.

Pelo fato de os professores, em sua maioria, estarem aposentados, nove entrevistas foram realizadas em suas respectivas residências, não permitindo à pesquisadora organizar antecipadamente o espaço; essa organização foi realizada pelo próprio entrevistado com antecedência ou no momento de minha chegada, perguntando-me qual o melhor lugar da residência para o andamento do trabalho.

O acolhimento feito pelos participantes para o momento das entrevistas relevaram disposição, interesse, preocupação e cuidado, como quando se recebe em casa uma visita esperada e bem-vinda. Muitas entrevistas foram concedidas com pausas para água e café, ou finalizadas em uma mesa de lanche.

Das demais entrevistas, quatro foram realizadas nas dependências do curso de arte, sendo destas, três na sala da qual ocupo e uma na oficina de cerâmica. As outras duas entrevistas que compõem esta pesquisa, uma foi realizada no Museu de Arte Contemporânea (MARCO) e a outra nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o que exigiu o deslocamento da pesquisadora para Florianópolis.

Dar escuta aos professores, e ao mesmo tempo permitir que eles escutassem sua voz e sua história, foi um importante caminho para pensar a ação docente, para analisar como está determinada profissão se constitui ao longo do tempo. Podemos considerar os estudos de Certeau (1982), ao afirmar que “cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado” (CERTEAU, 1982, p. 72).

A constituição de um determinado percurso histórico se dá, portanto, na participação dos indivíduos e na relação que se estabelece entre eles. Bosi (1994, p. 413), ao discorrer sobre

⁶ Consta nos apêndices o modelo do convite encaminhado aos docentes

a memória, acena que “[...] o que nos parece unidade é múltiplo”, pois para a autora, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Bosi acrescenta:

Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado (BOSI, 1994, p.413-414).

No desenvolvimento desses itens há as narrativas sobre a participação dos docentes na constituição do curso, as lembranças que vieram à tona nos momentos das entrevistas, sobre os colegas de trabalho, os relacionamentos que estabeleceram como pessoas e profissionais. Também, o entendimento desse grupo de profissionais sobre as contribuições do curso de Educação Artística na formação de professores, sobre lutas, entaves e conquistas.

As entrevistas foram realizadas com treze docentes do curso de Educação Artística, do total de dezoito identificados durante a coleta de dados. Além dos docentes específicos do curso, compôs como sujeitos da pesquisa, um técnico lotado no departamento de Arte e uma docente lotada no departamento de Educação, totalizando então, quinze participantes. Essas entrevistas foram realizadas com gravação de áudio e vídeo antecipadamente autorizada e com assinatura do Termo⁷ de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dentre os participantes entrevistados, doze estão aposentados por tempo de serviço, uma está com situação funcional ativa no quadro de docentes da UFMS; essa, inclusive, foi a primeira professora com formação na área contratada para o curso e um outro professor está lotado na UFSC desde 2006. Salientamos que dentre os entrevistados, um precisou responder as questões e enviar por e-mail pela dificuldade de estabelecer uma comunicação prolongada via internet, visto que está residindo na Europa.

Dos docentes que foram parte do quadro funcional do curso, com alguma formação específica na área das artes, seja na graduação ou pós-graduação; um docente não concedeu entrevista devido seu estado de saúde; outros três não retornaram resposta ao convite, um não foi localizado e uma docente já é falecida.

Para a realização das entrevistas foram utilizados uma máquina fotográfica modelo Canon T5I, tripé, microfone de lapela e *smartphones*, com objetivo de capturar dois ângulos de vídeo e áudio de segurança no celular. A operacionalização da gravação de vídeo, foi realizada

⁷ Consta nos apêndices o modelo do Termo de Consentimento Livre e esclarecido utilizado nesta pesquisa.

com o apoio de uma terceira participante⁸, para a maior atenção e qualidade no material de audiovisual. A opção em registrar a entrevista em vídeo é para que em um momento posterior, esse material seja transformado em documentário. Essa informação foi repassada para os sujeitos com antecedência, e dos quinze entrevistados apenas quatro deles preferiram realizar a entrevista apenas em áudio.

As entrevistas tiveram duração variada entre os participantes, tendo como mínimo, a média de 45 minutos e a mais prolongada em torno de 2 horas e meia. O processo de transcrição de cada entrevista levou aproximadamente, de dez a quinze horas. Para este trabalho de transcrição, utilizou-se a ferramenta online *Web Speech API*, que auxiliou na escuta dos áudios e na transformação para textos digitais, evitando muitas pausas na digitalização dos textos.

No processo de transcrição fundamentamo-nos em Meihy (1996) as etapas, da entrevista, os momentos que correspondem a mudança do estágio da gravação oral para a escrita. Para esse autor, durante a transcrição, podemos ter a transcrição absoluta, que trata da entrevista completa, das conversas com o entrevistado incluindo demais sons captados como, por exemplo, sons de animais, ruídos de móveis, campainha, telefone etc. Também nesse processo de transcrição Meihy (1996), aponta outras etapas que são a textualização e a transcrição. Para essa pesquisa, ao transcrevermos as entrevistas, elas foram reorganizadas em textos, em que foram verificadas a estruturação das frases, pausas, entonações e retirados os vícios de linguagem, tornando a transcrição em uma narrativa fluida e por fim, o momento da transcrição quando “[...] o fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional [...], com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo” (MEIHY, 1991, p. 31). Houve a preocupação no momento da transcrição em manter a identidade do entrevistado com seu tipo de vocabulário, inclusive gírias, tornando a narrativa próxima do estilo do seu narrador.

Dessa forma, entendemos que as fontes orais são relevantes para elucidar a constituição da história do curso de Educação Artística no período referendado, pois, a partir das entrevistas foi possível compreender como foram estabelecidas algumas relações no contexto da criação do curso e as mudanças ocorridas ao longo dos anos, além de evidenciar posicionamentos individuais sobre fatos que marcaram o percurso de cada docente e do grupo.

Para abarcar os caminhos teórico-metodológicos e desenvolver o objetivo proposto nesta pesquisa, o percurso da escrita apresenta-se em três capítulos. O primeiro intitulado

⁸ Optamos por ter a presença de uma pessoa externa a pesquisa, para auxiliar na parte técnica da captação do áudio e vídeo. Doze entrevistas foram realizadas com apoio técnico, sendo auxiliadas na maior parte delas pela professora Bruna B. Bacargi e outra realizada na UFSC por Maria Cecília Valentim de Godoi.

LUGAR, ESPAÇO E TEMPO, o qual aborda as diferenças da terminologia Educação Artística quando utilizada para designar a disciplina presente nos currículos escolares da educação básica a partir da Lei nº 5.692/71 e dos cursos de licenciatura presentes no ensino superior a partir do ano de 1973. Também relaciona o cenário sul-mato-grossense e da capital de MS, além de situar sobre a criação da UFMS, lugar onde o curso se estabeleceu.

No segundo capítulo, DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ÀS ARTES VISUAIS, analisamos o momento da criação do Curso de Educação Artística na UFMS e como o mesmo foi se constituindo no espaço acadêmico, a partir da análise dos documentos que constam no arquivo da instituição. Além disso, apresentamos os professores que foram chegando ao curso e como o processo de formação, desses formadores, foi se estabelecendo no curso e na UFMS. Como item final do capítulo tratamos sobre as mudanças ocorridas nas estruturas físicas ocupadas pelo curso, desde a sua criação com a nomenclatura de Educação Artística, até a construção do prédio que abrigou o curso no processo de alteração da nomenclatura para Artes Visuais.

No terceiro capítulo, O CURRÍCULO E OS LUGARES DOS SABERES NO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA tivemos por objetivo identificar a organização do currículo do curso e as representações construídas pelo grupo de docentes acerca do espaço acadêmico, do lugar e do tempo das distintas disciplinas presentes nas estruturas curriculares dos anos de 1980, 1984, 1993 e 2000. Além disso, evidenciar, por meio das narrativas dos professores, os percursos das mudanças que foram efetivadas no curso ao longo de seus vinte primeiros anos, compreendendo, a partir das memórias coletivas, suas representações acerca do lugar social do curso na UFMS e, as relações estabelecidas com agentes internos e externos ao curso de Educação Artística.

Com isso, informamos que as narrativas dos professores, obtidas durante as entrevistas, compõem todos os capítulos desta pesquisa, e estão entrecruzadas com outros documentos que foram coletados durante o percurso da pesquisa. Assim, as narrativas dos professores compõem a história e as memórias sobre o curso pesquisado.

Nas considerações finais, trouxemos o objetivo geral desta pesquisa e as conclusões que tecemos em torno dele e da tese que corroboramos. Portanto, elencamos aspectos apresentados no percurso da pesquisa sobre a criação do Curso de Educação Artística até o momento da alteração de sua nomenclatura, sem ter a intenção de aprofundar o debate sobre as mudanças que ocorreram após o ano de 2000, o que desdobraria em uma nova pesquisa. Assim como, assuntos que se apresentaram ao longo da investigação como por exemplo: o que provocou no curso a implantação do bacharelado em Educação Artística na consolidação da área de Arte em

MS; como os egressos desse curso compreendem a contribuição dessa licenciatura em sua formação; em qual organização curricular, a polivalência deixou de estar presente no curso e se a presença dessa se fez no currículo ou nas práticas docentes; assuntos outros que tangenciaram essa pesquisa e que merecem novos estudos para compor um cenário mais ampliado acerca da formação dos professores de arte no estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO I

LUGAR, ESPAÇO E TEMPO

Figura 1 - Fragmento da obra “Fronteiras”, de Richard Perassi



Fonte: Acervo de Imagens do Museu de Arte Contemporânea de MS (MARCO, 2020)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
 A gente só descobre isso depois de grande.
 A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido
 pela intimidade que temos com as coisas.

Manoel de Barros

Para analisar a história do Curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bem como situar esse curso no cenário que ele emerge, faz-se necessário em um primeiro momento, compreender o lugar em que a arte transita – seja como conhecimento informal, ou como processos de escolarização.

Neste capítulo, como na poesia de Manoel de Barros, conhecendo o tamanho do “quintal” em que transitaram docentes e discentes, em um processo inicial de formação discorremos sobre o curso de Educação Artística, objeto desta pesquisa e seu estabelecimento em um Lugar, Espaço e Tempo. Para dimensionar o cenário cultural em que o curso se inseriu no momento de sua gênese, trazemos o momento da criação do estado de Mato Grosso do Sul e a cidade de Campo Grande para com isso, compreendermos o espaço geográfico e o lugar social e acadêmico que o curso ocupou e o tempo em que foi constituído entre 1980 e 2000.

Certeau (1982) ao abordar o método historiográfico, considera a importância da compreensão do lugar de onde falam os sujeitos envolvidos, incluindo os pesquisadores que o utilizam. Portanto, o lugar de onde falo é o de egressa e docente do Curso de Artes Visuais.

Em outra obra, o mesmo autor (1995), ao definir lugar considera o conjunto de determinações que fixam seus limites em um encontro de especialistas e que circunscrevem a quem e como lhes é possível falar quando abordam a cultura entre si. Por mais científica que seja, uma análise permanece uma prática localizada e produz somente um discurso particularizado (CERTEAU, 1995).

Ao trazer a imagem da obra “fronteiras” de Richard Perassi, na abertura deste capítulo, e também a poesia de Manoel de Barros, especificamos Mato Grosso do Sul e a cidade de Campo Grande como espaço geográfico do objeto da pesquisa, utilizando, ao mesmo tempo, da subjetividade dos elementos visuais que se apresentam na pintura e também na poesia. Assim, sugerimos como Certeau (1995), a ideia de lugar e espaço como possibilidade de definição de um campo específico, em que o cotidiano se estabelece a partir da prática dos sujeitos que se movimentam nesse espaço.

Nesse sentido, um lugar é uma conformação de posições, uma ordem na qual são distribuídos elementos das relações que coexistem, representa um momento de estabilidade Certeau (2014). Sobre espaço, o estudioso pontua como não tendo a estabilidade de um lugar,

ele é modificado pelas transformações devido a proximidades sucessivas. Dessa forma, espaço é o lugar praticado. A escola, a Universidade, o museu, são transformados em espaço pelas pessoas: professores, alunos, visitantes que nele circulam e permitem acesso àquele lugar. São os atos, as atuações dos sujeitos que definem os espaços, diferente dos lugares, que são estáticos, estão postos. Esses sujeitos são professores, alunos, servidores, artistas, gestores, técnicos que fazem da universidade um lugar de movimento, em que as relações acontecem, em que o conhecimento é produzido e diariamente o cotidiano é inventado e dado a ler pelos outros.

No caso, podemos dizer que a Educação Artística se assentou em dois lugares distintos: de um lado na educação escolar, enquanto disciplina escolar e em outro, no ensino superior, enquanto graduação. Por tais razões, o capítulo busca discorrer sobre a obrigatoriedade da disciplina na educação escolar e, por conseguinte, sua inserção no ensino superior, visto que, a terminologia Educação Artística, foi usada para ambos os níveis de ensino.

Exposto isso, este capítulo foi organizado em quatro tópicos. O primeiro versa sobre “A Arte e seu lugar ‘obrigatório’ na escola”. O segundo, aborda “O lugar da licenciatura em Educação Artística no Brasil”. Em um terceiro tópico, apresenta-se “A criação do Estado de Mato Grosso do Sul em seu potencial social e cultural”, em que trata do Estado de MS a partir da sua criação em 1977. O quarto item, aborda a cidade de Campo Grande, a capital de MS e sua movimentação artística e cultural. E, por fim, o último tópico trata da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1.1 A Arte e seu lugar “obrigatório” na escola

Inicialmente para o entendimento do termo Arte enquanto área de conhecimento, citamos Bosi (1986) quando destaca que “[...] a palavra latina *ars*, matriz do português arte, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de o afazer juntas entre as partes de um todo” (BOSI, 1986, p.14).

Dessas “juntas” deriva-se o entendimento que arte está presente em todas as representações humanas. Como produção histórica encontra-se em diferentes épocas e lugares do mundo. Manifestando-se a partir de linguagens visuais, sonoras ou cênicas que são vivenciadas e expressas pelas diversas culturas. Nesse sentido, Ferraz; Fusari (2009) acreditam que:

[...] é fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 18).

Como atividade criativa, as autoras entendem que esta é inerente ao ser humano e atravessa múltiplas combinações de ideias, emoções e se apresenta enquanto área de conhecimento.

Se a arte sempre esteve presente na história, é necessário que ela seja conhecida mais profundamente e não apenas como mero acessório, um complemento às necessidades humanas. Segundo Martins (1998), a arte promove a transformação do indivíduo; preparando-o para o exercício da reflexão crítico-criativa dos valores culturais que nos acompanham ao longo da história.

Ao tratar da arte, não basta associá-la unicamente com a criatividade, pois os processos de criação estão presentes nas distintas áreas do conhecimento e constituem o desenvolvimento humano. Entretanto, na área de arte, é imprescindível que ela seja “vivenciada e estudada da maneira específica à arte” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 18).

Segundo Barbosa,

Arte não é enfeite, Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras (BARBOSA, 1991, p. 04).

A arte na perspectiva da autora é conhecimento, é processo de apropriação do mundo que nos circunda, ao perceber a realidade e ser capaz de emitir valores e criar significados. Os estudos de Bosi (1986, p. 13), concebem a arte em um papel de destaque ao propor que seja “[...] um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se *trans-forma* matéria oferecida pela natureza e pela cultura”. Nesse sentido, o autor reforça a teoria de que todas as atividades humanas, desde que conduzidas regularmente a um fim, podem chamar-se produção artística. Em acordo com Bosi (1986), Nunes (2004) reflete a arte na perspectiva de uma

[...] representação, cristalização e competência metafórica. Representa algo que está atrás, é sempre ambígua. Não diz o que ela sabe, mas é uma forma de conhecimento indispensável. Ela fica incompreensível quando usamos o outro e não nós mesmos. Nisto consiste o vínculo com a educação, a formação do humano capaz de enxergar a si mesmo e, enxergando a si mesmo, enxergar o outro (NUNES, 2004, p. 67).

Para Chartier (1991, p. 183), a representação se dá quando uma comunidade é capaz de “fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade”. Dessa forma, a

educação, a partir da arte, deve estar apta a contribuir, individual e coletivamente, na formação do ser humano, conforme Bosi (1986), enxergando a si mesmo e o outro.

Para tanto, há de se considerar que, para enxergar a inserção da arte no processo de escolarização, no contexto formal de educação no Brasil, dois pontos são relevantes para o recorte adotado nesta pesquisa, sendo, a inserção da disciplina de Educação Artística no espaço escolar e a criação da Licenciatura em Educação Artística no Ensino Superior.

Ao tratar sobre a disciplina de Educação Artística, não se tem, aqui, o objetivo de delinear sobre seu percurso histórico e como ela foi se constituindo enquanto disciplina curricular na educação básica, mas apenas, relacionar a obrigatoriedade dessa área do conhecimento nas escolas brasileiras e a criação dos cursos de licenciatura para a formação de professores na área, pois como afirma Gatti (2011),

Embora considerando que a formação do professor tem aspectos idiossincráticos conforme a natureza da disciplina objeto-de-ensino que se dedique, há questões de fundo que perpassam a formação de qualquer professor e que devem ser revisitadas antes de – e até como ponto de referência para uma discussão sobre uma especialidade particular (GATTI, 2011, p. 151).

A tentativa de incluir arte no currículo escolar começou a tramitar como proposta de lei na primeira deliberação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), no Art. 38, que se refere à organização do ensino de grau médio, constando no parágrafo 4º a proposta de “atividades complementares de iniciação artística”.

Essa inserção como “atividade complementar”, demonstra que não existia a compreensão da arte como uma área de conhecimento, mas como uma atividade sem muitas especificações, sem conteúdo próprio, ou seja, a ideia de inclusão da arte na escola não advém de estudos por profissionais da área, mas por interferência do Estado, justamente por tratar de um período em que se pretendia a expansão econômica do país e da modernização das instituições (BIASOLI, 1999).

As escolas não estavam preparadas para o desenvolvimento dessas atividades artísticas, nem em termos de compreensão sobre o que deveria ser ensinado e nem mesmo quem deveria ensinar, portanto sua inserção nas escolas se estabeleceu a partir do contexto cultural de cada uma dessas instituições, a partir de diferentes entendimentos e leituras.

Para Biasoli (1999), a disciplina mesmo existindo com uma concepção humanística, estava incorporada a uma lei tecnicista. Para a autora “[...] a educação artística parece preocupar-se apenas com os aspectos da expressão individual, com técnicas as mais diversas possíveis” (BIASOLI, 1999, p. 87).

Diante de tais circunstâncias, é importante compreender que o termo “Educação Artística” empregado, primeiramente, como uma atividade artística e a partir da década de 1970, transita pelo ambiente escolar sem que muitos tenham certo se é uma “atividade”, uma “matéria” ou disciplina. O que já era sabido é que o termo relacionava uma noção imprecisa sobre sua função, gerando uma ideia de educação e arte, em que tem imbricado em seu contexto algumas considerações que vale destacar: primeiro que a expressão é usada de maneira ampla e complexa, cabendo em seu termo o estudo de todas as linguagens da arte, sem especificar música, desenho, teatro. Segundo, estabelece associação com a educação estética, a qual impõe um conceito romântico de inspiração na ação da prática, relativizando a técnica como produção apenas de alguns privilegiados; também a busca por modelos de beleza. Pode-se relacionar esses conceitos à maneira como a Educação Artística foi proposta no Brasil e ao contexto histórico em que foi inserida na escola como disciplina obrigatória.

Exposto isso, apresentamos a configuração da Educação Artística a partir da Lei, 5.692/71 (BRASIL, 1971), oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, visto que a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) traz dispositivos legais que garantem a inclusão da Educação Artística nos currículos escolares, tornando obrigatório o seu ensino no contexto escolar. De acordo com o Artigo 7º, “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” (BRASIL, 1971, p. 03).

Essa inclusão merece reflexão, afinal se pensarmos o sentido da arte enquanto expressão, linguagem, manifestação de ideias, torna-se incompreensível essa obrigatoriedade justamente no período da ditadura militar, período esse marcado pela censura e repressão. Juntamente com outros Atos Institucionais, a Lei 5.692/71 serviu para legitimar os interesses dos militares que estavam no poder e ainda, não podemos omitir que naquele momento o país vivia sob grande influência da cultura americana e na educação isso foi evidenciado por uma abordagem pedagógica tecnicista, que influenciou na estruturação do componente curricular de Educação Artística nos estabelecimentos de ensino e mais à frente na formação de professores para essa área.

Conforme explicita Subtil (2012), a Educação Artística nesse período é compreendida como uma “área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora (portanto), deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar” (SUBTIL, 2012, p. 127). Desse apontamento da autora, explica-se a inserção da Educação Artística no currículo escolar como atividade educativa.

A esse respeito, Barbosa (2008) considera que “[...] pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista [...]” (BARBOSA, 2008, p. 10).

Há que se ponderar ainda, que arte entra no ambiente escolar por força de lei, com uma terminologia que tenta abarcar algumas denominações já presentes na trajetória de sua inserção nos processos educativos, tal como era mencionada entre as décadas de 1940 e 1960, com atividades, “matérias”, intituladas por Desenho, Belas Artes e Trabalhos Manuais por exemplo.

Barbosa (2008) considera que a ditadura militar foi um período que perseguiu professores e conseguiu promover aos poucos o desmonte das escolas experimentais pois, para a autora, bastava normatizar e estereotipar os currículos dessas escolas, tornando-as iguais às outras tantas do sistema escolar “[...] a partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos à comemorações cívicas, religiosas e outras festas” (BARBOSA, 2008, p.8).

No que se refere à obrigatoriedade da Educação Artística, Barbosa (1991), explica que

[...] não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (MEC-USAID⁹), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 1991, p. 09).

Com o estabelecimento da Lei 5.692/71, organizava-se o sistema formal de ensino que, de acordo com Moreira (1990, 2008) foi a “primeira tentativa de integrar os três níveis de ensino em uma estrutura única, bem como foi a origem do planejamento educacional sistemático no Brasil” (MOREIRA, 2008, p. 125). Também essa Reforma de Lei definiu a composição e as atribuições do Conselho Federal de Educação (CFE), tornando-se responsável pela elaboração dos planos. Mesmo com o CFE, Moreira (2008), houve a participação da USAID em muitos estudos, relatórios e planos relativos à organização do sistema de ensino brasileiro, que acabaram sendo elaborados por especialistas americanos.

Cabe salientar aqui, conforme expõe Fusari e Ferraz (1992), que o entendimento inicial da Educação Artística presente no parecer nº 540/77 trata desse ensino da seguinte maneira: “[...] não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”, com isso, “[...] a Educação artística vem sendo desenvolvida

⁹ A Usaid (United States Agency for International Development) foi um programa criado pelo governo norte americano (Truman 1945 -1953) de cooperação técnica entre os Estados Unidos e a América Latina.

nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta [...]” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 16).

Já os documentos oficiais evidenciaram que para implantação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL,1971) foi necessário criar atos e pareceres que melhor detalhassem seus objetivos, dando a essa Reforma de Lei suporte e de certa forma, clareza. Portanto, para a área da Educação Artística, estabeleceu-se também o Parecer 853/1971¹⁰ (BRASIL, 1971), que trata da criação do Núcleo – Comum¹¹ que propunha um currículo integrado, disposto em três grandes linhas de matérias, sendo, Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; e Ciências.

(1982) considera que as confusões referentes à Educação Artística enquanto área do conhecimento começam quando estabelecido tal parecer. Segundo a autora, “Se as ideias implícitas à Educação Artística tivessem sido mais exploradas e recebido maior explicitação dentro da orientação geral delineada pelo Parecer, talvez não tivesse havido tantas dúvidas para sua implantação” (CASTANHO,1982, p.174).

Ficam evidentes que tanto o ensino de Artes nas instituições escolares, como na formação de professores tiveram entendimentos divergentes e contraditórios, pois a legislação permitiu interpretações equivocadas pela subjetividade com que o Artigo foi redigido e a falta de clareza com que foi tratada a área.

Barbosa (1998) refletindo sobre a situação da inserção da disciplina na escola, salienta que os sete primeiros anos foram difíceis, pois havia grande discrepância entre o currículo e a atuação dos professores: “[...] Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar” (BARBOSA. 1998, p. 24).

Nesse tempo algumas dúvidas foram geradas em torno da Educação Artística: O que ensinar nas escolas? Quais conteúdos pertencem a essa disciplina? Para essa e tantas outras questões que estavam emergentes, a criação dos cursos de licenciatura surgem com uma resposta “atrasada” para os problemas que já estavam estabelecidos nas escolas de 1º e 2º graus.

Dúvidas essas que perpassavam por questões metodológicas e pelo tratamento a ser dado pela disciplina, gerando interrogações também, sobre sua função no currículo escolar, sua constituição enquanto campo de saber e, ainda, sobre quem seriam os profissionais responsáveis por essa área.

¹⁰ O Parecer 853/71, indica os conteúdos de núcleo comum e informa o conceito de matéria. Traz ainda orientações das suas formas de tratamento e integração.

¹¹ Consta no Parecer que, “a Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento” (BRASIL, 1971, p.176).

Neste sentido, desde a inclusão da arte como atividade artística na escola, no período que remete a toda década de 1960, perdura mesmo com a criação da Lei 5.692/71 (LDB), e corrobora ao apontamento de Ferraz e Fusari (2009), ao salientar a ausência de bases mais fundamentadas, inferindo que muitos professores,

[...] seguem os planejamentos, as propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares. Os livros didáticos nos anos 70/80 estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade e não-compartilhamento de recursos para o aprimoramento dos conceitos de arte. Algumas revistas de grande circulação contribuíram para a divulgação e adesão ao ideário tecnicista (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 53).

Uma mudança importante, que tem como objetivo ampliar o entendimento sobre a função da arte e que busca superar o ideário exposto por Ferraz e Fusari (2009) é apontada na Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Barbosa (2008) aponta duas conquistas relevantes para a área de arte: primeiro, a manutenção da arte como disciplina obrigatória na educação básica, já que o que se apontava nas discussões para elaboração do texto da lei era a exclusão, com a justificativa de que não teria “conteúdo” e segundo, a conquista da nova nomenclatura para seu ensino, agora denominado ensino de arte, em detrimento da denominação anterior Educação Artística.

Importante ressaltar que a aprovação dessa LDB, aconteceu depois de mais de doze anos de mobilização política, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi aprovada, incluindo a obrigatoriedade do ensino de arte, como se constata no Art. 26. § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuem para a discussão em torno da Arte como campo de conhecimento e, portanto, sua presença na escola deve ser repensada no sentido de atribuir à disciplina de Educação Artística a responsabilidade de desenvolver saberes, para além da mera “fazeção” de atividades desconexas. De acordo com os PCN (1998), “a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalha com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 19). Dessa maneira, a área é constituída por linguagens artísticas e deverá organizar-se de modo que, ao longo do ensino fundamental, os alunos “adquiram competências de sensibilidade e de cognição em (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), diante de sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade” (BRASIL, 1998, p.47).

Denota-se a partir dos PCN (1998) que a área de conhecimento Arte, é relacionada com a cultura e com as linguagens artísticas, sendo uma proposta para o desenvolvimento da

percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Assim, por meio dos PCN, considera-se que essa seja uma das principais metas do ensino de arte, pois propõe que se estabeleça o diálogo com todas as culturas e formas de arte, do erudito ao popular (BRASIL, 1998).

Ferraz e Fusari (1992) em análise das propostas dos PCN, observa que para o ensino de arte propõe que,

[...] a disciplina arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos [...] é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 20).

O documento do governo objetiva que os alunos conheçam e vivenciem todos os aspectos que envolvem a arte, a partir dos seus sentidos, da natureza e da sua cultura, independente da sociedade em que vivem, da sua classe social, do sexo e de qualquer condição que se encontre, reafirmando, assim, o proposto na Constituição Federal Brasileira de 1988. (BRASIL, 1998).

Dentre as abordagens encontradas no PCN do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, propõe-se o cuidado com o descompasso entre as práticas ultrapassadas e a prática a ser utilizada pelos professores. O documento diz que o “[...] descompasso é fruto de dificuldade de acesso à produção [...]. Manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas [...]” (BRASIL, 1998, p. 29).

Em linhas gerais, é oportuno considerar que as propostas e alterações que aconteceram ao longo da inserção da disciplina de Educação Artística no contexto escolar, influíram diretamente na constituição dos cursos de Educação Artística no Ensino Superior e na formação dos professores de arte no Brasil.

1.2 O lugar da licenciatura em Educação Artística no Brasil

É certo de que a arte é intrínseca à vida do ser humano, contudo, a inserção desse conhecimento no currículo escolar foi marcada, inicialmente, por equívocos que, muitas vezes, perduram até os dias atuais. Também, há que se considerar que, primeiro foi inserida a disciplina nas escolas do Brasil para depois se pensar nos professores que atenderiam tal demanda, o que impactou no entendimento sobre a função da arte na escola.

Considerar os estudos sobre as licenciaturas é perpassar por um espaço de lutas e disputas, portanto, um tema primordial para o entendimento do processo de formação dos professores e das práticas sociais envolvidas no trabalho docente.

Antes da criação do curso de Educação Artística, os pedagogos foram os profissionais que em maior número assumiram a disciplina da área de arte na escola, situação prolongada por muitos anos ainda, devido à demora e ao quantitativo limitado de professores habilitados para ministrarem aulas nessa disciplina. Com isso, o ensino de arte ficou relegado a profissionais de outras áreas, sem formação específica, sem conteúdo e que ministravam o ensino conforme seu entendimento, “[...] a falta de pessoal para ensinar arte é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade” (BARBOSA,1998, p.17).

Importante recorrer à LDB nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, para compreender como a formação de professores esteve pautada em uma das principais leis que regulamentam a educação brasileira, para então inferir sobre a criação das licenciaturas em Educação Artística no ensino superior.

Primeiro a LDB de 1961 apresentou, nos artigos 52 e 53, que os professores para o ensino primário deveriam ter formação de nível normal de grau ginásial ou colegial (BRASIL,1961).

Depois de dez anos, com a Lei nº 5692 de 1971, que fixou as “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”, apresentou-se no artigo 77¹², que na falta de professores legalmente habilitados para atender às necessidades do ensino, permitir-se-ia em caráter suplementar e a título precário, que assumissem:

[...] no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau (BRASIL, 1971).

Sob esse enfoque convém frisar que com a publicação da Lei nº 5692/71 (BRASIL,1971), anterior ao início da criação das licenciaturas em Educação Artística em 1973,

¹² Ainda na ausência de profissionais habilitados, postulou-se: *Parágrafo único*. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) No ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que tenham concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
 b) No ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
 c) Nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971).

já estava postulado a presença desse ensino nos diferentes níveis de ensino das escolas regulares.

A partir do momento em que se instituiu o ensino de arte nos níveis de 1º e 2º graus da Educação Básica tem-se nas escolas profissionais trabalhando com Arte ou com alguma noção de Arte com todo tipo de formação. São pessoas na grande maioria sem fundamentação teórica e sem desenvolvimento artístico e estético para proporcionar algum desenvolvimento nas crianças e jovens. Diniz-Pereira aponta como consequência “[...] a expansão do ensino superior privado e da criação indiscriminada de cursos de Licenciatura em faculdades isoladas, bem como pela permissão do exercício profissional por pessoas não-habilitadas, os chamados “professores leigos” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 19).

Então, o aspecto relevante a se considerar então, é o foco que se lançou para habilitar professores após a obrigatoriedade da Educação Artística no antigo ensino de 1º e 2º graus, levando as universidades a apressarem o passo para dar conta de atender tal exigência de professores formados para ocuparem as salas de aula pelo Brasil.

A Lei 5692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propôs no Artigo 29, que:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Cabe destacar que somente em 1973 começa a regulamentação da formação de professores de Educação Artística, por meio da licenciatura de 1º grau de curta duração, que proporcionava uma habilitação geral em Educação Artística, ou por meio da licenciatura plena, somada a essa habilitação geral, as habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (BRASIL, 1982).

Em meio a propostas e discussões sobre a necessidade de formação dos docentes em nível superior muitos problemas foram vinculados à educação brasileira. Os próprios cursos de formação de professores, com vistas ao atendimento da demanda de alunos da educação de 1º e 2º graus pertencentes ao ensino público, eram observados dentro das perspectivas de qualidade, tanto da formação inicial do aluno, quanto do atendimento à formação do profissional da educação. Assim, as licenciaturas foram geradas em um contexto de incertezas.

O fato de criar um curso com uma habilitação geral e, combinada a essa, as específicas em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, geraram a tão discutida formação

polivalente, ou seja, criou-se um curso a fim de formar professores específicos para atuarem nas escolas, mas não deixou claro qual habilitação específica esse professor deveria atender, se especializar; a essa formação polivalente, compare-se um processo de pulverização, em que um único professor responde por todas as especificidades da área.

As normas fixadas para o funcionamento dos cursos eram voltadas, então, para atenderem duas situações: licenciatura curta, com 1.500 horas composta por disciplinas do núcleo comum, como: Fundamentos da expressão e Comunicação; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de Expressão e Comunicação Artística. Em relação às disciplinas tidas como pedagógicas, que corresponderiam a 1/8 das horas totais do curso, o currículo era composto por Psicologia da Educação; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino; Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Com essa formação, o professor estava habilitado para atuar no então chamado 1º grau, nas turmas de 5ª a 8ª série.

Para a formação em licenciatura plena, que formava o professor para atuar no 2º grau, era necessária a complementação da carga horária da licenciatura curta, somando mais 1.000 horas em uma habilitação específica: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Teatro.

Nas perspectivas apontadas, entende-se que o curso de Educação Artística instituído no país em 1973 aconteceu em consonância com a implantação de muitas licenciaturas no Brasil e em acordo com as deliberações das políticas públicas nacionais; cujas alterações eram respaldadas e efetivadas por documentos oficiais.

A questão das licenciaturas, também atingia outras áreas, pois acontecia no país nesse período a expansão da rede de ensino que, segundo Diniz-Pereira (2000), era evidenciada pelo aumento do número de vagas e matrículas nas escolas, para o autor isso “não foi acompanhado de investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional. Houve, conseqüentemente, uma demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 19).

Deduzimos a partir dos apontamentos da pesquisa, que os primeiros professores tiveram uma formação inicial aligeirada, resultado dos primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística que aconteceram a partir 1973, ou seja, um número insuficiente de profissionais, sem contar que nas escolas já existia um grande número de professores com outras áreas de formação que não a de arte.

Nesse contexto, as escolas começaram a receber professores com habilitação curta a partir de 1975, ou seja, uma quantidade ínfima de professores para atender a demanda do mercado. Razoável, então, compreender que muitos professores que chegaram no ensino superior, são bacharéis ou advêm da formação em *ateliers* e cursos livres de arte, por vezes com

formação em outras áreas do conhecimento, mas com uma habilidade artística previamente desenvolvida por meio dessa formação informal. Conforme pondera Nóvoa (1995, p. 25):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Como exposto, a formação é um movimento que envolve o processo identitário da pessoa, envolve a subjetividade das relações, tanto daquilo que a pessoa já conhece, já vivenciou em termos de docência, como daquilo que adquire ao longo da sua prática.

Por vezes no percurso de formação inicial desses professores, oriundos de uma formação inicial em outras áreas, ou até mesmo no bacharelado, era composta de maior compreensão técnica, do que pedagógica. Muitos que assumiam o ensino superior nesse período, nunca tinham entrado em uma sala de aula como professor. Com isso, entende-se que os docentes que assumiam sua atividade laboral no ensino superior, precisavam do necessário entendimento que

[...] as universidades e os formadores universitários assumem tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...]. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (TARDIF, 2010, p. 41).

Barbosa (1989) expõe o quantitativo de cursos no Brasil em uma pesquisa realizada em 1989, afirmando que “[...] nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil, outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração” (BARBOSA, 1989, p. 171).

A partir do indicativo apontado por Barbosa, realizamos um levantamento no ano de 2019 no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do número de cursos presenciais, em instituições públicas, criados no Brasil entre a década de 1970 até o ano de 2000. Para isso, direcionamos as buscas, utilizando a nomenclatura Artes, Educação Artística e Artes Visuais. O INEP não filtra essa busca apenas pela nomenclatura Educação Artística, mas traz também por artes, Artes Plásticas, Belas Artes e Artes Visuais, o que pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 - Cursos de graduação em Educação Artística e Artes Visuais ofertados no Brasil, nas universidades públicas, entre 1970 a 2000

Instituição (IES)	Nome do Curso	Data Ato de Criação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Artes Visuais	20/05/1941
Universidade Estadual do Paraná	Artes Visuais	26/01/1952
Universidade Federal de Santa Maria	Artes Visuais	22/09/1961
Universidade do Estado de Minas Gerais	Artes Visuais	30/12/1963
Universidade Federal de Minas Gerais	Artes Visuais	04/03/1968
Universidade Federal do Paraná	Artes Visuais	28/05/1972
Universidade Federal de Pernambuco	Artes Visuais	06/10/1972
Universidade Federal de Uberlândia	Artes Visuais	20/12/1972
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação Artística	18/08/1975 19/08/1986
Universidade Federal do Maranhão	Artes Visuais	22/09/1976
Universidade Federal da Paraíba	Artes Visuais	24/03/1977
Universidade de Brasília	Artes Plásticas	01/08/1977 10/06/1980
Universidade de São Paulo	Artes Visuais	13/11/1978
Universidade Estadual de Londrina	Artes Visuais	28/06/1979
Universidade Federal do Amazonas	Artes Visuais	14/08/1980
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Artes Visuais	20/10/1980
Universidade Federal de Juiz de Fora	Artes	21/12/1982
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação Artística - Artes Plásticas	02/05/1983
Universidade do Estado de Minas Gerais	Artes Plásticas	26/10/1983
Universidade Estadual de Campinas	Artes Visuais	27/10/1983

Instituição (IES)	Nome do Curso	Data Ato de Criação
Universidade Federal do Amapá	Artes Visuais	19/12/1991
Universidade Federal de Sergipe	Artes Visuais	08/09/1992
Universidade Federal do Espírito Santo	Artes Visuais	18/09/1999
Universidade Federal de Goiás	Artes Visuais	22/10/1999

Fonte: Resultado da pesquisa no *site* do INEP

Organização: Godoi (2018)

Nesse levantamento, chegamos ao número de vinte e quatro cursos em funcionamento no período que representa o recorte desta pesquisa. Porém, não conseguimos por meio da pesquisa no site do INEP, dados relacionados apenas aos cursos com a nomenclatura de Educação Artística ou mesmo, quando da mudança dessa nomenclatura para Artes Visuais. Haja vista que essas alterações passaram a efetivar-se a partir da década de 1990, norteamos por discussões traçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Analisamos o referido quadro a partir do ano exposto como criação de um curso na área da arte, podendo ser inclusive criado com nomenclaturas de Belas Artes ou Artes Plásticas, mas que no *site* do INEP, não são demonstrados. Observamos especificamente, que nos dados levantados pela busca no *site* do INEP, que é inexistente a nomenclatura Educação Artística para identificar o curso da UFMS, constando apenas Artes Visuais. Ainda, sobre o referido curso não existem arquivados no MEC o Projeto Pedagógico do curso no momento de seu reconhecimento em 1984, apenas o projeto do ano de 2018. Assim, o histórico de alterações dos cursos de licenciaturas não é contemplado nas informações do *site*, o que não nos permite, afirmar que outros cursos não poderiam ter sido criados nesse período de 1980 a 2000.

Sobre a criação das licenciaturas na área da arte, no artigo “Os Cursos Superiores de Formação de Professores de Artes Visuais no Brasil: Percursos Históricos e Desigualdades Geográficas”, a autora Anna Rita Ferreira de Araújo (2009), faz um levantamento por região e aponta que, entre 1970 e 1979, foram criados 39 cursos de licenciatura curta e/ou plena, denominados Educação Artística. Araújo (2009) afirma que desses, 18 estavam alocados em instituições públicas e 21 em instituições privadas. Entre o período de 1980 a 1999, registrou o levantamento de 20 cursos com a mesma nomenclatura; desses, 12 em instituições públicas e 8 em instituições privadas (ARAÚJO, 2009, p. 6).

Consideramos a proximidade dos nossos dados com os dados levantados por Araújo (2009), ainda que este tenha um recorte temporal mais ampliado, o que permitiu a ela, levantar um total de trinta cursos de Educação Artística/Artes Visuais implantados em instituições públicas entre 1970 e 1999. Portanto, analisamos que o número de criação de cursos para a formação de professores de arte no Brasil, foi crescente entre as décadas de 1980 e 2000.

Na tese de Santini (2016), intitulada: *Da Música às Artes Plásticas: a constituição da licenciatura em Educação Artística na faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970)*, o recorte temporal evidencia a década de 1970, o que demonstra que cursos de formação já existiam, porém com outros objetivos e que será repensado a partir da criação dos cursos de educação artística. Santini (2016), realizou o estudo desse período evidenciando a compreensão do currículo do curso e a alteração na nomenclatura para Licenciatura em Educação Artística, em que percebeu “[...] a formação do seu currículo que decorreu, em parte, da adaptação do curso de Licenciatura em Música já existente na faculdade, bem como da assunção das diretrizes nacionais para essa formação. Isso implica também ter a percepção da configuração e do tratamento dado às disciplinas. (SANTINI, 2016, p. 98)

Para situar os cursos de licenciatura criados nessa área no Estado de MS filtramos a busca e constatamos conforme o *site* do INEP (2019), os dados referentes a quatro cursos ativos com a nomenclatura de Artes Visuais, desses, 1 funciona em instituição pública, e 3 estão cadastrados em instituições privadas. Ainda que no INEP conste os cursos das instituições privadas, sabe-se que estes, já não ofertam vagas para entradas e nem realizam processos seletivos para novas turmas.

Para a área das Artes Visuais, podemos inferir que o Estado de Mato Grosso do Sul retrocede na oferta de cursos relacionados à visualidade, pois permanece sendo o único em uma instituição pública, em 40 anos de criação na UFMS. Ainda que não seja objeto desta pesquisa, é relevante relacionar os cursos de outras linguagens que estão ativos em Mato Grosso do Sul, em instituições públicas, sendo, Licenciatura em Música (UFMS), implantado em agosto de 2002; Licenciatura e bacharelado em Artes Cênicas (UFGD), oferecido desde o ano de 2009; e Licenciatura em Artes Cênicas (UEMS), criado em julho de 2009 e com início da primeira turma em fevereiro de 2010.

Dessa forma, entendemos que a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística é resultado de normativas oficiais, documentos demandados por lei, decretos e pareceres que influenciaram no processo de constituição. Importante ressaltar que o processo de consolidação dessa área foi marcado por avanços e retrocessos, com a participação incisiva

dos professores, principalmente universitários, seja nas escolas, ou nas universidades e faculdades do país.

[...] há uma certa inércia nas universidades quanto a pensar as licenciaturas e, embora existam algumas propostas alternativas, estas até aqui têm mostrado pouco sucesso. Nenhuma mudança radical, assumida enquanto proposta de universidade, foi efetuada até aqui. [...]. De um lado, temos a dificuldade de autocrítica e de promoção de mudança; de outro, as limitações da burocracia nacional e suas possibilidades políticas (GATTI, 2011, p. 151).

Em razão disso, as manifestações dos professores por melhores condições de trabalho e as temáticas relativas à formação ganharam força a partir da década de 1980. A respeito, Diniz-Pereira (2010, p. 529), afirma que o,

[...] processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente.

Diniz-Pereira (2000) indica que a temática relacionada à formação de professores destacou-se em eventos de educação pelo país a fora, em seminários e congressos de âmbito nacional, principalmente no final da década de 1970 e início dos anos 1980, quando incidem os debates sobre a reformulação dos cursos de pedagogia e as licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2000). Importante ressaltar que as licenciaturas curtas foram extintas na década de 1980, já pelas discussões e mobilização de associações e de distintas categorias, principalmente as voltadas para a área das exatas, que se fizeram representadas e exigiram mudanças ao Ministério da Educação.

Essas mobilizações demonstravam que no início dos anos 1980 havia um descontentamento com a formação docente no país. Diniz-Pereira (2000), pontua que alguns dos autores daquele período tinham predileção pela “palavra *educador* em vez da palavra *professor*”, o que demonstrava a insatisfação generalizada. Importante mencionar que a questão do descontentamento geral foi também em virtude do aprofundamento da

[...] crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p.158).

Nesse contexto, Barbosa (1991) registra que no mesmo período um movimento de politização dos professores de arte teve início com a primeira Semana de Arte e Ensino,

promovido pela USP, entre os dias 15 e 19 de setembro de 1980. Participaram desse encontro cerca de 2.700 arte-educadores para dialogar sobre a situação da Educação artística nas escolas. Esse tipo de movimento, de diálogo coletivo - reuniões, seminários e congressos - foi desde o princípio da década, uma característica do setor da Educação para discutir os principais problemas do Brasil.

Barbosa (1991), conclui que esse primeiro encontro foi fundamental para traçar novos rumos para a disciplina, ficando clara “a necessidade de organizações associativas profissionais a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país” (BARBOSA, 1991, p.13-14).

Desse encontro nasceram as associações de Arte no Brasil, sendo a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP) a primeira criada em 1982, seguida das entidades: Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP) e, em 1987, Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores (ASMAE). Isso demonstra que os profissionais do ensino de arte corroboraram com os demais trabalhadores brasileiros que, segundo Diniz-Pereira (2000, p. 158) “[...] organizam-se em centrais e sindicatos, ao mesmo tempo que emergiram associações de moradores de bairros, associações de servidores públicos, associações de professores especialistas em educação, centros acadêmicos etc.”

Em Campo Grande (MS) a ASMAE teve como primeiros representantes Maria Alice Porto Rossi e Darwin de Oliveira Longo, docentes do Curso de Educação Artística da UFMS que, junto com outros professores da área, assumiram as discussões na Associação. A professora Maria Alice, por ser a primeira com formação na área de Arte a ser contratada pela universidade assumiu a coordenação do Curso, além de disciplinas da estrutura curricular e, em paralelo, esteve à frente da ASMAE, representando MS e os professores de arte em eventos que aconteciam nacionalmente. Esses professores estiveram na liderança da associação nesse primeiro momento, revezando nos anos seguintes com outros do curso, principalmente com a professora Lúcia Monte Serrat, que esteve mais vezes como presidente da ASMAE.

Em 1987, a criação da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), marca a busca por representatividade e diálogo entre os professores de arte. A FAEB, desde sua criação “[...] congrega ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, bem como dos processos educativos informais e não-formais das artes visuais, dança, música e teatro” (FAEB, 2020).

A criação da Federação representou, em âmbito nacional, a primeira entidade civil voltada para a pesquisa e o ensino das áreas artísticas, sendo responsável por reunir “Associações e uma rede de Representantes Estaduais em todas as regiões do país, vinculados/as às redes de Educação Municipal, Estadual, Universidades e Institutos Federais, além de professores que atuam em contextos de educação não formal” (FAEB, 2020).

Tanto as associações quanto a Federação foram fundamentais para organizar a categoria em torno de um objetivo comum e pautar as exigências de políticas públicas para a área. Salienta-se a força política da FAEB ao lutar pela presença da arte na escola e de sua obrigatoriedade no ensino de 1º e 2º graus. Isso fica evidenciado com a presença da FAEB¹³ em momentos fundamentais para a manutenção do ensino de arte nos distintos níveis de ensino, como aponta um resumo dessas ações no *site* da federação, sendo:

[...] durante a Assembleia Constituinte de 1988, os arte-educadores se posicionaram a favor das liberdades democráticas e pelo direito à educação e à cultura. Na década seguinte o movimento faebiano exerceu pressão sobre o Congresso Nacional durante o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que consolidou a presença da arte como componente curricular obrigatório na educação básica. A FAEB se fez presente na interlocução junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e para a educação básica (FAEB, 2020).

A partir de 1988, teve início o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB). Para a professora Ivone Richter (FAEB, 2020), o congresso

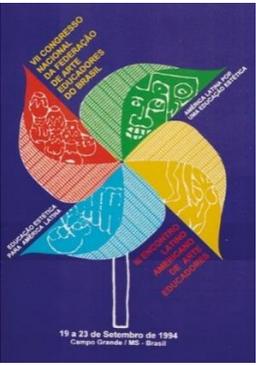
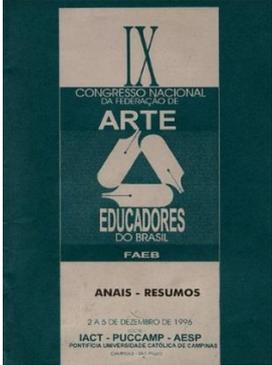
[...] é o grande momento de encontro dos arte/educadores de todo o Brasil. É ele que sustenta a FAEB em sua luta política e oportuniza o conhecimento e as discussões teóricas, a pesquisa, os relatos e a troca de experiência sobre o ensino de arte. É neste evento que os arte/educadores iniciantes em sua trajetória se encontram com aqueles que já vêm de longo tempo nesta caminhada, é quando o entusiasmo contamina a todos e faz surgir novas lideranças (FAEB, 2020).

Os congressos organizados pela FAEB eram, entre outros, divulgados por meio de cartazes cujos temas de discussão do evento, estão apresentados nessas peças de divulgação, conforme observa-se na figura a seguir com os cartazes promovidos pelo ConFAEB¹⁴ desde sua primeira edição em 1988 até a 12ª no ano de 2000.

¹³ A FAEB não parou suas ações, estando envolvida e atuante nas mudanças que transcorreram o recorte desta pesquisa. Para acompanhar seu histórico e sua movimentação, sugere-se o site <http://www.fueb.com.br/>

¹⁴ No período de 1988 a 2019, foram realizados 28 congressos por diferentes Estados Brasileiros. O CONFAEB, acontece anualmente e tem sido realizado por meio de parcerias nacionais, latino-americanas e internacionais. Para informações que não correspondem ao recorte desta pesquisa sugere-se o link <http://www.fueb.com.br/confaeb/confaeb-historico/>

Figura 2 - Cartazes dos Congressos da FAEB no período de 1988 (1ª edição) a 2000 (12ª edição)

 <p>I CONFAEB Tema: Formação do professor</p> <p>1988 Taguatinga (DF)</p>	 <p>II CONFAEB Tema: LDB. Evento paralelo: III Encontro Latino Americano de Arte/Educação (ELAE)</p> <p>1989 Brasília (DF)</p>	 <p>III CONFAEB 2º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes</p> <p>1990 São Paulo (SP)</p>
 <p>IV CONFAEB Tema: Ensino de arte: alienação ou compromisso</p> <p>1991 Porto Alegre (RS)</p>	 <p>V CONFAEB Tema: O ensino de arte: reflexão e prática</p> <p>1991 Porto Alegre (RS)</p>	 <p>VI CONFAEB Tema: Alfabetização estética: da criação à recepção, projeto para o 3º milênio. 2º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes</p> <p>1991 Porto Alegre (RS)</p>
 <p>VII CONFAEB Tema: O ensino de arte: reflexão e prática</p> <p>1994 Campo Grande (MS) - Brasil</p>	 <p>VIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE - EDUCADORES DO BRASIL -FAEB-</p> <p>1995 23 A 27 de Outubro de 1995 CENTRO DE ARTES / CEART Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Florianópolis - SC</p>	 <p>IX CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL FAEB</p> <p>ANAIIS - RESUMOS 2 A 5 DE DEZEMBRO DE 1996 IACI - PUCCAMP - AESP PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS Campinas - SP</p>
 <p>X CONFAEB Tema: Políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI</p> <p>1997 Brasília (DF)</p>	 <p>ANAIIS XI CONFAEB</p> <p>ARTE políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI</p> <p>XI CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL</p>	 <p>XII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL 14 A 19 de novembro de 1999</p> <p>PROGRAMA FINAL</p> <p>É POSSÍVEL ENSINAR ARTE? Gêneros, Identidade e Diferenças.</p> <p>Centro de Convenções de Brasília Brasília-DF 1999</p>

Fonte: Site da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB)

Organização: Godoi (2019)

Dos encontros no ConFAEB, observamos que, ao longo das doze edições realizadas entre 1988 e 2000, as temáticas estiveram relacionadas à formação de professores, à presença da arte na escola e ao compromisso dessa área no campo da educação.

No primeiro Congresso o tema esteve relacionado à Formação do professor, visto que, em 1988, as licenciaturas estavam em expansão e os professores atuando nas escolas regulares, sendo que muitos deles com formação em outras áreas. No II ConFAEB que aconteceu em Brasília em 1989, debateu-se a LDB, em virtude do envolvimento da Federação de Arte Educadores na luta por maior reconhecimento da área na educação brasileira.

Os temas dos ConFAEBs na década de 1990 foram: Conceitos e desdobramentos dos currículos analisando a disciplina arte e o currículo escolar nas atuais perspectivas políticas (1990); Ensino de arte: alienação ou compromisso (1991); Arte-educador: reflexões e práxis (1992); Alfabetização estética: da criação à recepção, projeto para o 3º milênio (1993); Educação estética para a América Latina (1994); Ensino de Arte e a socialização dos Bens Artísticos (1995); Ensino de arte: rumos, ações e resistências (1996); Qualidade e produção para o ensino da arte (1997); Políticas educacionais e culturais no limiar do séc. XXI (1998) e, É possível ensinar arte? Globalização, identidade e diferenças (1999).

Compreendemos que essas ações foram empreendidas para provocar diálogos com os participantes sobre as necessidades de ampliar os processos formativos e efetivar ou legitimar a arte nos espaços educativos.

Percebemos por meio dos cartazes, a ausência da utilização da nomenclatura Educação Artística na temática desses congressos, visto que as palavras arte e arte-educação aparecem com evidência, o que leva a inferir que já existia um descontentamento com a terminologia e a percepção de que o termo remetia a uma proposta ultrapassada, ou mesmo que não se vinculava ao movimento da educação naquele período.

Os movimentos em que estavam envolvidos esses professores intitulou-se Arte-educação, marcando efetivamente o ensino de arte, pois teve como princípios a discussão acerca da formação inicial dos professores, das práticas adotadas nas salas de aula e o questionamento das ações reprodutivistas feitas por exemplo a partir de colagens e pinturas fotocopiadas. Esse movimento propôs refletir em como se ensinava arte e o papel da Educação Artística nas escolas, questionando inclusive, quais abordagens pedagógicas e práticas artísticas estavam em discussão nos cursos de licenciatura.

Em Mato Grosso do Sul, o Congresso da Federação de Arte Educadores aconteceu em dois momentos, ambos na cidade de Campo Grande, na UFMS, com organização dos docentes

do curso de Educação Artística. O primeiro em 1994 e o segundo em 2017. Atentamos para o evento de 1994, em que a temática foi “Educação Estética para a América Latina”.

Ivone Richter, ao traçar o “histórico da FAEB uma perspectiva pessoal” (capítulo do livro “Ensino da Arte: Memória e História” organizado por Barbosa) faz referência ao VII congresso organizado em Campo Grande. Segundo a autora:

Fiel aos seus compromissos a FAEB contemplava as diversas regiões: após o norte e o Nordeste, a região centro-oeste sediava nosso encontro maior. A diretoria da FAEB resgatou ainda os eventos latino-americanos, promovendo o III Encontro Latino-Americano de Arte/Educadores [...] A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul assumiu todo o evento, e a CEEARTES, da SeSu-MEC, presidida por Ana Mae Barbosa, realizou paralelamente o II Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes. A comissão do Congresso, liderada por Lúcia Monte Serrat Bueno, Maria Alice Rossi Otto e Eluíza Guizzi, se desdobrou para atender aos três eventos paralelos. Não foi fácil, os eventos se misturavam na cabeça das pessoas, especialmente daqueles que tinham vindo somente para o Fórum. Campo Grande recebeu a todos com o carinho de sempre. [...]. A comissão se comprometeu e cumpriu: pela primeira vez os anais do congresso foram publicados, a FAEB entrava em um novo estágio (RICHTER, 2008, p. 329-330).

De acordo com a professora Lúcia (2018), o evento foi muito importante para o curso, porque ouvindo outros colegas, de outros lugares era possível pensar no próprio curso, em sua fala, Lúcia relembra que:

Nós ficamos aqui tentando mudar o curso, tentando melhorar, tentando trazer gente, batalhando dentro da Universidade para trazer pessoas que pudessem contribuir, então, em 94 nós fizemos um “baita” congresso [...] foi um congresso internacional, trouxemos gente de tudo quanto é lugar [...] trabalhamos feito uns loucos (LÚCIA, 2018).

Também para a professora Maria Alice (2019) participar da FAEB foi muito relevante. Informa que antes de sediar o evento em Campo Grande houve o congresso de 1993, em Belém, quando o professor Marcos Vilela Pereira¹⁵ (PUCRS) se candidatou para presidente da FAEB e convidou [Maria Alice e Lúcia] para secretariarem a Federação, sendo os nomes aprovados pelos demais membros e assumindo o mandato de dois anos, o que corroborou para que a UFMS sediasse o VII CONFAEB. Maria Alice, (2019), expõe que:

[...] no nosso curso houve participações importantes na administração, o congresso da FAEB movimentou muito [...] na época tivemos apoio da reitoria e das pró-reitorias, isso também foi devido as boas relações de trabalho que a administração da UFMS mantinha na instituição. Recebemos muito apoio porque depender de verbas, é sempre complicado [...] na época, a secretaria da FAEB estava com a Lúcia Monte Serrat como primeira secretária e eu como segunda secretária, era mais ou menos isso

¹⁵ Marcos Vilela Pereira – Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Educação. Esteve como presidente da FAEB nos mandatos de 1989 e 1992.

[...] nós estávamos participando da administração, com o professor Dr. Marcos Vilella Pereira na presidência da FAEB (MARIA ALICE, 2019).

Tanto nas palavras da Lúcia, quanto na narrativa da Maria Alice, nota-se o envolvimento do Curso de Educação Artística da UFMS, na organização do ConFAEB em MS e, principalmente, da representatividade dessas professoras diante das demais instituições que atuavam na formação de professores de arte. Participar da Federação e ao mesmo tempo sediar um congresso da área exigiu articulação entre docentes e gestores, sendo um importante movimento político e de representatividade.

No ConFAEB organizado pelos professores da UFMS e sediado em Campo Grande (MS) observamos um momento do evento com a participação de professores e alunos. Na Figura 3, observamos as professoras Eluíza, Marília, Elizabeth, Lúcia, Carla e o professor Elomar junto aos alunos, alguns deles como monitores do evento. Esta fotografia registra a recepção aos inscritos no evento no hall do Teatro Glauce Rocha.

Figura 3 - Professores e alunos do curso de Educação Artística da UFMS no VII ConFAEB - Campo Grande (MS)



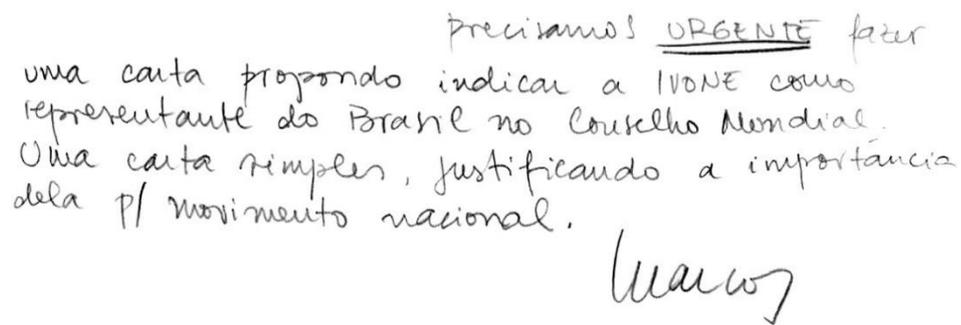
Fonte: Acervo da autora (2019)

Os eventos organizados para discutir o ensino de arte, principalmente quando os organizadores eram os professores das graduações da área (e a grande maioria foi) tiveram função basilar na construção dos conceitos relacionados à formação dos professores de Educação Artística, nas políticas de criação e manutenção do espaço da arte no currículo

escolar, no alinhamento ou reestruturação das licenciaturas etc. Os congressos, fóruns, seminários, eram momentos de trocas entre as instituições e, especificamente, dos cursos de artes e seus respectivos representantes. Não apenas o momento do evento, mas principalmente o período de organização, pois estabelecia-se uma rede de contatos entre os responsáveis.

É possível observar esse fato, por meio de cartas¹⁶ trocadas entre professores em períodos de construção de determinados eventos, como exemplo, mencionamos trechos de cartas do professor Marcos Varela, da professora Mirian Celeste e da Maria Célia. Vejamos:

Figura 4 - Fragmento de carta de Marcos Varela



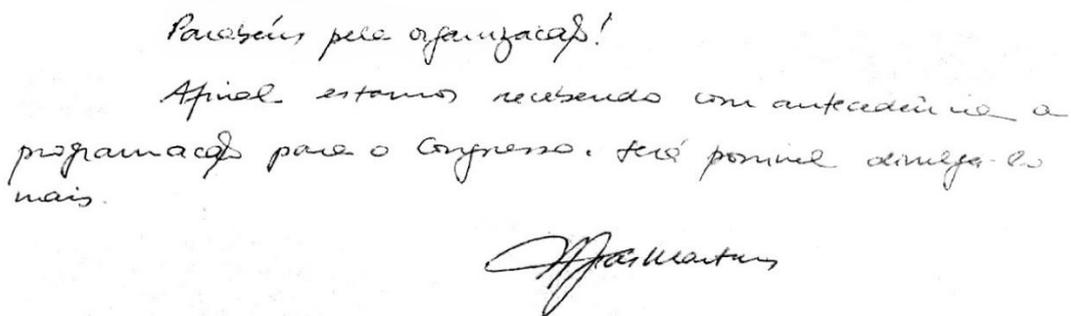
Precisamos URGENTE fazer uma carta propondo indicar a IVONE como representante do Brasil no Conselho Mundial. Uma carta simples, justificando a importância dela p/ movimento nacional.

Marcos

Fonte: Arquivo Curso de Artes Visuais (2018)

No trecho da carta escrita pelo professor Marcos Varela para a professora Lúcia (UFMS) podemos observar como estava acontecendo a movimentação em torno da necessidade de indicar um representante do Brasil no CONSEA; no caso, a indicação da professora Ivone Richter. Em seguida, uma carta da professora Mirian Celeste, escrita no período de organização do ConFAEB de 1994, que foi realizado em Campo Grande (MS):

Figura 5 - Fragmento de carta de Mirian Celeste Martins



Parabéns pela organização!
Afinal estamos recebendo com antecedência a programação para o Congresso. Será possível enviá-lo mais.

Mirian Martins

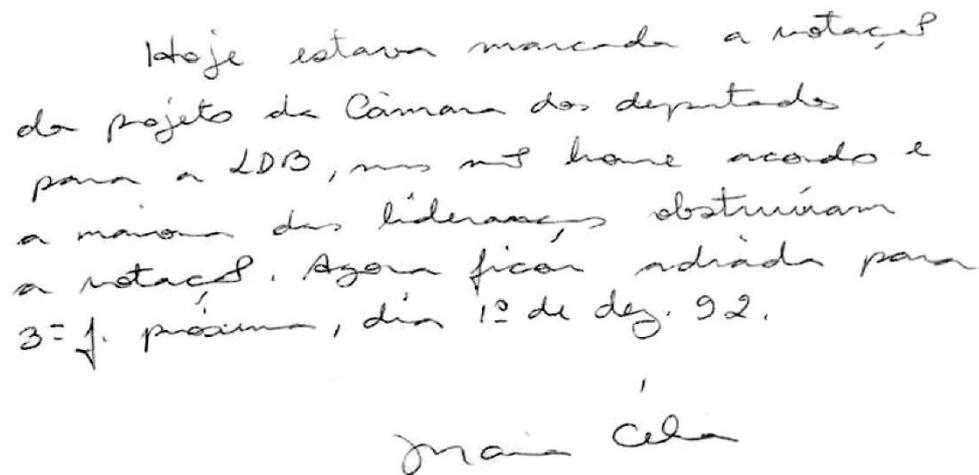
Fonte: Arquivo do Curso de Artes Visuais (2018)

¹⁶ Essas cartas, recados ou bilhetes podem ser observados na íntegra nos apêndices dessa pesquisa.

Na mensagem a professora Mirian, parabeniza a divulgação do evento com antecedência e, com isso, a oportunidade de maior divulgação do congresso. Também, ao longo da carta a professora questiona a temática do evento e sobre o conceito de estética que os organizadores estavam compreendendo no momento. Seu interesse se explicava pelo fato de que pretendia ampliar esse diálogo no momento de sua participação em uma das mesas de comunicação.

Em 1992, a carta de Maria Célia, permite-nos reconhecer o envolvimento dos arte-educadores frente às propostas de alteração da LDB em 1996 e a participação desses professores no percurso das votações em Brasília.

Figura 6 - Fragmento de carta de Maria Célia



Hoje estava marcada a votação
do projeto da Câmara dos deputados
para a LDB, mas não houve acordo e
a maioria das lideranças obstruíam
a votação. Agora ficou adiada para
3º j. próxima, dia 1º de dez. 92.

Maria Célia

Fonte: Arquivo do Curso de Artes Visuais (2018)

Como podemos observar, a professora Maria Célia informa os demais professores da área envolvidos nas discussões da LDB e o encaminhamento das questões no congresso nacional. Com essas cartas, demonstramos como os professores estabeleciam seus contatos e do relacionamento que existia entre os pares das universidades, da FAEB e da participação de professores da UFMS em torno dos movimentos que se sucediam ao longo dos anos.

Quanto aos debates acerca da presença da arte no ensino superior, estes foram intensificados a partir em 1989. Barbosa (1993) aponta para as poucas discussões realizadas, mesmo com a ampliação dos cursos de Educação Artística no Brasil “[...] poucos eram os eventos destinados a essa temática” (BARBOSA, 1993, p. 15). Segundo a autora, o primeiro evento ocorreu em 1989, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, com a realização do III Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História. Barbosa (1993) afirma que esse foi um momento de extrema relevância, pois “[...] nos despertou para a necessidade de

especificamente analisar os problemas do ensino da arte na universidade” (BARBOSA, 1993, p. 15).

Após esse evento, considerado marco inicial na aproximação de pesquisadores e professores para debater o ensino de arte no ensino superior, outro evento relevante foi o I Congresso sobre Ensino das Artes nas Universidades, realizado no MAC/USP, o qual gerou no final o livro “O ensino das Artes nas Universidades”, sob a organização de Ana Mae Barbosa, Lucrécia Ferrara e Elviria Vernaschi.

Barbosa aponta que,

Pela primeira vez ECA, FAU e MAC, as três unidades da USP que têm as artes como seu objeto de perquirição, se inter-relacionaram para, com a contribuição da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação, pensar conjuntamente como operacionalizamos a relação ensino-aprendizagem [...]. Convidamos todas as universidades brasileiras que têm cursos de graduação em artes e arquitetura no Brasil (BARBOSA, 1993, p. 16).

Desde então, é nesse sentido que a formação dos professores de arte vem sendo tratada, estabelecendo diálogos e relacionamentos interpessoais e institucionais. Assim, as mudanças são efetivadas e demonstram a permanente necessidade de se debater as licenciaturas e a reformulação de propostas.

Eventos como os ConFAEB, os da ANFOPE, o I Fórum sobre Currículos dos Cursos de Educação Artística em Belém do Pará (1992 e suas sucessões), os Grupos de Trabalhos, o I Congresso sobre o Ensino de Artes nas Universidades (também em 1992, como já mencionado) e o Fórum Nacional de Reformulação do Ensino Superior das Artes (também nesse período) foram os ambientes de maior articulação sobre as mudanças que foram sendo implementadas nos cursos de Educação Artística pelo Brasil, isso, a partir das condições dos respectivos grupos de docentes de cada IES e suas Universidades.

Ressaltamos a relevância desses debates e das articulações para a ampliação sobre a área da arte e sua inserção tanto no ambiente escolar, quanto no Ensino Superior. Também observamos que as licenciaturas e sua organização são frutos, além das normativas governamentais, de muita discussão entre os pares e da elaboração por parte destes de documentos, manifestos, petições etc.

Inclusive, no decorrer dos debates que envolviam o tema do ensino de artes nas propostas da LDB, havia a participação e o debate da categoria. Até que ocorresse a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996) a participação da FAEB foi uma constante, no sentido de exigir a obrigatoriedade do

ensino de arte nos diferentes níveis de ensino e da formação de professores em nível superior, para atuar na Educação Básica.

Essa participação efetiva da categoria e o empenho da FAEB resultou na redação do Art. 62, título VI, que estabelece sobre a formação dos professores de arte. A redação final institui que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Outro ponto importante de destaque que contou com a participação dos cursos de graduação refere-se ao ano de 1997, quando a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) publicou o Edital SESU nº 4, (BRASIL, 1997) no qual convidou as diferentes organizações, entidades e instituições a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em nível superior.

Nesse convite inicial, para cada curso de licenciatura, foram exigidas concepções que abrangessem as necessidades de formação em cada área, e que para o graduando, desde o início de sua entrada no curso, já estivesse claro que, ali, teria a formação inicial para professor, credenciando-o, dessa forma, como um profissional da educação.

Sobre as licenciaturas, no momento das entrevistas com os professores do Curso de Educação Artística, duas narrativas nos chamaram a atenção sobre como esses professores perceberam os processos de formação inicial. Esses professores, por terem formação inicial em outras áreas, e experiências profissionais vinculadas não apenas no curso de Educação Artística, levantam questionamentos e ponderam acerca de algumas problemáticas que na visão deles, são especificidades que se apresentaram nas licenciaturas.

Então, o professor Hélio e a professora Maria Adélia, colocaram em pauta, que os problemas relacionados à formação de professores atingem todos os cursos, as licenciaturas de um modo geral. Trazem em suas narrativas, experiências e conjecturas estabelecidas no cotidiano profissional, a partir de outros cursos que também atuaram.

O professor Hélio diz:

[...] de uma forma geral as licenciaturas, pela experiência que eu tenho no curso de biologia, a experiência que eu tenho em outras licenciaturas. Quando você tem dois cursos da mesma área, um é bacharelado e outro é licenciatura, há uma preferência inegável dos professores pelo curso de bacharelado; a licenciatura sempre fica assim, o “primo pobre”, um negócio meio “vira lata”, não é a dedicação e a ênfase dos professores pesquisadores doutores e tal, não é com a licenciatura, nunca foi, não é só no curso de Artes. Eu posso estar cometendo um erro em generalizar demais, o que

me parece, é que dentro das universidades a ênfase mesmo, é o bacharelado, o que é uma coisa bem invertida, porque no fim das contas o cara que faz o bacharelado chega no fim do curso e fala “putz” eu não posso dar aula, o que eu vou fazer? Vou fazer licenciatura para poder dar aulas! Isso acontece em todos os cursos que têm bacharelado e licenciatura, o “cara” volta para fazer licenciatura ou vai fazer uma pedagogia da vida, tipo um curso vago para dar conta da necessidade de ser licenciado, o bacharel não é licenciado, não adianta (HÉLIO, 2019).

Já a professora Maria Adélia, reflete sobre a questão e pondera:

[...] eu acho que tem uma coisa assim, isso é das licenciaturas, que em letras também eu vejo sabe, a gente faz um esforço sobre-humano como professor para formar um bom profissional dentro da universidade mas parece que quando o aluno vai para o campo de trabalho mesmo, parece que tem um gap, uma coisa, dá um vácuo, e quando ele chega do lado de lá às vezes ele não faz nada disso, ele não aproveita muito aquilo que ele aprendeu na faculdade, na sala de aula [...] eu não sei, é a impressão que eu tenho, porque assim, eu não consigo imaginar que algumas pessoas não possam dar uma boa aula, poxa! Tiveram bons professores, boa estrutura do curso, o que que acontece quando chegam lá? Eu não sei, mas eu acho que é isso, então vai perdendo um pouco o espaço (MARIA ADÉLIA, 2019).

Os apontamentos advindos das narrativas do professor Hélio e da professora Maria Adélia, nos convidam a refletir sobre o percurso de formação inicial. Sobre como as licenciaturas são entendidas e qual a função das mesmas na preparação dos profissionais da educação.

Outro ponto mencionado pelos professores recai sobre a própria formação dos formadores, e de como esses professores pensam e desenvolvem suas práticas docentes. Por que a opção pelos cursos de bacharelado? O que conduz para essa predileção? Que práticas são estabelecidas pelos docentes no processo de formação dos novos professores? Para tais questões, corroboramos ao enunciado de Pimenta e Anastasiou, ao considerar que “Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica [...]” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 80).

A partir das proposições dos professores sobre as licenciaturas; das especificidades do conhecimento de cada área e a necessidade de compreender mais amplamente a formação de professores de arte, destacamos a relevância de conhecer a história dos distintos cursos e as maneiras como foram sendo constituídos. Nisto, reside o interesse por analisar a história do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a compreensão mais aprofundada sobre seu percurso na formação de professores de arte.

A seguir abordaremos “a criação do Estado de Mato Grosso do Sul em seu potencial social e cultural”; prosseguindo com, “Campo Grande: a capital de MS e sua movimentação

artístico cultural” e, por fim, “A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o lugar para o curso de Educação Artística”.

1.3 A criação do estado de Mato Grosso do Sul em seu potencial social e cultural

Em Mato Grosso do Sul, o curso de Educação Artística, objeto desta pesquisa, constituiu-se na primeira graduação na área de Arte, e um dos primeiros cursos de formação de professores na UFMS. Portanto, podemos dizer que esse curso preencheu um espaço vazio em MS e na UFMS.

Essa ideia justifica-se pela ausência de uma graduação relacionada à formação de professores de Arte e artistas na UFMS. Justifica-se também por relacionar o lugar social desse curso no Estado de Mato Grosso do Sul.

É oportuno mencionar que, no contexto da criação das licenciaturas na área da arte no Brasil, compreendemos como relevante analisar a história e as condições que geraram sua permanência e reconhecimento social na história de um determinado local e na movimentação artístico cultural sul-mato-grossense.

Quando se refere à história Local, trata-se de um espaço com suas especificidades sem homogeneizá-las, mas sim, evidenciando as diferenças e experiências construídas em torno de aspectos comunitários que, interligadas com outras, tornam-se ampliadas. Isso é possível a partir da legitimação da história local (CERTEAU, 1982), em que o historiador objetiva caracterizar a prática história a partir de uma região, de um espaço físico. Essa operação história trata de combinar então, um lugar social com as práticas científicas:

Toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de estudo ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os dossiers e as indagações relativas aos documentos” (CERTEAU, 1982, p. 18).

Por essa razão, entendemos que o momento da divisão do estado de Mato Grosso, em parte Norte e Sul - ficando Mato Grosso e Mato Grosso do Sul - no caso do Novo Estado, acabou criando, alimentando, gerando no imaginário popular a representação de “[...] quem se é e de onde se veio”, podendo-se dizer que neste percurso espaços foram criados a partir de vazios deixados. Ao situarmos um espaço vazio, nos referimos a um espaço ser conhecido e a multiplicidade dos modos de apropriação desse espaço a ser praticado (CERTEAU, 2014).

Certeau (2014), ao discorrer sobre a invenção do cotidiano, propõe que a partir das relações que são estabelecidas, os objetos e códigos vão se alterando e compondo uma re(a)propriação do espaço a partir dos seus usos. Nesse contexto, o espaço para Certeau é a prática do lugar, a maneira como os sujeitos o transformam a partir das vivências, portanto é preciso movimento, ações de deslocamento para que o espaço exista, do contrário temos lugares fixos como menciona o autor: “[...] a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelo pedestre” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Quando nos referimos ao espaço, o entendimento também vem em acordo com Halbwachs (2006, p. 170) ao afirmar que “[...] o espaço é uma realidade que dura”, pois, a relação entre o lugar geográfico e o espaço conquistado, são relações necessárias nesta pesquisa; afinal, estamos tratando de um lugar geograficamente constituído a partir de um processo de divisão territorial e econômica, da constituição de um lugar social em que história e cultura se relacionam. Constituídos em um Estado uno estão imbricados em um percurso inicial, porém não compartilham de uma história única pois as diferenças geográficas, culturais, políticas, existentes nesses lugares são parte de uma memória coletiva: “espaços que ocupamos, por onde passamos muitas vezes, a que sempre temos acesso e que, de qualquer maneira, nossa imaginação ou nosso pensamento tem de se fixar para que essa ou aquela categoria de lembrança reapareça” (HALBWACHS, 2006, p. 170).

Para o recorte cronológico que propomos neste estudo, 1980-2000, interessa-nos compreender como em um Estado marcado predominantemente pelo foco na agropecuária e seus negócios, se desenvolveram a partir do momento da sua divisão, utilizando estratégias e táticas (CERTEAU, 2014) que no delinear da história evidenciam sua identidade e as características de um lugar criado pelos interesses da classe política.

A partir da federalização da Universidade Estadual de MT, verificamos a abertura de cursos voltados para a formação de professores a fim de atender a demanda do mercado por profissionais com maior qualificação. Nesse sentido, faz-se necessário que novos estudos sejam desenvolvidos no sentido de investigar os interesses e as necessidades de se ter um curso com o perfil do Estado do Mato Grosso do Sul, bem como os benefícios (ou não) da criação do curso de Educação Artística no estado que então era criado.

Abordar a história de Mato Grosso do Sul, a partir do momento da divisão do estado de Mato Grosso, é ressaltar as influências históricas advindas de um processo em que muitos personagens políticos estão envolvidos.

Não se pode deixar de mencionar que, na década de 1960 o então estado de Mato Grosso vivia uma disputa instigada pelo poder, pela supremacia do poder político e econômico entre o

Sul e o Norte, questão essa advinda do destaque econômico e administrativo da cidade de Campo Grande, a qual estabeleceu-se como uma sede econômica, enquanto Cuiabá se mantinha como sede administrativa.

Cumpra, assim, compreender que o processo de divisão do Mato Grosso uno e a criação de MS, embora tenha raízes nas primeiras décadas do século XX, foi concretizado durante o regime militar, período de conturbado cenário social e efervescente movimentação política. Ocupar o território nacional e desenvolver diferentes regiões era estratégia do governo central que, dentro desse panorama criou o Estado de Mato Grosso do Sul como uma primeira experiência a ser aplicada posteriormente em outras regiões do país. A esse respeito, Bittar (2009a, p. 305), esclarece que a divisão do estado foi um processo decidido “[...] nos altos escalões do Exército e na Presidência da República”, apoiados pela classe rural que representava grande parcela da elite de Mato Grosso. A autora ainda salienta que toda elite política do Estado de Mato Grosso foi favorável ao golpe militar, visto que o exército ocupava posição de destaque e de grande influência no poder. O apoio da elite do Estado se deu pelo interesse no desenvolvimento regional e na ajuda, que receberia do governo, para tal.

Bittar (2009) também explica que pós o momento histórico e político de 1964, pretendia-se no Brasil a consolidação do capitalismo para impedir que estratégias comunistas viessem à frente e firmassem como projeto de país, nesse sentido, a necessidade de preencher as áreas desocupadas do território nacional, como era o caso de Mato Grosso. Essa ocupação tratava-se de uma estratégia geopolítica, “[...] de ocupar, em tempo curto, os espaços vazios do centro-oeste” (BITTAR, 2009, p. 280-290). Portanto, a preocupação e a necessidade de ocupação “[...] não era somente afastar o ‘perigo’ comunista, mas também uma questão de segurança nacional, em razão das fronteiras com os países vizinhos” (BITTAR, 2009, p. 280-290). Unia-se, portanto, o intuito de criar condições para o desenvolvimento da região e a proteção das divisas secas do país, nesse caso, a atenção com as fronteiras do Paraguai e Bolívia.

Pensava-se com a divisão do Estado, desenvolver a política de segurança, em integrar MT e MS com demais estados do país, afinal, dividindo o estado acreditava-se na ampliação do desenvolvimento, visto que nos estudos elaborados a pedido do então presidente Ernesto Geisel já estava posta a possibilidade de avanços econômicos advindos da vastidão das terras e do potencial produtivo, para isso era necessário promover a expansão e a utilização das terras no interior.

Segundo Bittar (2009) era preciso integrar a região do Centro-Oeste brasileiro ao centro do país, visto que essa região era tida como zona de “vulnerabilidade máxima”. Para atingir essa integração, elaborou-se, estratégias de ocupação concebidas pelo General Golbery do

couto e Silva, estratégias de ocupação que foram colocadas em prática no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979). Para Oliveira (2001, p. 55-56) “A lógica do governo militar em criar um novo Estado, no qual se pudesse ampliar sua base de sustentação, tanto que os militares ocuparam, e ainda ocupam, várias cidades de fronteira no Estado”.

Entretanto, apesar da divisão ser desejo antigo entre a população da região sul do antigo Mato Grosso, no momento de sua concretização se fez sem qualquer participação popular. É importante considerar alguns aspectos peculiares que marcaram a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, *locus* desta pesquisa. Para isso, utilizamos da produção estética do artista Humberto Espíndola, nascido na cidade de Campo Grande e que viveu o período da divisão de Mato Grosso com residência em Cuiabá. A obra tem uma leitura singular sobre o fato que interferiu na história dessa região do país.

Humberto Espíndola, artista de destaque nacional, tem como característica de suas obras a “bovinocultura”¹⁷, temática que levou ao mundo muito da identidade dessa região. Em 1978, ano da instituição do Novo Estado, Humberto Espíndola criou uma série¹⁸ intitulada Divisão de Mato Grosso, um conjunto de oito telas, de 130x170 cm, em que o artista usou da técnica de óleo sob tela, cujas pinturas são possibilidades de “[...] ao mesmo tempo em que se tem uma visão histórica da divisão, poderemos defrontar com uma leitura estética” (MENEGAZZO, 2006, p. 27). Na figura 7, observamos a imagem da pintura de Humberto Espíndola.

¹⁷ No dicionário o termo Bovinocultura significa criação de gado. O termo empreendido na produção do artista Humberto Espíndola parte do tema boi, visto como símbolo da riqueza de Mato Grosso. (Enciclopédia Itaú Cultural, 2020).

¹⁸ Série de pinturas do artista, ou seja, um conjunto de obras produzidas a partir de um determinado assunto, fato, objeto ou situação em que o artista queira mostrar uma sequência, ou queira que suas produções sejam apresentadas em um mesmo conjunto temático.

Figura 7 - Pintura de Humberto Espíndola, intitulada O Sopro, 1978 -
Óleo sobre tela – 130 X 170cm



Fonte: Acervo do Museu de Arte Contemporânea (MARCO), Campo Grande (2020)

Na pintura denominada “O Sopro” identificamos a presença de símbolos e de subjetividades já no título da obra, em que faz referência a um momento de criação. Usualmente o termo sopro, remete ao ícone de criar algo, como “sopro da Vida”, “sopro de Deus”. Na imagem pode-se ler no sopro de uma figura sem rosto, um jato de luz/cor que representa a divisão. A esse respeito, Menegazzo (2006) registra o seu olhar sobre a obra com a seguinte leitura:

[...] a bandeira brasileira perde sua forma geométrica e sinuosamente transforma-se em uma espécie de deusa que irá criar os dois Estados a partir de um sopro ígneo. A esfera azul, cor ligada ao espírito, é a cabeça que sopra com um olhar estelar, enquanto o branco da faixa transforma-se em chifres, mais uma vez referindo-se ao poder aliado, agora, a ideia de ordem e progresso. Neste sentido podemos entender o processo de divisão pelas marcas do decreto, sem lutas. Acima da “cabeça”, um chifre se traveste em cornucópia, atributo de felicidade e de fortuna, de onde saem quatro estrelas – referência à patente de um general do exército, cercadas por uma lua. O símbolo lunar impõe ritmo à nova vida, porque, na verdade a lua é o fator regulador da fortuna em todas as esferas naturais. Fechando a ideia de um poder militar soberano, um quepe plana sobre as quatro estrelas. À direita do quadro, o mapa dividido pelo sopro é sobreposto em parte da esfera azul, agora ampliada e estrelada. No canto direito, embaixo, insinua-se a palavra divisão. Como se pode perceber, alguns símbolos se repetem com a finalidade de reforçar uma determinada visão do fato histórico. Mas, sem dúvida, cada quadro reconta a história em suas possibilidades, enriquecidas pelo tratamento cuidadoso nas metamorfoses, nos símbolos e nos elementos da linguagem visual (MENEGAZZO, 2006, p. 28).

Em relação ao apontamento da autora acerca da leitura da obra, ao referir que “podemos entender o processo de divisão pelas marcas do decreto, sem lutas” (MENEGAZZO, 2006, p. 28) verificamos que esse processo ocorreu por vias políticas, sem lutas físicas, mas sim dentro de acordos políticos. Se consideramos a palavra luta como disputa de poder, daí sim, é plausível considerar que, independente da divisão ter ocorrido por meio da assinatura de um decreto, ela foi cercada de tensões e conflitos de interesses. Para a leitura da obra de Espíndola, realizada por Menegazzo (2006), podemos considerar como propõe Chartier (1990) que

[...] ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 1990, p. 59).

Assim, a história é contada não por palavras, mas pela representação. Sobre essa discussão Chartier (1990) considera que o signo é uma representação visível. Também o autor traz duas considerações relevantes para esse debate:

[...] As definições antigas do termo manifestam a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de reconstituir em memória e de figurá-lo tal como ele é (CHARTIER, 1990, p. 20).

A esse respeito Pesavento (1995, p. 15) também acrescenta que: “O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade”. Pesavento (1995) pontua,

Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações) - (Castoriades), processo este que envolve uma dimensão simbólica (PESAVENTO, 1995, p. 15).

A autora considera com isso que, se o imaginário é o cerne do que constitui o humano, onde demonstra a capacidade de representar a si próprio, a sua vida e ao mundo, nesse contexto o imaginário é por excelência, o campo privilegiado da história.

Ao nortearmos pelas proposições teóricas de Chartier (1994) podemos afirmar ao utilizarmos de imagens que elas não têm um sentido fixo, universal. Como menciona Chartier (1994), as obras são investidas de significações plurais as quais movimentam-se entre uma

proposição e uma recepção, sendo que esta última “inventa, desloca, distorce” (CHARTIER, 1994, p. 107). Isso nos permite ainda afiançar a existência de duas situações, primeiro que o leitor, ou o espectador, é um produtor inventivo de sentidos e, segundo que existem determinações e limitações que cerceiam a prática leitora. Entre essas determinações podemos dizer que as competências ou expectativas dos públicos apropriam-se das obras, sejam elas verbais ou icônicas.

Do “Sopro” à criação indicando que algum tipo de movimentação precisa ser realizado para que algo aconteça. Isto posto, vejamos: em 11 de outubro de 1977, o presidente Ernesto Geisel sancionou a Lei complementar nº 31 e desmembrou o estado de Mato Grosso, nominando a porção sul como o estado de Mato Grosso do Sul abrangendo 55 municípios tendo Campo Grande como capital, concretizando desse modo; “[...] os sonhos das elites dirigentes do Sul de Mato Grosso que viam, na divisão, a possibilidade de progresso econômico e ocupação do poder público” (BITTAR; RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2006, p. 28). Do momento do desmembramento passaram-se pouco mais de 14 meses para a implantação no novo Estado a concretizada em 1º de janeiro de 1979.

O Jornal Diário da Serra traz em suas páginas momento histórico da divisão de MS e MT. (Foto Carolina Holland - G1 MT).

Figura 8 - Foto da Assinatura do Ato Oficial da Criação do Estado de MS



Fonte: Arquivo Histórico de Campo Grande – ARCA

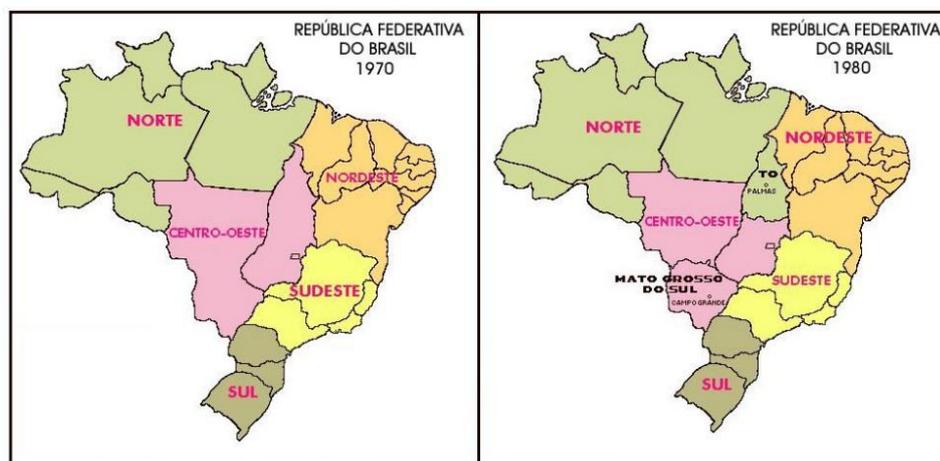
A imagem representa a solenidade de assinatura da Lei Complementar nº 31 pelo presidente Ernesto Geisel em Brasília, no dia 11 de outubro de 1977 que trata da divisão de Mato Grosso e a criação de Mato grosso do Sul. Nessa imagem foi possível observar a figura séria dos participantes, bem como suas vestimentas sóbrias e a ausência de mulheres nessa

solenidade. Em destaque podemos notar a imagem do presidente no momento da assinatura dessa Lei e ao seu redor figuras públicas. Entre eles, observamos a presença de Marcelo Miranda e ao seu lado, uma outra presença nos chama atenção, que é Paulo Machado, personalidades importantes em todo o processo que resultou na criação de MS. Esses representantes foram para Brasília em um voo fretado para participar desse momento solene.

Essa imagem, em um contexto mais amplo, pode exemplificar o contexto em que se dá grande parte da vida institucional do país: alguns políticos que marcam suas presenças nos eventos oficiais, outros nem sempre visíveis que participam das movimentações e também os que detêm o poder de, com suas canetas (independente das marcas), conduzir a gestão de um país, Estado ou Município, oficializando atos que, muitas vezes, não envolvem a participação e as necessidades do povo.

Desde a década de 1970, quando da criação do estado de Mato Grosso do Sul, já recebia migrantes de várias procedências. Sua localização geográfica, ao sul da região Centro-Oeste, tendo como limites os estados de Goiás a nordeste, Minas Gerais a leste, Mato Grosso a norte, Paraná a Sul e São Paulo no Sudeste. Com a chegada de paulistas, gaúchos, japoneses, libaneses, devido a sua localização geográfica que permitia maior acesso, houve no Estado de MS um elevado índice de aumento populacional. Dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que no período da constituição de Mato Grosso do Sul, a densidade média era de 3,9 habitantes por quilômetro quadrado. A figura 9 apresenta duas imagens da evolução das unidades político-administrativas brasileira: a primeira de 1970 e a segunda de 1980. Na imagem de 1980 já é possível observar a localização geográfica no mapa brasileiro, de Mato Grosso do Sul.

Figura 9 - Evolução das Unidades Político-administrativas



Fonte: IBGE, Diretoria Ciências, Departamento de Estruturas Territoriais

A população que vivia no Estado de MS no ano de 2000 era de aproximadamente 2.074.877 habitantes. Podemos inferir que no período de 1970 a 2000 ocorreu um aumento em torno de 105% da população. Isso se considerarmos os dados do Censo Demográfico de 1970 que era em torno de 1. 010. 731 habitantes (IBGE 1970, 2000). Esses dados nos permitem observar que o crescimento populacional no estado dobrou.

É um estado que abarca duas fronteiras secas: Paraguai e Bolívia. Dessa relação fronteiriça, também advém a formação cultural dos povos que constituem Mato Grosso do Sul, que foram chegando, reunindo diferenças e afirmando a identidade local. A figura 10 apresenta as duas fronteiras secas com o estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 10 - Mato Grosso do Sul tem sete cidades-gêmeas na fronteira com o Paraguai e com a Bolívia



Fonte: IBGE (2018)

Para além das linhas que dividem e marcam territórios físicos Mato Grosso do Sul se abre para a produção cultural e a influência de outras regiões e países na formação de sua identidade.

Para esta pesquisa que aborda o cenário em que o curso de Educação Artística foi criado, interessa-nos compreender a produção artístico-cultural que existia nessa região. Em relação à literatura relacionada às artes plásticas em Mato Grosso do Sul, algumas publicações são de relevância para o conhecimento da história artístico cultural do Estado. Entendemos oportuno apontar essas publicações com seus autores, editoras, ano, e formas de distribuição (cortesia ou venda) no quadro que segue, pois, contribui para traçar um panorama cronológico de como as questões relacionadas a arte em MS circulou.

Abaixo, podemos observar algumas das publicações realizadas com a temática mais voltadas para as Artes Plásticas e a cultura em MS, no período que remete ao recorte da pesquisa.

Quadro 4 - Publicações de revistas e livros sobre a temática arte e cultura de MS no período que remete ao recorte da pesquisa

TÍTULO PUBLICAÇÃO	AUTORIA
Artes Plásticas no Centro-Oeste	Aline Figueiredo
Revista MS Cultura	Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul
Memória da Arte em MS: História de Vida	Yara Negreiros Duncan Rodrigues; Maria Adélia Menegazzo; Maria Glória Sá Rosa
Artes plásticas em Mato Grosso do Sul	Maria da Glória Sá Rosa; Idara Duncan; Yara Penteadó
Revista Cultura em MS	Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul

Fonte: dados obtidos na revista Com Cultura, publicada em 2006

Organização: Godoi (2019)

Esse quadro permite-nos observar algumas das publicações e inferir que pela dimensão do Estado de Mato Grosso do Sul deveria ser maior o número e a variedade das publicações. Ainda que o Estado tenha a profusão cultural entre suas características, o aspecto relacionado à publicização das produções ainda estava tomando forma no período compreendido pela pesquisa.

A música é uma das principais manifestações da cultura do Estado de Mato Grosso do Sul e Almir Sater desponta como principal nome, reconhecido nacionalmente por retratar em suas composições a cultura regional. Nesse mesmo ritmo alinham-se também artistas como Paulo Simões, Geraldo Roca e Geraldo Espíndola, que misturam em suas letras, fatos históricos do Estado. Nas Artes Plásticas destacam-se os trabalhos de Humberto Augusto Miranda Espíndola, criador e difusor do tema bovinocultura (FCMS/2019).

Como principais manifestações das tradições folclóricas e religiosas estão: folia de Reis em Bodoquena, festa de São Sebastião em Campo Grande e Aparecida do Taboado, festa do Divino em Coxim, o banho de São João em Corumbá, Festa do Bon Odori em Campo Grande, e a Festa de Nossa Senhora de Caacupé em Porto Murtinho e Ponta Porã (FCMS, 2019).

1.4 Campo Grande: a capital de MS e sua movimentação artístico cultural

Campo Grande está localizada próxima à fronteira do Brasil com Paraguai e Bolívia, na região central de Mato Grosso do Sul. Foi colonizada por migrantes mineiros a partir de 1872. Desde a chegada de seus primeiros habitantes é reconhecida como região próspera, tanto por suas características climáticas quanto pela posição geográfica, que permite melhor acesso entre estados da federação e as fronteiras vizinhas.

Da categoria de vila de Santo Antônio foi elevada à categoria de cidade, denominada depois de Campo Grande pela Resolução Estadual n.º 225, de 26 de agosto de 1899, elevado a condição de cidade de Campo Grande, pela Lei Estadual nº 772 em 16 de julho de 1918¹⁹ (IBGE, 2013).

Seu nome registra a imensidão de sua área, recebeu o codinome de Cidade Morena²⁰ em função da cor vermelha da poeira que atordoava seus habitantes na fase anterior ao asfalto. Mesmo antes de se tornar capital mostrava sua capacidade de liderança e produção econômica.

Ainda na primeira metade do século XX, embora mantivesse características de cidade provinciana, Campo Grande já apresentava traçado urbanístico “moderno” com ruas e avenidas amplas. O progresso se faz mais concreto quando em 1914 o apito da Maria Fumaça anunciou a chegada da estrada de ferro Noroeste do Brasil. Pelos trilhos a capital foi interligada as duas imponentes bacias fluviais: Paraná e Paraguai

Os primeiros dados sobre Campo Grande cadastrados pelo IBGE datam de 1º de setembro de 1940, quando do Recenseamento Geral do Brasil, constatando um total de 49.626 habitantes. Nesse período Campo Grande tinha uma área de 31.695 km². Já pelo Censo Demográfico de 1991 e pela estimativa da Contagem da População de 1996, realizados pelo mesmo órgão, esse número alcança um total de 600.069 habitantes²¹. Assim, podemos inferir que a população registrada pelo IBGE aumentou, entre os anos de 1940 a 1996, em torno de 12 vezes. Quanto a esse aumento uma ressalva torna-se necessária pois existem grupos de povos indígenas e pessoas em situação de rua que não são contabilizados pelo IBGE; da mesma forma que o crescimento populacional também pode estar relacionado ao “deslocamento” de pessoas desses grupos para outros que são contabilizados.

A cidade de Campo Grande, mesmo distante dos grandes centros culturais do país, foi construída em uma vivência peculiar com o universo artístico. No início o teatro, a música e as

¹⁹ <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrossodosul/campogrande.pdf>

²¹ <https://cidades.ibge.gov.br/> acesso em 30 de abril de 2019

artes plásticas eram apresentadas em clubes e escolas, ainda em ambientes improvisados e com a participação majoritariamente de uma elite econômica e política conforme observamos nas imagens das figuras 11, 12 e 13, a seguir.

Figura 11 - Show de artistas paulistas em 1931



Fonte: Revista MS Cultura, Ano II, nº. 6 (julho, agosto, setembro de 1986)

Podemos observar na imagem que a foto é apresentada em preto e branco. Nas roupas, mulheres estão de vestidos abaixo dos joelhos e a cena demonstra a alegria dos participantes em suas expressões e a movimentação.

Figura 12 - Programa de auditório da PRI-7 - Rádio Difusora, em 1947



Fonte: Revista MS Cultura, Ano II, nº. 6 (julho, agosto, setembro de 1986)

A imagem 12 nos revela uma apresentação musical. Entre os músicos a figura feminina no centro da imagem destaca-se como cantora, em meio a dois musicistas. É interessante observar e enfatizar a presença das mulheres nesta imagem, sendo uma ao piano, o que se constituía o instrumento musical mais usual para o aprendizado musical feminino no período em destaque, além da presença das vozes femininas, que ficaram conhecidas como as “cantoras do rádio”.

Figura 13 - Orquestra Sinfônica de Campo Grande em 1949
no cine Santa Helena



Fonte: Revista MS Cultura, Ano II, nº. 6 (julho, agosto, setembro de 1986)

Essa imagem mostra uma apresentação da Orquestra Sinfônica de Campo Grande no Cine Santa Helena. A ocasião exigia dos membros da orquestra uma vestimenta elaborada, pois tratava-se de uma atividade especialmente preparada com parte da população, no caso, a elite campo-grandense. Desse modo, podemos notar na imagem a presença de musicistas homens, todos trajados com roupas elegantes e com um perfil que representava os momentos de apresentações de eventos clássicos do período entre as décadas de 1940 e 1950.

Na capital há vários representantes envolvidos na produção artística, para o enfoque desta pesquisa. Priorizaremos a arte que envolve o desenho, pintura, escultura - as conhecidas artes plásticas - e a produção realizada entre 1980 e 2000.

A cena artística que antecedia 1980 não era muito movimentada, isso não significa afirmar que não existisse produção; pelo contrário, os artistas desenvolviam suas habilidades a partir de experimentações pessoais em seus *ateliers* ou em aulas com “mestres” mais

experientes. Podemos mencionar, nesse período, a professora Olga Baroni que ministrava aulas de pintura, Sila Passarelli e Inah Metello. Assis, (2018), ao considerar a história das mulheres na arte, a partir do século XX, pondera que,

[...] as mulheres lutaram por um novo contexto social, artístico, sexual e cívico para si mesmas. Tais mudanças foram apresentadas no cerne da produção artística feminina, na qual se pôde notar uma consciente busca por mais liberdade corporal, mental e intelectual, uso de materiais alusivos ao universo feminino e múltiplas representações de temáticas voltadas às experiências femininas que objetivaram positivar a imagem da mulher (ASSIS, 2018, p. 159).

Dentre as mulheres que produziram cultura no MS destacamos Maria da Glória Sá Rosa. Professora e pesquisadora, foi Membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e da Associação Brasileira de Críticos de Arte. Dedicou sua vida a trabalhar pela produção cultural de MS e no entendimento das manifestações culturais aqui presentes. Faleceu em 2016 e deixou grande contribuição sobre o percurso das artes em MS, a quem ela se referia como um “grande caldo cultural”. Em entrevista concedida à revista ComCultura, em 2006, quando Campo Grande comemorava 107 anos de história, a professora explicitou sobre o início da movimentação cultural e o cenário que antecedia 1970 na cidade:

Veja bem: o telefone foi instalado nos anos de 1950, a televisão nos anos de 1960 [...] aqui era tudo como se fosse uma grande fazenda. Então, geralmente, os que faziam Arte eram os que tinham aquela chama criadora e uma experiência fora daqui. A gente fala muito em Lídia Baís no período inicial e depois Humberto Espíndola na década de 1960. Quem olhar o antes e o hoje vai sentir um vácuo, um *gap* muito grande. Só para se ter uma ideia, posso citar uma experiência de quando eu era presidente da Associação dos Professores. A convite do Rádio Maia, um radialista muito inteligente, organizamos uma conferência com um artista plástico que ia falar sobre arte moderna. Mandamos convite para todas as pessoas possíveis e imagináveis e no dia só havia três na plateia [...]. Nessa época (década de 1950) não me lembro de exposições. Embora haja registro de algumas outras iniciativas, a mais expressiva aconteceu em 1966, organizada por Aline Figueiredo e Adelaide Vieira, no Rádio Clube (SÁ ROSA, 2006, p. 23, In: revista ComCultura).

A presença maior em termos de produção artística e realização de exposições nos anos de 1940 e 1950, ainda que escassa, quando aconteciam, eram realizadas nos colégios. Nessa época, o ensino de arte não era obrigatório enquanto disciplina, mas existia a prática do desenho, da pintura, do canto. Um exemplo foi a exposição dos trabalhos do artista Ilton Silva e Conceição dos Bugres, organizada pela professora Glorinha, juntamente com a Associação dos Professores no espaço do saguão do jornal Diário da Serra. De acordo com Sá Rosa “Se você queria fazer alguma coisa tinha que ser no saguão do jornal ou nos auditórios dos colégios” (SÁ ROSA, 2006, p. 24, In: revista ComCultura).

Menegazzo (1999), menciona a fundação do Grêmio dos Amadores de Pintura de Campo Grande, em 1950. Esse Grêmio composto por trinta participantes e liderados por Ernestina Karan, promoveu uma primeira exposição no espaço do Círculo Militar, com a exposição da produção realizada pelos integrantes do grêmio.

Interessante observar o nome do Grêmio “Amadores de Pintura”, o que remete ao envolvimento pessoal e afetivo no trabalho realizado na área da arte nesse período, ainda sem a profissionalização do artista e do professor de arte. O que nos leva a pensar na estrutura de como essas exposições eram organizadas e como aconteciam as escolhas das produções que participavam das mesmas.

Inicialmente podemos analisar que o trabalho com arte era realizado por grupos interessados e “apaixonados” por ela com poucas iniciativas e que aconteciam esporadicamente; e não um processo que adveio de um percurso formativo em instituições regulares de ensino, mas sim, da criação de espaços possíveis para as condições apresentadas no momento, improvisados para expor as produções.

No início da produção artística no Sul do Mato Grosso uno tem-se marcadamente a presença feminina, em um primeiro momento na produção das conhecidas práticas manuais - costura, bordado, arte decorativa, produção de pinturas em porcelanas para serem apresentadas nos chás em residências e clubes.

Em Campo Grande, dentre as primeiras representantes das artes plásticas estão: Lídia Baís (1900-1985). Nascida em uma família tradicional de Campo Grande, a artista foi influenciada pelos estudos realizados com Henrique Bernardelli²² e Osvaldo Teixeira²³, no Rio de Janeiro, e por Ismael Nery²⁴ em Paris, na década de 1920. Na figura a seguir, uma das pinturas da artista, intitulada Alegoria Profética.

²² “Henrique Bernardelli (Valparaíso, Chile 1858 - Rio de Janeiro RJ 1936). Pintor, desenhista, gravador, professor. Chega com a família ao Brasil no começo da década de 1860, estabelecendo-se no Rio Grande do Sul. Em 1867, transfere-se para o Rio de Janeiro e leciona na Escola Nacional de Belas Artes (Enba) de 1891 a 1905 a década de 1890, realiza importantes trabalhos decorativos [...]. Em 1931, diversos pintores insatisfeitos com o modelo de ensino da Enba organizam-se coletivamente criando um grupo voltado ao aprimoramento técnico e à reformulação do ensino artístico, dando-lhe o nome de Núcleo Bernardelli em homenagem aos professores Henrique e Rodolfo” (Enciclopédia Itaú Cultural. Acesso em 25 de abril de 2019)

²³ Osvaldo Teixeira do Amaral (Rio de Janeiro RJ 1905 - idem 1974). Pintor, professor, crítico e historiador de arte. Estuda no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro [...]. Leciona desenho na Enba e no Instituto Nacional de Educação entre 1932 e 1937. Neste ano, assume o cargo de diretor do Museu Nacional de Belas Artes - MNBA no Rio de Janeiro, onde permanece até 1961 [...] é uma figura polêmica. Está sempre no centro de debates acirrados, em que é atacado por suas posições artísticas e políticas. (Enciclopédia Itaú Cultural. Acesso em 25 de abril de 2019)

²⁴ Ismael Nery (Belém PA 1900 - Rio de Janeiro RJ 1934). Pintor, desenhista, poeta. Muda-se ainda criança para o Rio de Janeiro onde, em 1917, matricula-se na Escola Nacional de Belas Artes - Enba. Viaja para França em 1920 e frequenta a Académie Julian. De volta ao Rio de Janeiro, no ano seguinte, trabalha como desenhista na seção de Arquitetura e Topografia da Diretoria do Patrimônio Nacional, órgão ligado ao Ministério da Fazenda [...]. Em 1927, novamente na França, conhece Marc Chagall (1887 - 1985), André Breton (1896 - 1966) e Marcel

Figura 14 - Obra da artista Lídia Baís, intitulada “Alegoria Profética”,
104x68cm, óleo sobre tela



Fonte: Acervo Museu de Arte Contemporânea (MARCO)

A composição claramente apresenta três áreas: céu, mar e terra. O céu de Lídia Baís, nesta obra, é o espaço destinado à religiosidade católica, com a representação de Jesus no canto direito da obra, além de santos e anjos. Nessa imagem nos chama atenção à existência de anjos brancos e negros. Figura, centralmente neste céu, uma mulher que rompe correntes sobre um círculo, uma possível representação da autoimagem de Lídia, uma artista de pensamentos modernos na cidade conservadora do centro-oeste brasileiro. A religião também se faz presente na terra, com a figura de um padre franciscano e de fiéis em posição de oração, ambos aparecem de costas para o observador da obra. É importante perceber que na terra há outros poderes, tais como: o monarca que figura em frente ao observador, como o dono da terra, a terra que também é dos indígenas ali representados. A obra “Alegoria Profética” insere a autora nas primeiras experiências modernas na cidade, principalmente pela maneira com a qual a artista constrói o espaço em sua tela, empregando prioritariamente a justaposição e não a perspectiva. Já o tema religioso não é um tema específico da modernidade.

Noll. A volta ao Brasil marca a fase surrealista de sua obra, a princípio por influência de Chagall (Enciclopédia Itaú Cultural. Acesso em 25 de abril de 2019).

Lídia Baís viveu à frente do seu tempo, seu conhecimento e vivência cultural não ficaram restritos ao que a cidade oferecia, mas criou um universo a partir das suas experiências e convicções. Reclusa em seus pensamentos e em sua religiosidade, Lídia avançou em seu tempo para produzir imagens que não representavam seu lugar geográfico, nem a cultura local, mas a si mesma. Sua história pode ser conhecida em visita à Morada dos Baís, antiga Pensão Pimentel, local que abriga parte de seu acervo e mostra alguns de seus pertences em um quarto que representa o local que viveu e desenvolveu parte de suas obras. De acordo com Varella²⁵ (2013), Lídia Bais, “[...] empenhou-se em fazer de sua casa um ambiente que lembrasse a vida casta que levou. A casa em que viveu era um verdadeiro ateliê de arte, lá ela pintou suas telas, escreveu e compôs suas músicas, escreveu sobre filosofia, religião e política” (VARELLA, 2013, p. 57).

Ignez Maria Luíza Corrêa da Costa (1907-1985), de origem cuiabana e radicada em Campo Grande, produziu temáticas relacionadas a paisagens, trabalhadores com lavadeiras e pescadores utilizando técnicas como óleo sobre tela, pastel e Têmpera. A figura 15, destaca uma obra bastante representativa na carreira da artista Ignes.

Figura 15 - Pintura de Ignez Maria Luíza Corrêa da Costa, intitulada “Lavadeiras”, 49x39cm, óleo sobre tela

²⁵ Para ampliar o conhecimento acerca da artista Lídia Bais, sugerimos a leitura da dissertação Lídia Baís: Expressões do Moderno na Cidade de Campo Grande. (1920-1940), apresentada no programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal da Grande Dourados, defendida por Fernanda Reis Varella. <https://www.ppghufgd.com/wpcontent/uploads/2017/06/FERNANDA-REIS-VARELLA.pdf> ou na publicação do livro LÍDIA BAÍS: ARTE, VIDA E METAMORFOSE, da mesma autora. http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/arte_vida_e_metamorfose.pdf



Fonte: Acervo Museu de Arte Contemporânea (MARCO)

A obra “Lavadeiras” de Igenes Corrêa da Costa se insere no âmbito da modernidade tanto pela temática, mulheres anônimas em uma ação corriqueira, como também pela composição reveladora de uma síntese de desenho, o que se nota pelo não detalhamento do corpo e principalmente dos rostos dessas mulheres. Ainda sobre a composição destaca-se a palheta de cores harmônica e composta por tons rebaixados do amarelo, azul, verde, vermelho, lilás, ou seja, a artista não emprega altos contrastes na obra. Sobre a temática do cotidiano de mulheres, seus costumes e modos de fazer, revelam a classe social a que elas pertencem. Nesse sentido, podemos afirmar que a artista se aproxima a outros artistas brasileiros modernos, tais como Candido Portinari e Di Cavalcanti.

A artista Wega Nery (1912-2007) transitou pelo desenho e pintura, sendo responsável pela criação de telas que propunham a abstração da forma, as quais nomeou de “paisagens imaginárias”. A artista, que ousava nas cores e nos gestos, foi uma das maiores representantes de MS em bienais, ao todo 12 mostras. Na figura 16, a obra intitulada “composição”, que integra a produção de sua fase abstracionista.

Figura 16 - Pintura de Wega Nery, intitulada “Composição”, 60x50cm, óleo sobre tela



Fonte: Acervo Museu de Arte Contemporânea (MARCO)

Essas artistas foram as pioneiras no Estado de MS a terem seus nomes conhecidos e ao mesmo tempo representarem as Artes Plásticas no período que remete ao início do século XX. A produção de cada uma delas marcou a presença feminina no universo artístico e abriu espaços na arte sul-mato-grossense. Certeau (1982), ao discorrer sobre a escrita da história, afirma que:

Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente uns dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num momento dado. Finalmente, o que é uma “obra de valor” em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos “objetos” e dos métodos históricos, e, que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. [...] É o produto de um lugar” (CERTEAU, 1982, p. 72-73).

Portanto, a partir das referências que são construídas, das experiências e da maneira como se interpreta as coisas do mundo, as pessoas produzem a partir dos dados que têm constituindo um lugar e, ao mesmo tempo, representando a produção de *lócus*.

No período apresentado a partir das três artistas citadas os estudos relacionados à formação de artistas eram realizados apenas para pessoas mais abastadas financeiramente, pois era preciso o deslocamento para os grandes centros do país, como São Paulo e Rio de Janeiro e para o exterior, principalmente países da Europa. No caso dos interessados pela produção

artística, os estudos eram com os pintores e desenhistas do momento, que mantinham seus *ateliers*²⁶.

Sá Rosa (2006) salienta que,

[...] para haver o desenvolvimento das artes é preciso que haja estímulo, um setor que sustente e nós não tínhamos nenhum órgão cultural aqui. A bem da verdade, junto com a Delegacia de Ensino, havia um grupo do qual eu e Irmã Vanda Mazzei fazíamos parte, que organizava e estimulava um pouco as atividades culturais (SÁ ROSA, 2006, p. 25, In: Revista ComCultura).

No entendimento da professora Maria da Glória “era tudo muito limitado. A explosão cultural aconteceu mesmo depois da Divisão. Antes não havia condições, os espaços eram poucos” (SÁ ROSA, 2006, p.23, In: Revista Com Cultura). Durante o governo de Harry Amorim, em 1979, foi inaugurada a Fundação de Cultura, primeiro órgão cultural no Estado de MS. A primeira exposição realizada nesse espaço foi organizada pela professora Maria da Glória Sá Rosa, com obras da série Divisão do Estado, produzida por Humberto Espíndola. Essa exposição foi bastante representativa e demonstrou ainda a relevância do artista e sua obra para MS.

Segundo Figueiredo (1994, p. 192),

O surgimento de Espíndola, na segunda metade dos anos sessenta, preencheria um espaço plástico no enorme vazio de dentro. Até então, a arte brasileira, há 200 anos, só se interiorizava até Minas Gerais que, polo industrial ao lado de São Paulo e do Rio de Janeiro, quase não se poderia considerar como dentro.

Com o passar dos anos, grupos de diferentes linguagens artísticas foram se formando, os pioneiros surgindo para apresentar a necessidade da capital do estado de ampliar suas ações em relação à produção artística e estética da região, em um esforço para mostrar a presença da arte na vida humana referendando que a história não é contada apenas em palavras. Conforme abordagem de Chartier (2017).

Exposto isso, salientamos que temos no Estado de MS uma cultura polissêmica, um termo com vários sentidos e acepções diferentes que transitam entre o desenvolvimento de um indivíduo, de um grupo ou de toda sociedade a que pertence esse grupo ou classe (SÁ ROSA, 1990). Essa circunstância também nos remete a Chartier (2017), referindo-se ao termo cultura

²⁶ *Atelier* – Em português é comum o uso de *ateliê* para designar o espaço de trabalho de um artista, e a sua apropriação do francês *atelier* relaciona-se certamente com a conotação mais romântica e tradicional que é normalmente atribuída ao termo [...]. Na definição atual, *ateliê* designa o “espaço onde se realiza algum tipo de trabalho artístico ou de artesanato [...] É essa noção de *ateliê* de artista surgida durante o século XIX, e especialmente com os artistas associados ao Romantismo [...] (AZEVEDO, 2018, p. 53 - 68).

e à dificuldade em expor único significado, pois entende que essas múltiplas acepções são a causa fundamental para essa dificuldade.

Já Certeau (1995), ao discorrer sobre esse termo, considera que cultura, está além de um conjunto de “valores”, ou ideias que devem ser promovidas, mas que “tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda extensão da vida social” (CERTEAU, 1995, p. 192). O autor ainda assinala que “[...] toda exposição relativa aos problemas culturais caminha sobre um solo de palavras instáveis. É impossível fixar uma definição conceitual nesses termos: seus significados estão ligados a funcionamentos em ideologias e sistemas dispares” (CERTEAU, 1995, p. 193).

Em relação à linguagem Cênica, as produções eram quase que inexistentes em Campo Grande, o circuito nacional não via essa capital inserida em sua rota principal. A esse respeito Sá Rosa (1992, p. 166), “[...] Por aqui só chegavam grupos de repertório medíocre, com artistas decadentes, em busca do público que lhes era negado nos grandes centros”. Ainda segundo a professora, existiam poucas exceções, como foi o caso da peça “Pais abstratos”, apresentada em 1967, no Clube Libanês. A peça, foi escrita por Pedro Bloch e dirigida por João Bethencourt, teve Glauce Rocha, Jorge Dória e Darlene Glória como autores principais.

Sá Rosa (1992) informa que de início os espaços para as apresentações circenses, teatrais e musicais eram nos cinemas Central, Trianon, Santa Helena e Alhambra, espaços que fazem parte da memória de muita gente onde reunia-se para apreciar as apresentações, conversar e namorar. Locais de convivência e socialização:

Infelizmente, esses locais de tantas lembranças, onde gerações mudaram seu modo de viver, de pensar, vendo filmes e assistindo a peças, fazem parte da névoa do passado, que a memória involuntariamente revive, ao sabor de sensações. Foram substituídos por construções, que atendem aos interesses de uma sociedade voltada para o lucro, decorrente de especulações imobiliárias (SÁ ROSA, 1992, p. 167).

Nessa busca por espaços não se pode deixar de evidenciar o papel que as escolas ocuparam na produção artística. Segundo Maria da Glória Sá Rosa, as exposições, os festivais de música e de teatro começam pela vontade de mudar, de não apenas reproduzir. Portanto, a ampliação do campo artístico vem “[...] das escolas, da educação. Dessa vontade de fazer com que os alunos saíssem dos limites da sala de aula” (SÁ ROSA, 2006, p. 26). A professora, sempre muito atuante nas causas da educação e cultura, ao discorrer sobre essa relação dessas duas áreas em Mato Grosso do Sul, analisa que:

No que diz respeito à Educação, como transformação da cultura, levanta-se a hipótese de que a Educação de Mato Grosso do Sul, além de transmitir os bens da cultura, suscitará nos professores a capacidade de renovar a Cultura. Desta forma, o receptor

da Cultura transforma-se em recriador da cultura, uma vez que a história da Cultura e a da Educação é a História dos valores que o homem põe a si mesmo, imprimindo-os nas suas ações e suas obras (SÁ ROSA, 1990, p. 18).

Nesses termos analisados por Sá Rosa (1990) concebemos o espaço escolar como um ambiente que foi motivado para ampliar as experiências culturais e as práticas artísticas nesses espaços de formação, tanto nas artes cênicas como na música e no teatro.

Podemos considerar que o espaço para a vivência artística em Campo Grande foi sendo ampliado pela ação de indivíduos isolados e pequenos grupos com interesse pela cena artística local. No período que antecede a criação do curso de Educação Artística na UFMS, a cidade não demonstrava interesse para com a formação de artistas ou mesmo necessidade em participar de atividades relacionadas a exposição de artes, teatros e apresentações musicais. Como foi possível notar, isso girava em torno da elite campo-grandense ou a partir de ações familiares.

Diante das considerações feitas por Sá Rosa (1990) podemos compreender o papel dos espaços escolares para a ampliação do entendimento acerca das produções artísticas e da realização de apresentações e exposições. Dito isso, é possível perceber por parte de alguns educadores a necessidade de incluir essas vivências da Arte no ambiente escolar.

Assim, é factível ressaltar a importância do ensino superior e a influência de professores e redes de ensino no incentivo ao desenvolvimento de atividades culturais em Campo Grande. Importante também destacar a presença da secretaria Municipal de Educação do Município, que, a partir de 1974, promoveu festivais de teatro para o fechamento dos anos letivos. No entanto, essa proposta durou apenas quatro anos até a apresentação da peça “Vila Nhandá - Toda vila tem uma História para contar” - que fazia uma crítica à relação autoritária de professor e aluno e ao sistema educacional do período. Entendendo que a mensagem era direcionada a ele e ao seu trabalho à frente da secretaria de Educação o então titular da pasta suspendeu a apresentação da peça e, na sequência, a continuidade do Festival.

Dois outros momentos são relevantes e merecem destaque: a criação do Grupo de Teatro Amador Campo-grandense (GUTAC) e o Grupo de Teatro da UFMS, o primeiro dirigido por Cristina Mato Grosso e o segundo pelo professor do curso de Educação Artística, Eduardo Ramos Borges. Cristina Mato Grosso, em depoimento a Maria Glória Sá Rosa, no livro Memória da Arte em MS, expõe que o tema “teatro” na escola era importante e deveria ser tratado pelos gestores culturais.

[...] registrar os sacrifícios, as humilhações, porque passamos, aguardando horas nos corredores, pela oportunidade de falar com o secretário de Educação, para defender nosso projeto, que nunca era incluído na política de ações do órgão [...] nunca

compreendi a Educação desvinculada da Cultura (MATO GROSSO, In: SÁ ROSA, 1992, p. 193).

Nesse movimento de artistas e professores manifestando a necessidade de uma cidade mais ativa culturalmente foi inaugurado em 1980, o Centro Cultural José Octávio Guizzo, ainda em atividade. O nome do centro reverencia uma personalidade que se dedicou à cultura, escrevendo obras como “A Moderna Música Popular Urbana de Mato Grosso do Sul”, “Esboço Histórico do Cinema em Mato Grosso do Sul” e “Glauce Rocha – Atriz, Mulher, Guerreira”. Advogado de formação, Guizzo foi um entusiasta da arte sul-mato-grossense e esteve à frente de diversas iniciativas para implementação de políticas públicas culturais.

Entre os anos de 1960 e 2000, observamos que os espaços culturais foram sendo ampliados na capital apesar do avanço lento na construção de teatros e locais para exposições. Conforme pontua Menegazzo (1999), nos anos 1980, algumas galerias de arte particulares são abertas para visitação do público, como foi o caso da Galeria Art-Com, de Mara Dozan, localizada no bairro Cachoeiras, próximo   avenida Afonso Pena. Segundo Menegazzo (1999, p. 202), “o trabalho de Mara não se restringe aos característicos de uma galeria, realizando, além de exposi es individuais e coletivas nacionais, regionais e locais, lançamento de livros, e cursos de desenho e pintura”.

Também dessa mesma década são espaços como a O&T Design, da ceramista Neide Ono e Mariza Tibana, e o *atelier* Searon. A partir de 1991, Therezinha Neder cria em sua residência a Art House, espaço que segundo Menegazzo (1991, p.202), “tinha a vantagem de revelar, em cada detalhe, o olhar arguto e sensível da artista, bem como o caloroso modo de receber os visitantes”. Igualmente em uma residência a exposi o do acervo de Yara Penteado, que recebia “um público um pouco mais restrito” (MENEGAZZO, 1999, p. 202).

Podemos avaliar o crescimento de Campo Grande em nível de popula o e expansão geográfica em contraposi o ao percurso inverso da cria o de novos espaços e o aumento da oferta de exposi es de artes plásticas, peças teatrais, espetáculos de dança e música.

Nesse sentido, para observar se nessa expansão geográfica de CG, houve a constru o de espaços culturais, organizamos no Quadro 5 dados com nomes desses espaços criados no período entre 1960 a 2000. Para melhor estabelecermos o entendimento sobre os mesmos, nesta pesquisa fizemos uso da concep o de Coelho (1997), em que diz:

[...] entendendo-os como edifica es destinadas a práticas culturais (teatros, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filmotecas, museus), quanto grupo de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edifica o ou institui o (orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis etc.) (COELHO, 1997, p. 165).

Esses centros, de acordo com Coelho (1997), foram chamados de Centros de Arte, ou seja, espaços criados para propor ações culturais, dentro de uma prática socioeducativa. Para o levantamento desses recintos na cidade de Campo Grande, focamos em locais criados para abrigar as produções artísticas, que atendessem as Artes Plásticas e as Artes Visuais.

Quadro 5 - Espaços culturais frequentados em Campo Grande (década 1980)

NOME DO ESPAÇO
Galeria de Arte do Jornal Diário da Serra
Livraria e Papelaria União
Galeria de Arte da loja Mundo dos Quadros
Galeria de Arte da Prefeitura Municipal de Campo Grande
Morada dos Baís
Marco - Museu de Arte Contemporânea Nelly Martins
MIS - Museu da Imagem e do Som
Galeria Wega Nery
Art Galeria Mara Dolzan
Barroarte
Espaço Unimed
Crea - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
Galeria Sesc Horto
Espaço de Arte Criação e Mostra – Camelódromo
Tribunal de Justiça
Tribunal de Contas do Estado
Fundação Barbosa Rodrigues
Shopping Campo Grande
TVE Regional
Galeria Oficial de Artes Visuais do Memorial da Cultura Apolônio de Carvalho

Fonte: Revistas Cultura em MS e ComCultura

Organização: Godoi (2019)

Esses espaços, públicos ou privados, são fontes de conhecimento, de apropriação das expressões dos artistas que representam nas distintas linguagens seu entendimento de mundo, seus conceitos acerca de temáticas variadas, falam de si e do outro, permitem que as pessoas olhem para o lugar em que vivem e para aqueles distantes delas. São ambientes propícios para receber as produções artísticas e o público, cumprindo sua função cultural e social de participar

da formação artística e estética da população; isso, quando as pessoas são despertadas para o convívio nesses espaços, incentivadas a conhecer as produções e a fruição da Arte.

Em meio ao desenvolvimento da capital e às manifestações culturais que ocorreram entre as décadas de 1980 e 2000, podemos pontuar a criação do curso de Educação Artística. Referente à abertura do curso, a pesquisadora Menegazzo (2006), no livro “Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul”, aponta os anos de 1980, como sendo marcados por grande produção, em parte pelo fomento do governo estadual para exposições e salões de arte e também pela criação do curso na área da arte como um dos fatores desse aumento na produção,

A abertura do curso de educação artística na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que passou a sistematizar a produção seja com a participação dos professores-artistas, como nas oficinas e pesquisas de levantamento e organização do material existente (MENEGAZZO, 2006, p. 28).

Menegazzo (2006), também revela que dentre esses artistas-professores nomes como Darwin de Oliveira Longo, Lúcia Monte Serrat, Carla de Cápua e Richard Perassi, no período de 1980 a 1990, ampliaram com suas poéticas o desenvolvimento nas artes plásticas da capital e no cenário cultural do Estado. Segundo a autora, houve um aumento, tanto na produção, como no quantitativo de artistas na capital sul-mato-grossense.

O artista-professor Richard - como mencionado anteriormente por Menegazzo - em um momento de sua entrevista para essa pesquisa, lembra como foi sua chegada em Campo Grande e expõe uma passagem peculiar vivida por ele:

Vindo da região sudeste, vindo com outras coisas [...] o Centro-Oeste para mim, Campo Grande foi um choque. Eu trabalhava na estamperia [...] tinha a fábrica de roupas, tinha as lojas. Tudo era uma moda casual, daí, lembro que fui para o Mato Grosso do Sul e fiquei chutando muita lata, morando em uma república com um colega chamado Sérgio, com o Adalberto, e com o Josué. O Sérgio que era meu colega foi convidado, ganhou uns ingressos para ir ao baile de formatura do Ensino Médio, que era de contabilidade. E aí, falei: "pô", que legal, vamos no baile, vamos em alguma coisa assim. O que fiz: coloquei um tênis, uma calça jeans clara e uma camisa toda (...), meio “cariocão”. E fui lá para o baile, chegou lá, começa a entrar umas moças, mulheres, com vestido de cetim drapeado, com salto alto, os homens de camisa de manga comprida, de calça, terno. E no final tinha um conjunto de “mariachi” tocando vanerão, eu olhei para aquilo e pensei "meu Deus do céu, o que é isso?" Eu achei que iria abafar assim [...] eu não fazia parte daquele mundo de jeito nenhum [...] as pessoas eram novas não tinham completado vinte anos [...] estavam ali de calça social, de sapato, dançando [...] Eu dançava discoteca, dançar era dançar solto [...] nessa época abriu a toca do gato, que é uma espécie de danceteria no centro de Campo Grande, e era tipo uma galera gay, mas lá eu me sentia mais ou menos em casa [...] era no viés mais descolado[...] lá eu vi uma juventude que se vestia como nas danceterias de Rio, São Paulo ou Juiz de Fora [...]. (RICHARD, 2019).

Assim era a ideia de Campo Grande como uma capital com costumes interioranos, sem muita oferta de ações culturais voltadas para as Artes Plásticas. Muito mais propensa à produção

musical com influências advindas do mundo rural, e das relações de suas fronteiras, com a divisão do estado do Mato Grosso uno acabou recebendo uma universidade que se federalizou e trouxe desenvolvimento ao ensino superior no Estado, inclusive com a instalação de cursos de licenciaturas nos anos de 1980, como foi o caso da Licenciatura em Educação Artística pesquisada nesta tese.

Para esses apontamentos sobre a universidade recorreremos ao entendimento de Magalhães (2004) ao referir-se à existência histórica de uma instituição educativa. Para o autor, essa existência não se dá apenas por sua integração na comunidade educativa, mas também por sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região, e, ao sistematizar o seu itinerário de vida em sua multidimensionalidade, confere, no seu entendimento, um sentido histórico. A história da instituição escolar deve ser relacionada ao contexto em que ela emerge. Isso implica compreender e analisar o seu desenvolvimento de acordo com a expansão e as mudanças que ocorreram na sociedade, bem como compreender a história de um povo e sua cultura. Sobre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, trataremos alguns dos seus aspectos no próximo item deste capítulo

1.5 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o lugar para o curso de Educação Artística

A criação dos primeiros cursos do ensino superior público antecede a divisão do Estado de MT, pois o embrião de uma universidade localizado em Campo Grande, inicia-se com grande movimentação de setores do município, principalmente aqueles da área de Farmácia e Odontologia que lideravam a campanha para a implantação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (FFOMT). Fato este, apoiado por estudantes e seus familiares, que tinham a pretensão de fazer um curso superior no município que residiam, mas, até aquele momento, não havia oferta em nenhuma instituição pública no sul do estado.

Esse movimento criado por setores desse município, em torno da implantação da Faculdade de Farmácia e Odontologia repercutiu em Campo Grande sendo destaque em matérias dos jornais que circulavam no período. O Jornal Correio do Estado, de 13 de setembro de 1962 (nº 2257), traz o seguinte texto:

Trabalhar em prol do movimento deve constituir obrigações de todos, a fim de que se dê a Campo Grande condições de ministrar, aos seus filhos, à sua mocidade, ensino de grau superior ao médio e abrir o caminho das profissões liberais para todas as vocações, muitas das quais, se perdem por não termos em Mato Grosso Faculdades

como a que se tem em vista Instalar” (CORREIO DO ESTADO, 1962, nº 2257, In: MAYMONE, 1989, p. 29).

Assim, foi com intensa articulação principalmente da Associação Farmacêutica, liderada por Hércules Maymone, e de políticos como a deputada e professora Oliva Enciso, além da sociedade civil, que foi criada por meio do governo do Estado, em novembro de 1962, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (FFOMT).

É importante salientar que um fator preponderante para a criação dos cursos de ensino superior na região sul de Mato Grosso deu-se pela necessidade de manter os jovens em suas cidades de origem, pois aqueles que tinham condições financeiras geralmente, mudavam para outras regiões do Brasil para dar continuidade aos estudos, principalmente para o Rio de Janeiro.

A esse respeito, no livro de memórias “As duas histórias da universidade: 1966-1978”, João Pereira da Rosa pontua que “até os anos 1960, a maioria dos mato-grossenses estudava no Rio de Janeiro. Do quadro social da Associação Médica de Campo Grande em 1968 setenta e sete por cento dos médicos foram diplomados nas escolas médicas da Cidade Maravilhosa” (ROSA, 1993, p. 13).

No livro intitulado “Da farmácia e odontologia à universidade: Memórias” publicado em 1989 por Hércules Maymone, o autor demonstra a necessidade da criação de cursos superiores justificando com dados organizados em um relatório. Nele consta que a população da cidade – à época de aproximadamente oitenta e cinco mil habitantes - recebia atendimentos profissionais de 83 médicos, 72 dentistas, 19 farmacêuticos, 51 advogados, 30 engenheiros, 6 agrônomos e 12 veterinários (MAYMONE, 1989).

Em 1966 a FFOMT foi elevada a Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), criado pela Lei Estadual nº 2.620 de 26 de julho de 1966. Esse Instituto foi organizado em departamentos, tendo a estrutura da FFOMT reformulada para atender novos cursos, dentre eles a graduação em Medicina. Na sequência, em 1967, o governo estadual criou o Instituto Superior de Pedagogia em Corumbá e o Instituto de Ciências Humanas e Letras em Três Lagoas.

É relevante destacar aqui que dois anos após a criação do ICBCG e um ano após a criação dos Institutos Superiores em dois municípios do Sul de Mato Grosso, no caso em Corumbá e Três Lagoas, ocorreu no Brasil a Reforma Universitária mediante a Lei 5.540/1968 de 28 de novembro desse mesmo ano, quando o Governo Federal fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola Média. De acordo com Oliveira esse tempo (2001, p. 29) “[...] reflete as ações dos militares que, durante o período do

denominado milagre econômico, dispuseram de condições financeiras e estratégicas para criar e ampliar o número de universidades no Brasil [...]”. Na perspectiva de Cunha (2007, p. 63) “[...] o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional”, reflexo da política governamental imposta pelo presidente Geisel, no projeto de aceleração do desenvolvimento econômico e do Estado como um todo.

Após a Reforma Universitária de 1968 pode-se dizer que ocorreu uma expansão do ensino superior no Sul de Mato Grosso. Em 1969 houve a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), instituída por meio da Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, constituindo-se então dos antigos Institutos e em 1970 foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados.

Sobre a instalação da UEMT, João Pereira da Rosa, seu primeiro reitor, proferiu em discurso, dados que merecem ser destacados:

A Universidade Estadual de Mato Grosso, congregando o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, os Centros Pedagógicos de Três Lagoas, de Dourados e de Aquidauana, representam para a juventude mato-grossense a oportunidade de progredir, porque há bem pouco tempo, só havia uma opção: a de emigrar para os grandes centros, descapitalizando de recursos humanos o interior. [...] reafirmamos que a Universidade Estadual de Mato Grosso será também uma UNIVERSIDADE ALAVANCA DE PROGRESSO e marco de NACIONALIDADE (ROSA, 1993, p. 67).

No entanto, não se pode deixar de registrar que mesmo antes da criação da Universidade Estadual de Mato Grosso, em 1968, já havia sido lançada em Campo Grande, mais especificamente em 1967, a “Campanha Pró Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso”, movimento este realizado em prol da criação de uma Universidade Federal no Sul do antigo Estado de Mato Grosso, com sede neste município. Nesse movimento várias instituições e personalidades de Campo Grande fizeram-se presente como, por exemplo: a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande; Associação Campo-grandense de Professores; Câmara Municipal de Vereadores; União Campo-grandense de Estudantes (UCE) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Nessa campanha, as ações também foram efetivadas por meio de passeatas, palestras e divulgação do propósito em emissoras de rádio de cidades que compreendiam na época o sul do estado de Mato Grosso (MAYMONE, 1989, p. 217-218). No entanto, para o processo de federalização da Universidade, Oliveira (2001) esclareceu que dois momentos foram relevantes para a compreensão do percurso. O primeiro foi a criação da universidade que acontecem no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), e o segundo, decorreu do movimento separatista, que pretendia dividir o estado de Mato Grosso, o que se consolidou com a Lei

Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977. Conforme expõe Bittar e Nogueira (2015, p. 266) “[...] a divisão de Mato Grosso e a criação de Mato Grosso do Sul acirraram a disputa entre as classes dirigentes sulistas pela condução política e burocrática do Estado”.

Essa disputa, de acordo com a mesma autora, repercutiu na forma e na composição do poder na Universidade pois na antiga UEMT,

[...] impôs importantes modificações na conduta administrativa até então vigente. De um lado, houve a necessidade de adequação na forma de contratação de pessoal com o estabelecimento de planos de carreira e, por outro lado, a aumentar e melhorar consideravelmente suas receitas orçamentárias e ampliar significativamente a quantidade de vagas ofertadas na Educação Superior do estado [...]” (BITTAR, 2015, p. 266).

Devido aos tais acordos foi possível o alinhamento da instituição à política educacional da ditadura militar. Diante de tais circunstâncias podemos dizer que, após a criação do Estado de Mato Grosso do Sul tornou-se propícia a federalizada da UEMT. Assim, em 5 de julho de 1979, por meio da Lei 6.674, a UEMT foi federalizada passando a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FUFMS). Com a federalização começou a utilizar o termo Campi para designar a distribuição da Universidade pelos municípios do interior do Estado.

Em 1979, portanto, registra-se o Campus de Campo Grande (sede), e os campi do interior sendo: Centro Universitário de Aquidauana (CEUA), Centro Universitário de Dourados (CEUD), Centro Universitário de Corumbá (CEUC), Centro Universitário de Três Lagoas (CEUL). O Centro Universitário de Rondonópolis (CEUR), permaneceu junto à UFMS nesse primeiro momento e no início de 1980 foi integrado a UFMT.

Advém do processo de federalização a necessidade de reestruturação administrativa que, de acordo com Bittar (2015), coincidiu de certa maneira, com a ampliação da luta social por democracia e justiça social na década de 1980. Decorrente desse processo de abertura política, com participação e pressão da comunidade universitária, foi a solicitação para que as escolhas dos dirigentes da Instituição não fossem mais realizadas por ingerências externas. Portanto, a partir de 1985, ocorreu a primeira consulta interna para eleição de reitor (BITTAR; NOGUEIRA, 2015). Como observa Bittar (2015, p. 266), com a federalização, “[...] novos cursos foram criados e, na sede da Universidade, em Campo Grande, alguns cursos de Licenciatura foram implantados [...]” (BITTAR, 2015, p. 266).

A questão da criação de novos cursos na Universidade nesse período, também foi lembrada nas entrevistas dos professores participantes da pesquisa. A esse respeito, a professora Nair Coimbra (2018) abordou a questão da divisão do Estado e a criação da UFMS como um

aspecto bastante positivo para a comunidade local, principalmente para cursos voltados à formação de professores. Segundo ela, a criação de muitos cursos aconteceu depois da divisão do Estado:

“nós começamos a ver a necessidade urgente que Campo Grande tinha de ter cursos de licenciatura [...] formamos um grupo de trabalho dentro da secretaria de educação em 1980, foi um ano de trabalho, inclusive eu fui liberada das aulas para fazer esse trabalho que nós considerávamos de essência e importância vital, porque não era possível que os nossos alunos que saíam da escola normal fossem prejudicados por ter que pagar uma faculdade, então, provamos que a universidade tinha salas de aula ociosas e com isso foi feito um pedido ao MEC pelo então Secretário de Educação Doutor Juvêncio da Fonseca (NAIR, 2018).

Assim, a partir da federalização da Universidade, houve a abertura de cursos voltados para a formação de professores para atender a demanda do mercado por profissionais com maior qualificação.

Criada a universidade, sua finalidade foi explicitada em documentos e ações. A respeito dos objetivos gerais da UFMS e suas finalidades salientamos que após a federalização foi elaborado um novo Estatuto, estabelecido inicialmente como “normas temporárias de caráter estatutário” e, na sequência, aprovado por meio da Portaria nº 094/82 e publicado na seção Documenta nº 282²⁷. A partir do objeto desta pesquisa, interessa-nos os seguintes itens dos Artigos 3º e 4º:

Art. 3º - A Universidade tem como finalidades e objetivos gerais:

I – Promover a educação, a pesquisa e a extensão e aperfeiçoar o ensino superior em todos os campos do conhecimento humano; [...]

IV – Promover a educação integral com formação de valores psicossociais para a crescente humanização da sociedade;

V – Participar do progresso científico, cultural e técnico e de atividades que promovam a ampliação do acervo do conhecimento humano;

Art. 4º - A Universidade tem por objetivos específicos:

I – Cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado [...]

V – Promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes; [...] (UFMS, 1982, p. 01-02).

Desse item, o objetivo e a finalidade, passamos a explorar os principais projetos de extensão que foram ofertados pela UFMS dentro do percurso temporal desta pesquisa, e com atenção específica às ações que se aproximaram da ideia de Arte e Cultura em entendimento pelos gestores e docentes envolvidos; principalmente no que tange ao atendimento do Artigo 4º, do objetivo específico V, em “promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes [...]” (UFMS, 1982, p. 02).

²⁷ O documento em questão foi aprovado em 6 de junho de 1984, pelo Parecer nº 373/84, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal da Educação, do Ministério da Educação e Cultura.

Conforme esclarece Pimenta e Anastasiou (2008), a universidade enquanto instituição educativa configura-se como um serviço público de educação que tem por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, além da preparação para o exercício de atividades profissionais. Para as autoras, “o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 103).

É oportuno lembrar que do início da federalização da UFMS até o final da década de 1980, o país viveu a decaída do “boom” econômico, agravado por altos índices de inflação. Para Moreira (1995, 2008) a crise do capitalismo dependente brasileiro agravou-se, levando a divergências nas camadas dominantes e o rompimento da “aliança entre a classe média com o regime militar, que acabou perdendo sua legitimidade”. Moreira (1995, 2008, p. 155), ainda sublinha que o processo de abertura política, iniciado pelo presidente Geisel foi finalizado pelo presidente João Baptista Figueiredo, mesmo contra a vontade de militares considerados da ala “linha-dura” (MOREIRA, 1995, 2008).

Na UFMS, na década de 1990, foi proposta a criação de vários cursos novos, especificamente no Centro de Ciências Humanas e Sociais, que alocou o curso de Educação Artística e manteve os cursos criados em 1980 como: Educação Física - criado pelo Parecer CEE/MT nº 28-A, de 27.02.1971; Pedagogia - criado pela Portaria RTR nº 91/A, de 20-10-1980 e Educação Artística (licenciatura) - também pela Portaria RTR nº 91/A, de 20.10.1980, e o curso (bacharelado) criado pela Resolução nº 24 COUN, de 06.06.1990. No CCHS, também foram ofertados outros cursos, sendo: Letras - criado pela Resolução nº 60, COUN, de 20.09.1990 (português/espanhol) e pela Resolução nº 6, COUN, de 16.09.1987 (português/inglês). Todos esses cursos de licenciatura foram ofertados no campus de Campo Grande.

No âmbito da pós-graduação, no Centro de Ciências Humanas e Sociais, o primeiro curso oferecido foi em nível de mestrado em 1988, por meio do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e o Doutorado apenas em 2005. Outros cursos foram criados, mas somente a partir de 2008, como Administração e Estudos de Linguagem, esse último, inclusive, recebeu egressos do Curso de Artes Visuais que, nesse período, já tinha efetivado a alteração na nomenclatura. Depois, cursos na área²⁸ de Psicologia, Comunicação e Administração também foram criados.

²⁸ Para maiores informações sobre cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UFMS, sugere-se consultar a página da UFMS ou relatórios de Auto avaliação da unidade CCHS, 2014.

No que diz respeito ao número de vagas ofertadas pela UFMS, de acordo com Fernandes (2003), em 1998, a maior parte das disponibilizadas em Campo Grande ficou com a área de Ciências Biológicas e da Saúde, representando 46% do total de vagas ofertadas nesse campus; e em segundo lugar, com 36% do total de vagas oferecidas, ficou a área de Ciências Humanas e Sociais que contava com os cursos de administração pública, educação artística, educação física, e pedagogia; por fim, cerca de 24% das vagas foram para a área de Ciências Exatas e Tecnologias.

Esses dados permitem inferir que a UFMS desde a sua criação, demonstrou grande vocação na formação de profissionais no campo da saúde. Aliás, não se pode esquecer, conforme já abordado anteriormente, que essa universidade teve suas origens a partir dessa área e pela força política de um grupo de dentistas, farmacêuticos e médicos, sendo alguns, advindos da carreira militar. Depois, não apenas pela força política de um setor específico, mas pela ampliação da Educação Pública a área da Educação passou a ter relevante índice de procura para as vagas ofertadas.

Entre 1979 e 2000 a UFMS continuou com a mesma distribuição geográfica, sendo a cidade universitária em Campo Grande e quatro campi, situados nas cidades de Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas. Como infraestrutura a universidade tinha nesse período cerca de duzentas e setenta e uma (271) salas de aula distribuídas nos seus sessenta e sete (67) cursos de graduação e treze (13) cursos de mestrado (UFMS, 2000).

Em relação à área de extensão na UFMS interessa-nos conhecer a publicação do documento intitulado “Política de Extensão da UFMS²⁹”, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse documento discorre inicialmente sobre a conceituação de Extensão Universitária, definindo-a como um “o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (UFMS, 1995)

O referido documento sobre as Diretrizes da Política de Extensão aponta que:

As atividades culturais e desportivas serão apoiadas com tratamento específico. As práticas culturais e desportivas extracurriculares formam um corpo de atividades que proporcionam a interdisciplinaridade e a integração sócioafetiva entre os diversos setores da Universidade, além de possibilitar a integração interinstitucional e o estreitamento da relação com a Sociedade. Este corpo de atividades configura a primeira imagem institucional, deve às suas características estéticas, lúdicas e performáticas que estabelecem uma empatia imediata. Tais atividades são desempenhadas por indivíduos, grupos ou equipes, normalmente de modo independente das atividades curriculares dos cursos afins como por exemplo os cursos

²⁹ Resolução nº 151, de 22 de dezembro de 1995.

de Letras, Educação Artística ou Educação Física. São exemplos disso os grupos de música, de teatro ou as equipes desportivas [...] (UFMS, 1995).

Esse documento, ao afirmar que as atividades de extensão ocorrem “independente das atividades curriculares dos cursos afins”, denota que a ligação das atividades não precisaria vincular-se a uma disciplina específica, ou um conhecimento abordado em sala de aula, estas relações caberiam ao propositor das atividades.

Em linhas gerais, esse documento referente às Diretrizes de Extensão da UFMS, tinha como objetivo estimular a “integração interinstitucional e o estreitamento da relação com a Sociedade [...]” (UFMS, 1995).

Sobre a extensão, no período da gestão do reitor Jorge João Chacha, foi publicado um relatório intitulado “Gestão 1996 – 2000/UFMS” que trata do trabalho desenvolvido na UFMS nesse período. Em acordo com o reitor Chacha (2000) “[...] houve uniões fortíssimas em torno de propósitos comuns, para gerar e disseminar na UFMS todo conhecimento para a sociedade obedecendo ao princípio de Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão de qualidade” (CHACHA, In: UFMS, 2000, p. 50).

Consta então, no referido relatório, publicado pela editora da UFMS (UFMS, 2000), que para as atividades culturais, “mesmo com verba apertada e trabalhando no limite material, esses fatores não foram impeditivos para “o êxito dos empreendimentos culturais”.

Segundo o relatório (UFMS, 2000) foram realizados entre 1996 e 2000 duzentos e doze eventos, sendo uma média de cinquenta e dois projetos com a participação popular. Com a utilização do Teatro Glauce Rocha, dos anfiteatros, salas, quadras e piscinas da instituição (UFMS, 2000, p. 22). Nessa temática, ainda informa que referente as Artes Visuais, só na Pensão Pimentel (Morada dos Baís), realizaram vinte e seis exposições durante os quatro anos dessa gestão.

Com essa ideia de criar eventos culturais e relacioná-los a projetos de extensão entendemos que o tratamento dado as apresentações culturais em geral, confirma-se com a proposição estabelecida nas Diretrizes de extensão da UFMS. Sendo as atividades de Extensão vinculadas a projetos e não especificamente a cursos de áreas específicas. Em relação ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), o relatório informa que o número de projetos de extensão foi crescente, apresentando em 1996, um total de 64 projetos, saltando para 90, no ano de 2000.

Além do já exposto, é válido mencionar que atividades culturais realizadas pela UFMS, como por exemplo, a Sexta Astral, atingiu (UFMS, 2000), entre o ano de 1996 a 2000, cerca de

20 eventos, com público participante, estimado pelos Gestores da UFMS de 30 mil pessoas, abarcando ainda dentro desse projeto, 4 festivais de música que atraíram mais de 5 mil pessoas. Esses eventos eram um importante meio de divulgação dos artistas locais e da produção artística de Mato Grosso do Sul, além de relevante processo de formação de público ao que se refere o conhecimento artístico.

Em dois grandes projetos de extensão desse período, o curso de Educação Artística - objeto desta pesquisa - se fez presente; nos Festivais organizados pela UFMS e que tiveram grande representatividade em relação as atividades culturais desenvolvidas no setor de extensão, foram: o Festival da Canção e o Festival de Teatro. Em uma época, que o Estado ainda não contava com cursos de graduação na área de Música e Teatro, esses festivais também foram os momentos de abertura para fomentar a necessidade de ampliar a formação de profissionais nessas áreas, proporcionando que fossem conhecidos novos compositores.

Um projeto de extensão muito representativo para a instituição e para o curso de Educação Artística, foi o Festival de Arte e Cultura Latino-Americano de Corumbá, realizado em abril de 1996, organizado por meio das parcerias entre a UFMS, Fundação Estadual de Cultura e a Prefeitura de Corumbá. O festival foi um momento que reuniu várias linguagens artísticas, e foi um dos maiores eventos artístico cultural realizado em Mato Grosso do Sul. A programação era extensa, e reunia a cultura Latino-Americana como ponto central do evento, o que representou uma grande abertura e integração entre os povos.

Outro projeto de Extensão de relevância para a UFMS e para o curso de Educação Artística, foi o Grupo Sarandi Pantaneiro que tinha como objetivo resgatar, divulgar e preservar as raízes do povo sul-mato-grossense através da dança. Criado em 1991 e coordenado pela professora Marlei Sigrist, o grupo foi formado por integrantes da UFMS, tanto acadêmicos, como técnicos-administrativos

Ao apontar no Documento referente as Diretrizes de Extensão da UFMS, percebemos que o seu objetivo era o de estimular a “integração interinstitucional e o estreitamento da relação com a Sociedade [...]” (UFMS, 1995) os projetos elencados nessa investigação cumprem tal objetivo, pois eram ofertados a comunidade com gratuidade.

Antes de finalizar este capítulo é importante lembrar que no transcurso da escrita desta pesquisa, a UFMS completou 40 anos de sua federalização em 2019 tendo ampliado a instalação de seus campi que atualmente estão em nove cidades do interior: Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas e o

campus principal - sede administrativa da UFMS - que compõe a Cidade Universitária localizada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2020).

Ao situarmos a UFMS e sua gênese no estado de Mato Grosso do Sul, percebemos a sua importância no Estado e seu papel no desenvolvimento científico e cultural, bem como sua relevância no fomento de atividades culturais, com o intuito de contribuir com a formação de novos profissionais e cidadãos capazes de atuar para a transformação social e para o bem comum. Cumpre mencionar aqui que essa relevância no campo cultural poderá ser ainda mais bem compreendida nos projetos de extensão desenvolvidos junto ao curso de Licenciatura em Educação Artística, que será tratado no próximo capítulo desta tese.

Afinal, como considera Pimenta e Anastasiou (2008), “o ensino superior insere-se no contexto social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 161). Também analisando em acordo com as referidas autoras, é necessário o permanente entendimento das finalidades da universidade, sendo preciso “[...] situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 161).

Assim, consideramos que a UFMS inicialmente criada para formação de bacharéis e voltada para áreas de conhecimento reclamadas por setores mais abastados da sociedade sul-mato-grossense foi ampliando seus espaços geográficos e seu lugar social enquanto instituição que produz conhecimento, atendendo diversas áreas, tanto das exatas, biológicas e humanas, incluindo nestas os cursos voltados para a formação de professores.

Ao discorrermos sobre o Lugar, o Tempo e o Espaço sugerimos na imagem que fez a abertura desse capítulo, a representação de um mapa em que os espaços são delimitados por linhas, que denotam o início e fim de uma determinada localização geográfica, com essa imagem propusemos que os espaços estão definidos no papel, mas os deslocamentos que ocorrem neles e entre eles são influenciados pelas maneiras como diferentes atores sociais circulam, se posicionam e constroem as representações acerca do lugar social que cada pessoa ou instituição ocupa.

Conforme a epígrafe de Manoel de Barros que abriu esse capítulo foi possível compreender o tamanho do “quintal”, da cidade, da universidade e do curso de Educação Artística na medida em que os conhecemos ou “pela intimidade que temos com as coisas”, como menciona o poeta. A dimensão do “quintal” ganha sentido quando observado com seus significados a compreensão de que ele foi criado a partir de um dado momento e sua constituição foi feita a partir dos olhares de diferentes observadores, com diferentes histórias e

modos de ser. Exposto isso, discorreremos com maior ênfase sobre o percurso de constituição do Curso de Educação Artística da UFMS, nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ÀS ARTES VISUAIS

Figura 17 - Fragmento do painel coletivo desenvolvido pela professora Maria Alice Porto Rossi, com acadêmicos do curso de Artes Visuais (2019)



Fonte: Acervo Maria Alice Porto Rossi (2020)

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

Manoel de Barros

Ao assinalar o título deste capítulo “Da Educação Artística às Artes Visuais”, consideramos o momento de início do curso (1980) e sua história ao longo dos seus vinte primeiros anos, que se estende até a alteração para a nomenclatura Artes Visuais (2000). Para tratar desse percurso iniciamos nossa proposição com a imagem do trabalho elaborado pela professora Maria Alice, primeira docente a assumir o curso com formação específica na área. Na imagem que abre o capítulo, um painel de cerâmica com a representação de olhos e possíveis rostos desconhecidos nos chamando a pensar que histórias compõem essas pessoas, esse curso? Que histórias verdadeiras ou inventadas estão neste grupo? Caracterizar a constituição do Curso e as transformações ocorridas da sua gênese na UFMS até a alteração de nomenclatura para Artes Visuais é o objetivo a discorrer aqui.

Abordamos esse curso com ênfase em sua licenciatura, evidenciando os percursos das mudanças ocorridas sejam por processos de avaliação internos e externos, aposentadorias, ingresso de profissionais ao grupo ou pela organização dos espaços físicos.

As mudanças destacam-se em três momentos relevantes para a constituição e o fortalecimento da identidade do curso. O primeiro foi em 1984 com o reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC); o segundo, a partir de 1989, com o início de avaliações internas e a proposta de criação do bacharelado em Educação Artística, implementado em 1991; e o terceiro momento, iniciado em 1998 e consolidado no ano de 2000, com a alteração do nome do curso para Artes Visuais, na perspectiva do rompimento com a polivalência presente na formação dos professores de Arte.

Esses momentos serão evidenciados por quatro itens: o primeiro, “Tempo de Criação - a licenciatura de Educação Artística na UFMS”, na sequência, “Professores Forasteiros – os pioneiros do curso de Educação Artística; no terceiro item, “A formação continuada dos formadores”; e, por fim, a “Estrutura Física: de lugar improvisado a espaço projetado”.

2.1 Tempo de Criação: a licenciatura de Educação Artística na UFMS

Os documentos oficiais evidenciam que a criação do curso de Educação Artística, na UFMS ocorreu em 20 de outubro de 1980, por meio da Portaria RTR nº 91/A (UFMS, 1980), sendo sua autorização concedida pelo Ministério da Educação (MEC) em 1981, e o processo

de reconhecimento destacado na portaria 451, em 01 de novembro de 1984, publicado no Diário Oficial da União em 05 de novembro de 1984 (BRASIL, 1984).

Entre a criação e o reconhecimento, ao traçar sua trajetória inicial, o curso é marcado por alterações como: coordenação com formação específica na área, contratação de professores com formação no ensino superior nas áreas de Teatro, Música e Artes Plásticas, alteração de estruturas curriculares, mudança de turno e estabelecimento de infraestrutura mínima para atender as especificidades da licenciatura.

O Curso de Educação Artística implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul inicia um percurso em consonância com o contexto nacional, mais precisamente na década de 1980, em que muitos cursos nessa área foram criados no Brasil em decorrência da Educação Artística ter se tornado uma disciplina do currículo escolar após a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) e a consequente criação dessa licenciatura nessa área do conhecimento.

Desse modo, é possível compreender que essa licenciatura no estado de MS está entre os 20 primeiros cursos criados no Brasil, depois dos constituídos em universidades como: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), cursos esses já evidenciados no quadro 3, abordado no primeiro capítulo, que demonstra os cadastramentos no MEC.

Cabe explicar ainda que a implantação do curso também ocorreu, de um lado em decorrência da criação de novos cursos na UFMS, visto o processo de ampliação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) e de outro lado motivado pela necessidade de criação de um curso para formar professores na área da Arte.

Um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul apontou como imprescindível a formação de professores para atender a disciplina de Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus do Estado, já que os professores que ministravam essa área do conhecimento não tinham formação específica e que assumiam a disciplina por falta de profissionais habilitados.

A professora Lúcia Monte Serrat, que trabalhou como docente nesse curso no período de 1982 até a sua aposentadoria em 2008, ao conceder entrevista para esta pesquisa, lembrou quando iniciou as primeiras formações para os professores de arte na cidade de Campo Grande. Enquanto professora do curso de Educação Artística estava em constante comunicação junto com a Secretaria de Educação do Estado e traz, em sua fala, o momento que iniciou a primeira

parceria entre a Secretaria de Educação do Estado (SED) e o curso da UFMS para a formação dos professores da rede.

[...] lembro da primeira reunião que a gente fez, estava eu, o Darwin e a Beth, foi na (Escola) Maria Constança, com os professores da Secretaria de Educação. Lembro que tinha uma professora habilitada (em Educação Artística), que era de São Paulo, que tinha sido formada lá. Não tinha mais ninguém formado, era uma tristeza, os professores de arte eram de tudo quanto é lugar, era professor de tudo quanto é área (LÚCIA, 2018).

Desse excerto, observamos a situação precária que ocorria no ensino de arte nesse período inicial em que os professores adentravam as salas de aula sem formação mínima para ministrar a disciplina. Outra situação que justifica a criação do curso de Educação Artística na UFMS refere-se aos poucos professores que já tinham habilitação, porém não contavam com orientação para a construção dos conteúdos da disciplina, ou mesmo um grupo de professores para dialogar, trocar ideias e materiais. A professora Marília que antes de assumir como professora no ensino superior, viveu a experiência do trabalho com o 1º grau, conta que:

[...] eu era professora no Estado e dava aula no Moreninha, 5ª e 6ª série. Quando tinha as reuniões de professores, eu ia lá na ACP, foi quando conheci a Lucia, o Darwin [...] era só com quem conseguia dialogar, porque na minha escola, onde eu dava aula, ninguém tinha noção do que era (a aula de Educação Artística) do que fazia [...]. Então, quando tinha reunião pedagógica da secretaria, eu e a professora de Inglês ficávamos jogadas num canto[...]. Foi uma luta para eu conseguir fazer com que aquele meu trabalho na sala de aula fosse reconhecido, que os alunos respeitassem [...]. Ia fazendo uma coisa mais sensível, tudo por intuição, por amor à Arte, na verdade, esse era o amor à Arte, porque eu não tinha orientação de ninguém e foi a primeira vez que eu trabalhei no ensino, [...] olha! Era uma luta com a direção, com tudo [...] (MARÍLIA, 2019).

Essa narrativa revela e esclarece a necessidade do curso de Educação Artística em atender os processos de formação inicial para habilitar novos professores e, ao mesmo tempo, participar da formação continuada de profissionais (de áreas distintas) que já estavam nas salas de aula respondendo pela disciplina de Educação Artística.

Para que essa licenciatura existisse na UFMS muitas pessoas estiveram envolvidas, dentre elas a professora Nair Coimbra, na época servidora na Secretaria de Educação do Estado (SED) que percebeu, junto com outros professores atuantes na organização da educação básica, a necessidade que Campo Grande tinha de ter cursos de licenciatura na universidade pública, e que isso, segundo a professora, só começou a acontecer no início da década de 1980, após a divisão do estado, quando foram formados os primeiros grupos de trabalho dentro da SED para discutir o assunto.

A professora Nair Coimbra lembra que naquela época, os alunos ao saírem da escola Normal não tinham acesso à universidade gratuita nos cursos superiores de formação de professores, então os profissionais da SED sentiam que esses alunos eram prejudicados. Decorrente dessa situação, consideravam “de essência e importância vital”, a criação de cursos na UFMS (NAIR, 2018).

Ainda em acordo com a professora, a expectativa em criar os cursos de Pedagogia e Educação Artística eram imensas e seria o “maior Império”. Ela explica que naquele momento os professores primários não tinham curso superior e, por conta disso, tinham salários menores, nesse aspecto, a professora compreende que viveram “uma batalha, uma luta boa” (NAIR, 2018).

A Secretaria de Educação do Estado, interessada em ampliar a formação desses egressos do curso Normal, participou ativamente na proposição dos primeiros cursos de licenciatura. A professora Nair lembra que em meio a toda movimentação em prol desse interesse, pensou: “por que não incluir a Educação Artística”? Questionava a professora Nair, que tem sua formação na área de Ciências Sociais.

A esse respeito a professora em sua narrativa, mencionou:

Incluimos Educação Artística porque faz parte da Educação, principalmente a infantil, onde o professor primário canta com seus alunos, ele faz teatro e porque a arte poderia enriquecer o ensino[...]. As pessoas até achavam que não era tão importante, porque quem não conhece a educação não acha que (arte) é importante, mas quem conhece, quem vive a educação, sabe que é uma área importantíssima (NAIR, 2018).

É preciso destacar aqui que essa professora, mesmo sem conhecimento específico sobre a arte e seu ensino, sua percepção acerca da relevância da formação de professores de arte para que pudessem atuar nas escolas. Em sua narrativa demonstrou ser uma entusiasta da arte ao relacionar as possibilidades dessa disciplina na formação das crianças e da educação de uma maneira mais ampla.

Entendimentos similares ao da professora Nair contribuíram para que Educação Artística fosse listada como uma possibilidade de curso a ser criado e desse início um estudo em parceria entre SED e UFMS. Como resultado os dados levantados por essas instituições parceiras, apontaram que a universidade teria condições de receber novos cursos atendendo também seu objetivo de expansão e melhor qualificação de profissionais.

A esse respeito, há um *release* escrito pela assessoria de Comunicação Social que indica o encontro realizado pelo então reitor Edgard Zardo com o então secretário de Educação Juvêncio Cesar da Fonseca. O texto publicado no jornal Correio do Estado, datado em 8 de

maio de 1980, tratou da pauta desse encontro, conforme podemos observar na figura em destaque.

Figura 18 - Nota publicada no Jornal Correio do Estado (1980)

Reitor e secretário de educação
analisaram objetivos de convênio

CAMPO GRANDE (MS) - O reitor Edgard Zardo recebeu ontem pela manhã, em seu gabinete, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o secretário de educação do Estado, Juvencio Cesar da Fonseca. Na oportunidade foram discutidas bases e diretrizes da integração de esforços dos dois órgãos, para montagem do Plano Estadual de Educação de 1981 a 1984, em sintonia com diretrizes do ministro da educação, Eduardo Portela, que deseja o apoio em massa das universidades nos outros níveis de ensino. Edgard Zardo e Juvencio César da Fonseca analisaram, preliminarmente, o convênio que deverá ser assinado dentro de poucos dias.

Fonte: Arquivo Central da UFMS (2018)

Na publicação, uma referência ao Plano Estadual de Educação de 1981 a 1984, um momento em que o Estado planejava suas ações inclusive traçando diretrizes de parceria entre UFMS e SED. Assim, os primeiros cursos de licenciatura da UFMS em Campo Grande foram autorizados pelo MEC, sendo eles: Pedagogia e Educação Artística. A professora Nair Coimbra depois de ter trabalhado na secretaria Estadual de Educação foi alocada no Curso de Pedagogia e assumiu a chefia do departamento de Educação. Ela explica que esses cursos faziam parte de um mesmo departamento que, no primeiro momento, reunia cerca de trinta e cinco profissionais, entre professores e técnicos.

Foi uma época que a gente conseguiu coisas, conseguimos a construção de um ambiente de trabalho [...] porque não tinha nem sala de professores, ficávamos pelos corredores na hora do intervalo. Nós fomos conseguindo! A universidade não é um lugar fácil de se conseguir nada (NAIR, 2018).

Essa reflexão da entrevistada remonta ao questionamento presente no livro “Diálogos sobre a universidade” em que Chauí (2001) indaga: “se há alguém satisfeito com a universidade na sociedade contemporânea, e particularmente no Brasil, a resposta será um sonoro ‘não’. Todavia, as insatisfações não são as mesmas para todos” (CHAUÍ, 2001, p. 73-74). Nesse sentido, é importante compreender: como os docentes se movimentavam no espaço acadêmico? Como se mobilizavam para construir um ambiente de trabalho e melhorar suas condições laborais?

Dentre os profissionais do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), aqueles alocados no departamento de Educação, e ingressantes na década de 1970 e começo de 1980 na UFMS, estavam os com formação em Pedagogia e Letras, que tiveram mais proximidade com a criação do Curso de Educação Artística e que participaram como docentes, membros do departamento ou no trabalho administrativo que antecedeu à contratação de professores com formação específica na área de Arte. Professores como: Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, Dorothy Rocha, Luiz Tiller Pirola, Kati Eliana Caetano, Nair Coimbra Motta, Maria da Glória Sá Rosa e Maria Adélia Menegazzo são alguns dos nomes que atuaram no desenvolvimento do Departamento de Educação e no Curso de Educação Artística, em diferentes momentos e níveis também diferenciados de participação. Esses professores iniciaram os trabalhos na licenciatura da UFMS e, dentre eles as professoras Nair Coimbra e Maria Adélia Menegazzo participam desta pesquisa com suas memórias sobre o referido curso.

Entre os professores que estavam na UFMS quando da criação das primeiras licenciaturas constatamos que não havia professores com formação na área da arte no corpo docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). No início, a presença de professores de outras licenciaturas era evidente.

Mesmo sem contar com a presença de profissionais formados na área de arte, por meio do Ato da Reitoria nº 074/81³⁰ (UFMS, 1981), é designando o primeiro coordenador do Curso de Educação Artística em 23 de fevereiro de 1981; o professor Luiz Tiller Pirola, que juntamente com a professora Ana Maria Pinto Pires de Oliveira, ambos da área de Letras, foram responsáveis pela organização da primeira estrutura curricular do curso.

Para atender a demanda de professores habilitados para o ensino de 1º e 2º graus, o Curso de licenciatura em Educação Artística foi criado com habilitações distintas sendo Desenho e Artes Plásticas. A primeira turma ingressou para a licenciatura curta em Educação Artística, na sequência o acadêmico poderia complementar sua formação na habilitação de Desenho ou habilitação em Artes Plásticas. De acordo com o professor Darwin Longo, este “era um processo de revezamento” (DARWIN, 2018).

Com o objetivo maior de suprir as necessidades de formação de professores para atuar no ensino regular, as licenciaturas eram realizadas na modalidade “curta” ou “plena”. A licenciatura curta era para a formação de professores para atender o ensino de 1º grau, e a licenciatura plena para formação dos professores que atuariam no 1º e 2º graus do ensino. Necessário inferir que as licenciaturas curtas foi uma estratégia criada a partir do Parecer nº

³⁰ O Ato da Reitoria nº 074/81 referente a designação do coordenador do curso de Educação Artística consta nos anexos da pesquisa.

23/73, apresentado pelo conselheiro que atuava no CFE Valnir Chagas, fazendo referência aos cursos e habilitações das licenciaturas.

Embutido na criação desse Parecer, havia uma visão de que as licenciaturas deveriam promover uma formação aligeirada, além de integrar as distintas linguagens da arte em uma mesma disciplina, isso demonstra que a “[...] política educacional tinha como preocupação a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho” (MARTINS, 2014, p. 02).

Em relação à formação aligeirada, Hillesheim e Silva, comentam que,

[...] a formação aligeirada se insere na concepção liberal de que a educação das camadas populares deve contemplar a formação mínima, pois as diferenças de acesso e permanência na escola, bem como a satisfação das necessidades humanas, são naturalmente desiguais na sociedade (HILLESHEIM; SILVA, 2018, p. 22).

Desse modo, podemos dizer que a formação aligeirada era uma condição que evidenciava a situação caótica das escolas ao implementar em seus currículos a Educação Artística sem ter professores para tal e nem mesmo oferta necessária de cursos no ensino superior para formar esses profissionais. Nesse sentido, o pensamento foi oferecer o mínimo de formação e da maneira mais rápida possível.

O imprevisto efetuado nas escolas, por receber profissionais formados em outras áreas para ministrar a disciplina - sem preparo, conhecimento e qualificação para tal - resultou em uma problemática que ainda acompanha o histórico da disciplina.

Portanto, o que aconteceu no ensino regular também ocorreu no ensino superior, principalmente em cidades mais distantes do eixo central do país. Como os cursos de formação de professores foram criados somente em 1973, o profissional que ministrava aulas na graduação advinha de outras áreas, em geral dos cursos de Pedagogia e Letras, o que não fortalecia a identidade profissional e menos ainda o campo de conhecimento da Arte.

No caso do curso de licenciatura em Educação Artística da UFMS, em seus primeiros anos, funcionou no período noturno, a princípio para atender os profissionais que já estavam no mercado de trabalho. De acordo com Bittar (2006, p. 200), o trabalho e o estudo são atividades interligadas e estão presentes na vida de estudantes-trabalhadores, referindo-se “[...] aos estudantes de cursos superiores [...] que geralmente são estudantes de cursos noturnos”. De acordo com a autora essa não é uma questão simples, mas uma problemática, pois

[...] difere-se em muitos aspectos do acadêmico que somente se dedica à universidade e não necessita custear seus próprios estudos [...]; entre os aspectos que necessitam ser analisados para conhecer as características desse aluno, destacam-se: a sua origem socioeconômica, sua idade, suas expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e em que cursos está matriculado (BITTAR, 2000, p. 165).

É preciso lembrar que todas as licenciaturas da UFMS nesse período funcionavam a noite, o que permite inferirmos que a formação de professores não recebeu a mesma atenção como dos cursos mais tradicionais ficando relegada em segundo plano nas universidades, aqui e em outros Estados da federação. A esse respeito Bittar, Oliveira e Veloso (2008), ressaltam que

[...] entre as opções oferecidas no período noturno, não se observam os cursos mais concorridos, como Medicina, Odontologia e Engenharia. Ao contrário, as características dos cursos oferecidos no período mencionado convergem no sentido de não necessitarem de laboratórios, não serem oferecidos em mais de um período (noturno e vespertino), representando uma alternativa de baixo custo tanto para as IES quanto para os alunos (BITTAR; OLIVEIRA; VELOSO, 2008, p. 92).

Em relação às licenciaturas, estudos de Gatti; Gatti e Barreto (2009, 2010), tratam de investigar o perfil dos alunos de alguns cursos de formação inicial de professores, apontam que as razões que levam a essa escolha são: o fato de quererem ser professores; ou o desejo em ter uma profissão alternativa, caso não tenham possibilidade em uma outra profissão pretendida; esses alunos provêm em sua maioria da escola pública e situam-se com uma renda familiar baixa, por vezes, poucos superam a faixa de três salários mínimos (GATTI, 2010).

Em relação às aulas no período noturno, uma situação peculiar, trouxe para o curso de Educação Artística Adilson Oliveira, conhecido como mestre Adilson. Durante a entrevista o técnico responsável pelos laboratórios do curso de Educação Artística lembrou dos problemas que o curso vivenciou logo da sua criação, a falta de profissionais e como foi se tornando um assistente dos professores.

Quando criaram o curso estava tendo um problema no morenãõ perto da oficina de cerâmica, a noite tinha uma pessoa que aparecia nu por lá para mexer com as alunas, o curso era noturno, das 19h às 23h da noite, então eu fui lá para fazer segurança privada, escondido, para ver se pegava esse sujeito, mas nunca mais ele apareceu e eu nunca mais saí do curso [...] na época Maria Alice era a coordenadora e ela deu a maior força. Eu fiz muitos cursos porque eu não sabia nada de artes, então participei de vários cursos, ela me estimulou bastante, os professores me davam muitos livros para ler sobre arte; Darwin, professor Eduardo, a Marly, por que eles cobravam, as vezes eu falava: mas por que eu tenho que ficar lendo essas coisas? E eles respondiam: Você é nosso assistente, nós temos que falar a mesma língua. Então era muito legal [...] (ADILSON, 2018).

Neste cenário apresentado até aqui, registra-se que foi realizado em 1981 o primeiro vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Desenho. Esse dado consta no livro de *releases* do Arquivo Central da UFMS, na matéria do jornal Correio do Estado, em 1º de janeiro do mesmo ano. O documento informa um total de duzentos e um participantes inscritos que concorriam a trinta vagas. A partir das informações

mencionadas no jornal foi possível verificar que dentre as licenciaturas ofertadas no *campus* de Campo Grande, o Curso de Educação Artística foi a segunda graduação mais procurada.

Isso permite refletir e indagar sobre o porquê desse número de candidatos. Seria pelo fato de os inscritos terem vontade de aperfeiçoar suas habilidades artísticas ou ainda pela relação estabelecida com o mercado de trabalho, sendo os inscritos já professores nas redes e em busca de habilitação específica?

Para essas questões o professor Júlio considera a importância da criação do curso de Educação Artística em Mato Grosso do Sul. E compreende que muitos ingressantes ao curso já teriam desenvolvido técnicas ou mesmo teria uma produção artística em construção. Ele diz:

Há muitos jovens no Estado que já têm alguma habilidade no desenho, pintura etc. e o curso de Educação Artística vai abrir um horizonte de possibilidades. No curso terá oportunidade de conhecer muitas técnicas artísticas e teoria para embasar seus conhecimentos. Estando o professor bem preparado, ele será um agente multiplicador nas escolas públicas e particulares, sobre o fazer artístico (JÚLIO, 2018).

Para as mesmas questões, a professora Marlei, em sua narrativa, faz uma análise sobre os discentes ingressantes nas primeiras turmas. Pontua sobre o conhecimento desses ingressantes sobre a proposta e função do curso. A esse respeito expõe que,

[...] o curso foi pioneiro aqui no Estado, ele conseguiu abrir uma brecha para o campo das Artes. Os primeiros alunos talvez não tenham encarado esse campo de trabalho para realmente batalhar enquanto professor. Eu lembro que poucos colegas (alunos) das primeiras turmas assumiram sala de aula, muita gente foi fazer arte, no início, achando que era para aprender os artesanatos, enfeitar a casa, sem a noção do que seria um curso de artes realmente (MARLEI, 2018).

Já para a professora Maria Adélia, que também expôs sobre o ingresso de alunos ao curso, considerou que muitos matriculados, não tinham clareza sobre o que o curso oferecia, ou mesmo da escolha pessoal pelo curso. Ela destaca:

[...] a grande maioria não sabia o que estava fazendo no curso, ou não ia lá com a intenção de dizer “olha eu vou sair daqui porque eu quero ser professor de artes”, essa é a pergunta mais difícil de ser respondida dentro do curso de artes [...] as pessoas iam lá para se informar, para cultura geral [...], pelo menos no começo. Nossa, batalhamos muito para ter essa ideia, “ó você está aqui formando, você vai sair daqui professor de Educação Artística” (MARIA ADÉLIA, 2019).

Consideramos, a partir das narrativas das professoras, que o ser professor de arte e a compreensão dessa função e profissão foi a tônica em um determinado momento do curso em que os professores perceberam que os ingressantes apresentavam um olhar sobre arte, que era o reflexo da sociedade campo-grandense, pelo pouco acesso as produções artísticas no cotidiano da grande maioria das pessoas. Para tanto, o processo de formação nessa perspectiva a respeito

da Arte, da profissão de professor e da função do próprio curso, foi sendo estabelecido a partir das práticas diárias e da constituição da área na UFMS e no próprio Estado.

De acordo com Martins,

Como professores de Arte temos que conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos que saber como ela produz – seus elementos, seu código – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural [...] (MARTINS, 2008, p. 52).

Das considerações sobre a necessidade de estudos sobre Arte, do entendimento da função do curso na formação de professores novos alunos foram chegando na UFMS e mesmo com poucas informações sobre o curso. É interessante apontarmos que no primeiro ano de oferta da licenciatura em Educação Artística o ingresso de acadêmicos totalizou 60 alunos, pois nesse ano foram realizados dois concursos de vestibular, sendo para o primeiro e outro no segundo semestre.

Para o curso de Educação Artística foram oferecidas vagas para habilitação em Artes Plásticas. Novamente o curso foi bem procurado como noticiou o Jornal da Manhã, em 20 de junho de 1981. Foram cento e cinquenta e quatro inscritos para trinta vagas, sendo a segunda licenciatura mais procurada, não superando, como no primeiro vestibular, o curso de Pedagogia. Os nomes dos aprovados foram divulgados no Jornal Correio do Estado em 27 de julho de 1981, conforme segue:

Figura 19 - Nota sobre os aprovados do concurso vestibular do curso de Educação Artística – habilitação Artes Plásticas, de 1981.2

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Aldineide Farias Mestre, Aline Sesti Cerutti, Amélia Takako Beppu, Ana Maria Vieira de Sousa, Angela Maria Domingues, Angela Maria Silva, Anita Claudia de Souza, Claudia Maria Chaves, Denise Tibana, Eliane Maria Bilo, Ester Souto Borba, Everton André Monquelat Bermudez, Fátima Otilia Morais Santos, Francisca Ovando Venega, Guilhermina Brites, Heitor Rodrigues Freire, Idália Francisca da Silva, Katia Rodrigues da Silva, Liane Maria Calarge, Lilian Silva dos Anjos, Luiz Carlos Ghizzi, Maria de Fátima Pires Fonseca, Maria Inez Marques Soares, Nariley Cimatti Pereira, Noelia de Fátima Silva, Ozean Rodrigues de Melo, Ronaldo Iraquitã Pereira Reis, Rosane da Cunha Macedo, Sandra Regina Garcia Anache, Wãnilda Coelho Soares.

Interessa aqui dialogar e expor que se vivia, em Campo Grande, a novidade da oferta de cursos de Licenciatura na UFMS. Também, a novidade de um Curso de Educação Artística do qual muitos dos matriculados sequer tinham algum conhecimento mais aprofundado com as habilidades artísticas, isso a depender de como foram formados no percurso escolar de 1º e 2º grau, das poucas experiências, sejam nas aulas de práticas manuais, desenho geométrico, canto etc. Afinal, não tiveram uma disciplina com conhecimentos relacionados ao ensino de arte. Fora esse apontamento também influenciou a própria movimentação da vida cultural de Campo Grande nesse período.

Por meio de entrevista, Marlei Sigrist (2018) chama atenção em sua narrativa ao lembrar do momento que viu uma primeira exposição em um espaço ainda improvisado para esse fim, e discorreu sobre o diálogo que realizou, inserindo na conversa seu interesse e escolha por estudar Educação Artística, no curso da UFMS:

[...] quando eu cheguei aqui em Campo Grande, acho que na primeira ou segunda semana que eu estava aqui, tinha um grupo de artistas, dentre eles alguns que são famosos hoje, estavam ocupando uma sala na rua 14 de Julho, numa loja que estava ali sem ocupação, então, eles emprestaram para fazer uma exposição de artes, e eu passando ali, me chamou atenção aqueles quadros arrumados, eu entrei para ver e um dos artistas falou: você gosta de artes? Eu falei: gosto sim, gosto muito de artes! Vim ver o que está acontecendo (...) eu quero conhecer, estou chegando no Estado e também faço pintura, e queria conhecer mais de perto os artistas (e comentei), vou iniciar agora o curso de artes [...] aí esse artista, olhou para a colega com uma cara de desdém e falou: Ah, ela vai fazer o curso de artes. Aquilo doeu tanto dentro de mim. Talvez até a sociedade ter noção do que é o curso de artes, os profissionais que formam, demorou (MARLEI, 2018).

Em meio ao desenvolvimento da capital e às manifestações culturais que ocorreram entre as décadas de 1980 e 2000 podemos pontuar a criação do Curso de Educação Artística na UFMS como um acontecimento distante daqueles que estavam à frente da produção cultural, não apenas pela narrativa de Marlei Sigrist (2018), no excerto mencionado acima, mas pelas poucas referências sobre o curso nas publicações desse período.

Como já exposto no primeiro capítulo, poucas eram as iniciativas de mostras de arte e atividades artísticas para o grande público. O ingresso ao curso de pessoas que não tinham clareza do que se tratava aquela formação fez com que os professores de outros cursos tivessem um olhar diferenciado para com os alunos, conforme mencionados pelas professoras Elizabeth e Marlei.

A professora Elizabeth, em sua narrativa afirmou que “no começo não foi fácil. Teve muita dificuldade [...] de tudo, de tudo” (ELIZABETH, 2019). Também sobre algumas dessas dificuldades Marlei lembra que,

[...] o curso teve épocas melhores, épocas piores, que dependia também da gestão, do gerenciamento de quem estava à frente do Centro (CCHS), agora mudou tudo, mas numa época que o curso [...] até os 90, final dos anos 90 a gente ainda conseguia fazer muita coisa na universidade, porque você tem algumas verbas específicas para compra de material, não era muito, mas tinha! Você precisava fazer uma viagem? Você tinha uma diária! Depois acabou tudo [...] Às vezes tem que fazer “vaquinha” entre os alunos para comprar um determinado material, então houve épocas melhores, não eram épocas fartas, assim nunca houve, mas dava para a gente sentir um período que estava melhor e de outro que nada tinha, nada existia (MARLEI, 2018).

Sobre essa narrativa evidenciamos que o investimento no ensino superior a partir dos anos 1990 começou a sofrer um processo de deterioração. Houve durante essa década o prolongamento dos ajustes fiscais, influenciando na diminuição dos investimentos públicos na educação e não foi apenas no ensino superior, mas nos diferentes níveis. Destacou nesse período os cortes orçamentários, que impediram a expansão das universidades federais e provocou o sucateamento dessas instituições. Conforme informa os dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no período de 1995-2001, os investimentos foram decrescentes nas 54 instituições federais de ensino superior. Os dados inferem ainda que essas instituições perderam cerca de 24% dos recursos para custeio, que são relacionados a (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos) 77% dos recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, apesar do número de alunos ter aumentado (ANDIFES, 2001). Esses dados corroboram a narrativa do servidor Adilson e da Professora Marlei, quando destacam o pouco investimento financeiro no curso e, por conseguinte na formação dos professores e na participação desses em eventos etc. Importante ressaltarmos que esse período no Brasil foi marcado pelas reformas neoliberais que influíram nos investimentos na educação superior.

Sobre o Curso de Educação Artística, as palavras da professora Marlei (2018), evidenciam que esse curso da UFMS tinha um tempo diferente daquele que conheceu na PUC-Campinas, “as coisas eram muito mais aceleradas (lá), a gente produzia muito, eles exigiam muita produção, produção técnica, produção mesmo, de tudo, toneladas de desenho, de peças de cerâmica, de vitral. Você aprendia fazendo muito” (MARLEI, 2018). A esse respeito, essa professora fez a seguinte observação em sua narrativa:

[...] como é um Estado agropecuário ou da comunidade sertaneja, que obedece a um tempo lento, o curso também obedecia a esse tempo lento, e eu me adaptei, tive que me adaptar a essa forma. Muitas coisas que eu estava vendo lá em Campinas, ainda não tinha chegado aqui, algumas técnicas [...] vou citar o exemplo da cerâmica [...], lá a gente tinha um maquinário em maior quantidade e a gente tinha acesso a tornos elétricos, tornos manuais, aqui a gente não tinha, tudo era feito manualmente, no máximo tinha um “torninho” manual que era um para todos os alunos. Lá (PUC-Campinas), a gente tinha que fazer, ter aulas extras no torno elétrico, produzindo muito (MARLEI, 2018).

A narrativa da professora Marlei permite-nos conhecer as características do espaço social em que o curso estava inserido, da representação do tempo que a professora expõe, ao tratar a cidade com um ritmo mais lento. Essas observações apresentadas no excerto da professora Marlei demonstram que, por ela ter vivenciado outras experiências em sua formação inicial consegue estabelecer uma comparação entre os processos de formação realizados nos distintos cursos que menciona. Inclusive, o nível de exigência em relação ao quantitativo dos trabalhos produzidos. Outra característica apontada no excerto refere-se ao acesso a equipamentos, o que nos permite inferir a necessidade de materiais e estrutura física para uma formação inicial com mais qualidade no curso de Educação Artística.

Parece claro que investimentos são fundamentais para a ampliação das experiências dos acadêmicos em diferentes processos de produção artística e na produção do conhecimento em Arte. Essa professora ainda esclareceu que mais do que evidenciar o reflexo da cidade e de sua movimentação cultural, investimento e planejamento de ações institucionais são importantes para a construção e oferta de um curso de graduação.

A professora Marly, egressa do curso de Educação Artística, ao lembrar do período do seu ingresso na UFMS faz uma leitura ampliada da presença da Educação Artística no campus, uma vez que reconheceu em sua narrativa que o referido curso não tinha a mesma importância dentro da universidade, ainda como acadêmica, lembra que o curso “tinha que lutar para mostrar serviço, que não era tão respeitado”. Ao refletir sobre o assunto, essa professora esclarece que “[...] isso não acontece apenas na universidade, mas em todo lugar a arte sempre fica meio de lado” (MARLY, 2018). Avançando na questão, expõe que “[...] a sociedade trata como importante os cursos de engenharia, medicina, direito, e a arte termina por ficar em segundo plano, o que não concordo” (MARLY, 2018).

De fato, os apontamentos da professora Marly possibilitam-nos analisar o lugar social da Educação Artística na UFMS e como os cursos de formação de professores, especificamente as licenciaturas, são relegadas no espaço acadêmico a uma categoria menor.

Esta condição do lugar do curso de Licenciatura em Educação Artística na UFMS nos remete aos estudos de Cunha (2001, 2007) referindo-se à desvalorização profissional, correlacionando a situação ao estatuto profissional presente no magistério e no trabalho docente. Denotamos que, mesmo com avanços na organização da categoria dos professores de arte - em associações e federações - a desvalorização da profissão docente, advém em um determinado nível também da ausência de uma entidade profissional e de um código de ética que oriente a conduta dos professores e reforce a luta e os interesses da classe permitindo, com isso, que o magistério seja comparado a uma semiprofissão (CUNHA, 2007).

Em sua narrativa, o professor Darwin lembrou de uma situação vivida em 1983 a qual marcou seu entendimento sobre como o curso era visto por gestores da Educação naquele período e a trajetória que foi sendo construída para ampliar a visibilidade do curso e dos professores formados nele. O professor lembra que:

[...] nós fizemos uma reunião na ACP (Associação Campo-grandense de Professores), logo quando foi fundado a ASMAE. E nós estávamos numa sala de debate e resolvemos fazer uma cobrança para coordenadora do município sobre o porquê que tinha tantos professores leigos dando aula, sendo que a Universidade Federal já estava para formar professores de arte e não eram absorvidos pelo menos no município. A resposta que a gente teve foi assim: primeiro cresça e apareça, foi na lata! Em outra reunião, um falou assim: qual o grande artista aqui que passou pelo curso? Isso foi lá no CCBS. O novo Secretário de Cultura do município me fala como se a coisa fosse assim (DARWIN, 2018).

O Professor Darwin chama a atenção para a relação que os professores do curso foi estabelecendo com os diferentes gestores, tanto da UFMS como aqueles ligados as secretarias de Educação e Cultura e demonstra em sua narrativa, que a ASMAE esteve presente na construção das relações que o curso estabelecia com as instituições do Estado. Nisto, podemos analisar as relações que foram construídas a partir da individualidade de cada docente, dos posicionamentos políticos e pedagógicos, da noção de categoria profissional que foram constituindo e da representação do curso, ao defenderem a presença e contratação de professores habilitados para assumir as vagas nas escolas públicas. Sem dúvida, essa foi uma luta de anos e permeou todo o percurso que corresponde ao recorte temporal desta pesquisa.

No diálogo que o professor Darwin, nos apresenta, o trecho que diz: “cresça e apareça”, era uma realidade naquele momento, pois o curso não tinha representatividade enquanto área do conhecimento e a visão sobre arte e cultura na cidade era ainda bastante esvaziada. Podemos observar essa falta de reconhecimento da área, a partir da narrativa da professora Maria Adélia ao mencionar que:

[...] aqui de uma maneira geral não se valoriza a arte e cultura, então acho que entra um pouco por aí, certo? Por outro lado, o curso também nunca teve uma projeção assim. Dentro da universidade mesmo, sempre foi visto como o curso que a hora que precisam fazer um “auê” na Universidade, aí chama os professores para arrumar aqui, para fazer isso, fazer uma exposição de arte [...] é sempre assim, era tipo uma perfumaria, infelizmente, e na cidade sempre houve [...] não sei dizer, assim, uma recusa sabe, uma não valorização também, parece que não teve importância (MARIA ADÉLIA, 2019).

A professora Elizabeth, também em sua narrativa, corrobora a ideia de perfumaria exposta pela professora Maria Adélia. Segundo ela, as demais pessoas não tinham uma visão sobre arte, não era a mesma visão que o grupo de pessoas que atuava na área, “eles achavam

que era perfumaria. – Como assim perfumaria? Ah, passa e acaba, passa e acaba. - Você acha que as pessoas tinham a noção de que o curso estava ali por um tempo? Hum, mais ou menos” (ELIZABETH, 2019).

Sobre como o curso era visto, a professora Maria Alice (2019) considera que para muitas pessoas o olhar que se tinha era no sentido pejorativo. Conforme a professora a visão era que o “povo de artes era aquele povo louco que chegou aqui, não sei porquê”. Ela reflete ainda que a imagem dela e da professora Maria Alice, era o oposto disso, “porque eu sempre fui muito certinha, Maria Adélia também [...]. Não tinha ninguém, sabe [...], mas é o que eles entendiam que era” (MARIA ALICE, 2019).

Ainda em sua narrativa, a professora Maria Alice expõe sobre as representações que são criadas dentro de uma determinada área de conhecimento e seus respectivos profissionais. No imaginário a profissão de artista é divulgada como aquela pessoa louca, com problemas mentais, com dificuldade em seguir regras sociais ou mesmo de convívio social, além de serem representados como eternos boêmios, com vida noturna intensa e sempre muito beberrões.

Já às mulheres artistas o estigma era o de serem egoístas e não terem propensão a uma vida familiar, de serem liberadas sexualmente, sem que tenham vínculo com um único parceiro ou mesmo com afinidade à maternidade. Também eram julgadas por manterem contato com outros artistas ou manterem-se em isolamento pela dificuldade em estabelecer contato social. Além, de terem seus trabalhos desvalorizados pela sociedade. Ambos os gêneros e suas habilidades tratados como genialidades e dons, portanto, com dificuldade em lidar com questões do cotidiano.

Sem dúvida são muitas as representações que estão presentes na profissão do artista, a depender de cada época e contexto histórico, com mais ou menos pré-conceitos. O que não elimina que essas representações se estendam em muitas situações à contemporaneidade e à profissão do professor de arte que, para muitos, não tem utilidade e nem mesmo a necessidade.

Dessas considerações postas pelos professores e das implicações de suas narrativas para a compreensão do lugar social da área da arte e dos professores de arte, notamos ser relevante relacioná-las aos estudos de Chartier (1991) acerca das representações, pois compreender esse conceito permite-nos considerar como para essa área, seus profissionais e suas produções podem ser apresentadas e interpretadas por indivíduos e grupos distintos. Para tanto, remetemo-nos à noção de representação como sendo:

[...] as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida

pelas representações contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles (CHARTIER, 1991, p. 177).

Nesse sentido situam-se as representações que são construídas em uma determinada sociedade e a forma como as pessoas dão sentidos ao mundo que vivem, em suas especificidades. Assim, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). As representações então configuram-se como delimitações, classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social, e os modos como indivíduos e grupos elaboram o entendimento sobre seu eu, sobre o outro e sobre nós.

Para o servidor administrativo Adilson (2019), o curso quando da sua gênese, era visto por muitos com um olhar de julgamento: “Muitas pessoas tinham preconceito porque é curso de arte, e têm até hoje. (Julgam que) são todos drogados, todos fumeiros, um monte de ‘viados’ [...] tínhamos um bom relacionamento, não tinha preconceitos sexual, nada” (ADILSON, 2018).

Sobre o curso de Educação Artística e o olhar dos “outros” de fora do curso, o professor Hélio (2018) também expõe que a visão de alguns dentro da UFMS como sendo um,

[...] bando de maluco, que sai fazendo coisas estapafúrdias, esse problema já existia antes, e o fato é que se agravou, ficou sendo pior, porque do meu ponto de vista enquanto essa questão do conteúdo continuar sendo mais importante do que o processo expressivo mesmo, honestamente sendo o mais sincero que eu consigo ser aqui, transformar o seu modo de vida, a sua opção sexual como objeto de trabalho, eu acho o fim da picada, não tem sentido, todo mundo faz o que bem entender, quer fazer faz, mas isso não pode ser opção de trabalho, o trabalho é outra coisa, a expressão artística está além disso, “ah mas tem que ter envolvimento com a vida do artista”, eu acho que tem, mas também tem outras coisas que são tão elevadas [...] (HÉLIO, 2019).

Esse posicionamento do professor Hélio demonstra que muitas temáticas desenvolvidas por acadêmicos e professores se revelaram a partir dos contextos pessoais, de experiências advindas da individualidade, sejam pelas buscas pessoais relacionadas a negações vivenciadas, preconceitos ou posicionamentos políticos e de gênero.

Compreendemos que duas questões se mostram a partir da narrativa do professor Hélio. Inicialmente a própria função da arte como um meio para as manifestações pessoais, a expressividade e subjetividade em que está envolvido o ser humano; corroborando ao pensamento de Fischer (2014), sobre a necessidade que o homem tem por absorver o mundo à sua volta, e da capacidade da arte em unir o “eu” com uma existência humana coletiva e assim tornar social essa individualidade.

Sobre a arte, Coli (1990) pontua que é um processo de decodificação e considera um processo de fruição, conquanto não seja imediato, espontâneo [...], pressupõe relações com o objeto estético e com o repertório individual, incluindo, então, valores, condutas e outras culturas.

Como uma segunda questão abordada nas palavras do professor Hélio, a reflexão perpassou sobre o aluno do curso de Educação Artística e da produção de alguns professores em desenvolver poéticas consoantes a posicionamentos pessoais, ou ainda daqueles temas pelos quais tem uma luta, uma crença, um envolvimento partidário; uma militância. O professor infere sobre a necessidade de dar visibilidade às questões específicas, relacionadas aos processos de conhecimento da Arte, seus saberes e suas produções e não como “pano de fundo”. Essa é uma crítica do professor, que pode relacionar sobre como os alunos e o curso foram vistos em um dado momento, na instituição.

Das considerações expostas, salientamos a noção de práticas abordada por Chartier (1990, 1991) ao observarmos que as relações são construídas socialmente. No caso do curso de Educação Artística ao fomentar as questões que não estão apenas organizadas em uma disciplina curricular ou como um tema planejado a partir de determinado conteúdo, mas, sim, ao abordar assuntos que advém de valores sociais, construídos culturalmente em um processo histórico, que envolvem, nesse caso, as instituições como produtoras culturais.

Assim, não se aprende Arte apenas na escola e em seu ensino regular, mas aprende-se também nas ações e nos costumes de uma determinada sociedade. Valorizar e reconhecer os saberes da arte está nesse processo - de perceber uma área e seus conhecimentos como construção social de um determinado tempo.

Sobre as práticas Barros (2004) colabora com o seguinte pensamento:

São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros (BARROS, 2004, p. 77).

Ainda sobre a área da Arte e a criação do curso de Educação Artística e seu processo de construção na Universidade e na cidade de Campo Grande, o professor Richard relaciona o contexto histórico em que o curso esteve inserido ao momento atual. Diferente das narrativas expostas anteriormente, o professor entende que o curso sempre foi muito bem recebido. Ele diz:

[...] como geralmente ocorre em todo o contexto, exceto no atual momento político brasileiro, as artes e os artistas são admirados e elogiadas, mesmo que, comumente, as pessoas considerem que há coisas mais imediatas e necessárias, as quais requerem mais atenção e aferem mais benefícios e lucros. Isso define de maneira geral a maneira como o curso de Educação Artística e em seguida os cursos de artes eram percebidos na UFMS (RICHARD, 2019).

Em relação à representatividade do curso, tanto no espaço da UFMS quanto fora do espaço institucional, Richard (2019) tratou da importância de alguns professores que se sobressaíram no sentido de ter maior participação junto à categoria, levando o nome do curso a partir de experiências pessoais. Para ele, “o curso nunca foi malvisto, pelo contrário, era querido [...] e a ponte foi a Lúcia, mas Maria Alice também tinha bastante influência e depois quando Marlei fez o Sarandi também, existe uma interação entre o curso e a universidade com certeza” (RICHARD, 2019).

O professor Darwin lembrou que ao iniciar sua docência na UFMS, em meados de 1982, entendia que outros cursos da área de Arte seriam criados com brevidade na instituição, como afirmou:

[...] quando eu vim para cá eu tinha pensamentos de que essa universidade deveria ter curso de teatro, eu tinha pensamento que ela deveria ter curso de desenho, ter curso de música e também de dança, porque na minha formação eu sei o quanto foi importante a expressão corporal, o quanto foi importante o semestre que eu fiz de música, de arte dramática. Só que a estrutura que eu fiz, ela estava ainda com aquele pensamento 5692 de licenciatura para depois partir para plena. Eu tinha esperança [...] eu achava que no momento se a sociedade conseguisse organizar pessoal de teatro, se pedisse curso de teatro até isso aconteceria (DARWIN, 2018).

Nas palavras do professor Darwin, observamos o desejo pessoal de ver a expansão dos cursos na área de arte em MS, e também a pretensão de que a sociedade se organizasse para a criação de tais opções. Em sua narrativa, a importância em reconhecer que o fortalecimento do grupo de docentes da universidade e a parceria ou a formação de uma rede de relacionamentos no próprio Estado poderia ter contribuído para a criação de novos cursos. Porém, temos que considerar que no primeiro momento da criação do curso de Educação Artística havia muita dificuldade em ter os profissionais habilitados e com experiência no ensino superior, o que, de alguma maneira, contribuiu para a demora no entendimento e na articulação em grupo para proposição de melhorias.

Dentro do percurso de constituição do curso, os alunos foram chegando junto com os professores, esses últimos, em sua maioria, advindos de outras regiões do país. Alguns recém-formados assumiram contratos como temporários em busca de novas oportunidades no ensino superior e na Educação Básica, mas que vislumbravam a possibilidade de integrar o quadro funcional como servidor federal. Nair Coimbra (2018) avalia que na chegada desses novos

profissionais, “[...] não houve nenhum choque, vamos dizer assim, porque (eles) eram necessários [...] Campo Grande, naquela época, não tinha um painel para você escolher professores”.

Como expõe a professora Nair, a cidade de Campo Grande não tinha professores com formação na área da arte, ou profissionais que se dispuseram nesse momento a assumir atividades relacionadas à docência no Curso de Educação Artística, portanto esses professores chegaram à cidade, advindos de outros locais do país: forasteiros que buscaram oportunidade de trabalhar como professores universitários em um Estado e uma instituição recém-criados.

Compreendemos, portanto, que o processo inicial de implantação da Educação Artística nas escolas, não foi diferente em Mato Grosso do Sul que contava com número ínfimo de professores com formação específica e com um curso de licenciatura criado para atender a demanda que se apresentava no período. Na UFMS, a constituição do curso de Educação Artística, na situação que apresentamos, gerou uma demora nas discussões mais aprofundadas sobre a epistemologia da arte e seu ensino; as metodologias e as práticas docentes; e a formação de professores com entendimento sobre a função da arte no currículo escolar.

A noção de pertencimento e da necessidade de maior representatividade foi se estabelecendo, como poderemos observar, a partir da ampliação do número de professores com formação na área e de professores pesquisadores no curso, a partir da formação continuada dos seus professores.

2.2 Professores Forasteiros - os pioneiros do curso de Educação Artística ocupando novos espaços na UFMS

Os primeiros professores que integraram o curso de Educação Artística são professores que chegaram a Mato Grosso do Sul por conta do ingresso à docência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Entre a formação inicial em uma graduação, as experiências profissionais vividas em suas cidades de origem e a chegada ao curso de Educação Artística. Diferentes histórias compõem a trajetória desses profissionais que foram construindo suas carreiras no ensino superior e participando da constituição do curso na UFMS. Esses professores forasteiros³¹ têm, em sua maioria, origem paulistana, paranaense e mineira, o que relaciona com os estados mais próximos geograficamente.

³¹ O termo forasteiro é utilizado nesta pesquisa para designar aqueles que vêm de fora e faz menção aos professores que deixam suas cidades de origem no momento que assumem o concurso público na cidade de Campo grande, MS. Ainda que esta pesquisa não transite pelo referencial de Norbert Elias, é interessante pontuar que o conceito

Para assumir as aulas na universidade e preencher as vagas em aberto, foram contratados artistas (advindos da formação como bacharel), arquitetos, pedagogos, engenheiros, profissionais com distintas formações. Esse dado corrobora a narrativa do professor Darwin, ao mencionar que

[...] tínhamos no curso, nesta época, um trabalho em conjunto com o curso de engenharia, com o pessoal de CET, eles geralmente é que ministravam as linguagens do desenho geométrico, da geometria descritiva, das técnicas de representação gráfica [...] então era um trabalho com eles (DARWIN, 2018).

A professora Nair Coimbra relembra da chegada dos primeiros professores para assumir o curso de Educação Artística. Destaca que tudo começou com muita dificuldade, da estrutura física ao quantitativo de professores. Em sua narrativa expõe que existiam “[...] dificuldades internas, mas a gente quebrava o galho. Os professores eram muito bons, esses três ou quatro que vieram de fora, eles eram assim dedicadíssimos. Eles fizeram o curso acontecer” (NAIR, 2018).

Já a narrativa da professora Maria Adélia demonstra que os profissionais que assumiram no início do curso trabalhavam com distintas disciplinas, mesmo não sendo da sua área específica de formação: “[...] éramos quatro ou cinco professores no início do curso, isso em 1981[...], era um grupo muito pequeno e tinha muita disciplina [...]” (MARIA ADÉLIA, 2019).

Essas narrativas nos permitem observar as questões relativas à profissão docente e seu estatuto, pois, possibilitam verificar como as representações são construídas em torno da imagem dos professores, que por vezes trabalham no improviso de ações didáticas, tornando-se um “mil e uma utilidades”, “faz tudo” e “quebra galho”. Daí a importância de reconhecer a categoria, a profissão docente e o ser professor. Conforme aponta Gatti (2010), a profissionalização de professores implica,

[...] a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

de *outsiders* utilizado por esse pesquisador, tem na tradução para o espanhol, realizada por Jesús Casquete no texto: Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros, o seguinte apontamento: [...] un grupo más reciente de residentes cuyos miembros eran tratados como forasteros [...] (ELIAS, p. 220).

No curso de Educação Artística da UFMS a ideia de improviso esteve bastante presente no momento da sua criação e na contratação de professores. Depois do curso criado, a primeira professora com habilitação na área a chegar, foi Maria Alice Porto Rossi, no final de 1980, para iniciar com a primeira turma do curso em 1981. “Eu tinha 22 anos quando eu entrei aqui (UFMS) [...] e tinha formação em duas habilitações - Educação Artística Habilitação Desenho e em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela PUC de Campinas - e vivência na área artística” (MARIA ALICE, 2019).

Para a professora Maria Adélia (2019), foi importante ter alguém com formação na área à frente do curso:

[...] a Maria Alice assumiu a coordenação por que, antes, era o professor Tiller, o coordenador, então nós começamos a fazer algumas adaptações [...] modificações no currículo, mas era horrível, porque cada mexida na grade curricular, tínhamos que fazer uma grade compensatória para os alunos que já estavam cursando. Eu sei que chegou uma época da minha vida que achei que eu era especialista em fazer mudança na grade, na estrutura curricular e fazer gráfico, Maria Alice e eu ficávamos muito tempo assim, fazendo esse trabalho. A Maria Alice é que realmente tinha formação para poder fazer tudo isso e eu ia fazendo as adaptações [...] não era muito razoável o que a gente fazia em termos de trabalho braçal [...]. Para fazer essas coisas era muito difícil, muito difícil mesmo (MARIA ADÉLIA, 2019).

Ao mencionar a importância em receber uma professora com formação na área, a professora Maria Adélia indica que um caminho passou a ser construído. Para tanto, muitos esforços foram exigidos desses professores que foram chegando com suas distintas habilitações.

É preciso esclarecer aqui que para ter professores com formação na área foi um processo demorado para se efetivar no curso, mas foi a base para a ampliação da discussão, do conhecimento sobre as linguagens artísticas e da especificidade na formação de professores de arte, além de proporcionar que o curso fosse se constituindo dentro da própria universidade a partir dos saberes de seus professores.

Contudo, entre 1981, ano de ingresso dos primeiros alunos, e final da década de 1990, que o grupo foi se constituindo com profissionais de diversas partes do país e experiências profissionais distintas.

[...] os primeiros professores tiveram que trabalhar muito, pensar muito, de repente, estar pensando na estrutura do curso todo. Com o tempo nós fomos conseguindo ampliar o grupo, nós tivemos muitos professores que vieram e ficaram para somar. Nós tivemos muitos professores que inclusive, saíram do próprio curso, que prestaram concurso, entraram e passaram a integrar o grupo, e isso foi muito importante [...] boa parte dos professores eu participei de banca do concurso, de seleção deles, uma boa parte. Nós tivemos aí grandes mestres, nós temos aí grandes mestres (DARWIN, 2018).

Maria Adélia compactuou do mesmo posicionamento do professor Darwin em relação ao acúmulo de funções e atribuições que os professores assumiram. A professora pontua que o início exigiu, de todos, muito trabalho. Sobre isso, ela diz:

[...] Nós tínhamos uma disposição e disponibilidade total para o curso e a gente nem ganhava, não era contratado com 40 horas de dedicação exclusiva, não existia isso; dedicação exclusiva vai aparecer para a gente uns dez anos depois, então a gente trabalhava sempre por amor à “chapa” mesmo (MARIA ADÉLIA, 2019).

Tanto professor Darwin, como a Maria Adélia consideram, em suas narrativas, a necessidade de empreender esforços para que o curso acontecesse mesmo com poucos professores e sem contratação para dedicar-se integralmente às exigências do recém implementado curso. Darwin (2018) relembrou do momento que chegou à universidade e de sua empolgação em assumir um trabalho novo. A respeito, relata: “cheguei aqui, cheguei com muita vontade [...] uma dedicação muito intensa” (DARWIN, 2018).

Os professores, então, foram inseridos no CCHS e, logo em seguida, alocados no Departamento de Educação até que a partir da década de 1990, com a reorganização dos departamentos por áreas afins promovidas pela UFMS, fosse criado o Departamento de Comunicação e Arte (DAC) reunindo os cursos de Jornalismo e Educação Artística.

Na figura abaixo podemos observar os nomes dos professores efetivos do curso de Educação Artística lotados no CCHS e a data de admissão na UFMS. Para além dos dados apresentados na figura 20, compreendemos como relevante expor outras informações referentes a esses professores como, por exemplo, a formação, produção intelectual, ou mesmo situações relacionadas a escolha pela área da Arte e do trabalho no curso de Educação Artística na UFMS. Portanto, no Apêndice A, dispomos a galeria de professores participantes dessa pesquisa. Salientamos que as imagens fotográficas desses professores, são relacionadas aos momentos das entrevistas, assim são registros feitos entre o ano de 2018 e 2019.

Figura 20 - Docentes do curso de Educação Artística no período de 1980 a 2000

Fonte: lista de docentes do CCHS, fornecida pela direção da FAALC em março de 2019

Organização: Godoi (2019)

Elaboração do design Figura: Lennon Godoi (2020)

Ao assumirem-se docentes no curso de Educação Artística esses professores advindos de diferentes lugares do Brasil, com processos de formação específicos, ainda que na área da arte traziam suas distintas formações as linguagens cursadas no período da graduação: uns com maior domínio em desenho, outros em música; e alguns mais próximos da produção artística com trabalhos em pintura, gravura ou fotografia além dos que se demonstravam mais voltados a questões pedagógicas do ensino de arte.

Esses professores precisavam, então, reconhecer a necessidade de construir um espaço acadêmico, de legitimar o campo da arte e seu ensino. Nesse sentido, os docentes viveram o

desafio de construir um curso, em desenvolver um processo de ensinar e aprender e, nisso, os integrantes do grupo “[...] têm de se assumir como produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1995, p. 28) para empreender e ampliar o entendimento acerca dessa área de conhecimento na UFMS.

Ao mencionar o trabalho dos colegas no curso, o envolvimento nas atividades, a professora Lúcia, enfatizou a importância do professor Darwin na fase inicial. Lembra da luta por mudanças por parte da professora Maria Alice pontuando que ela “era uma guerreira que lutava pela mudança e sempre foi muito técnica, essa parte técnica era com ela [...] a gente só tinha que ficar de olho para ela não deixar tudo muito técnico - (risos)” (LÚCIA, 2018).

A professora Marly (2018) destaca a contribuição das aulas do professor Adalberto Miranda, que tratavam da criação de materiais alternativos e as aulas de teatro Nesta última conclui que: “acho que eu me descobri na aula do professor Luiz Eduardo Ramos Borges” (MARLY, 2018).

Em relação à profissão, o professor Júlio (2018) pontua que “[...] uma das melhores oportunidades para adquirir conhecimentos é quando você decide ser professor. O professor precisa se atualizar constantemente e cada vez que é convocado para assumir outra disciplina, mais estudo será necessário [...]” (JULIO, 2018).

Também sobre a profissão docente e a importância desses formadores nos cursos de licenciatura o professor Richard analisa sua autoimagem profissional e sua satisfação como profissional que se constituiu ao longo das suas experiências pedagógicas, concluindo que:

[...] eu acho que faço poucas coisas boas na vida [...] assim, com alguma qualidade, não faço muito. O que eu faço melhor é ser professor. Ninguém nunca disse assim: você é o melhor pintor que eu já vi, mas já disseram para mim que eu fui o melhor professor que a pessoa já teve. Não estou dizendo que é verdade ou não, só estou dizendo que é um lugar que me realiza muito [...] (RICHARD, 2019).

Da reflexão do professor Richard podemos considerar a partir de Mosquera (1978) que a aceitação de um professor como figura de identificação profissional exige que ele tenha condições acadêmicas para estabelecer as relações necessárias no trabalho de professor, tanto em relação a atenção para com os alunos, como a proposição de suas ações, próprias de um cargo que ocupa, entendida por vezes com um status de liderança. Nesse sentido, “[...] a autoridade do professor emana de leis do sistema educacional. Entretanto a verdadeira autoridade está nitidamente em aceitar a pessoa através dos seus aspectos carismáticos ou do seu cumprimento do dever (MOSQUERA, 1978, p. 115).

Ainda sobre o excerto do professor Richard sobre o reconhecimento advindo do seu trabalho docente, podemos considerar os estudos de Codo (1999), ao afirmar que

[...] raros e felizes são os momentos em que é possível reconhecer no aluno a marca específica do seu trabalho. Em um plano abstrato, sim, fui eu que o eduquei, ou ajudei a educar, mas em um plano concreto, como sabemos onde começou e onde terminou a minha intervenção? Como dimensionar a minha potência? O outro se transforma na velocidade em que o professor o transformou. A historicidade imediata que anima o trabalho do professor e o deixa impossibilitado de se refletir imediatamente [...]. Depende, para se reconhecer, que o outro o reconheça (CODO, 1999, p.46).

Esse reconhecimento também é mencionado pela professora Marlei, em um momento da sua narrativa, que refletiu sobre a importância do professor, sua função e as recompensas que podem se fazer presentes ao longo da carreira. Ela diz:

[...] professor não ganha muito; professor é uma categoria bastante sacrificada, mas ele tem toda recompensa do mundo que é a recompensa humana, o calor, a devolução que os alunos podem trazer para ele, então, acho que isso não tem preço que pague (MARLEI, 2018).

A professora, nesses aspectos, considera que na sua profissão ainda que reconheça a importância da valorização financeira e da baixa remuneração estabelecida para os profissionais da educação, identifica outras características presentes na relação com a profissão, uma delas são as relações interpessoais e o convívio com alunos. Para Mosquera,

Embora o magistério seja uma ocupação garantida que ajuda a satisfazer a necessidade de segurança, ela é também mal remunerada, o que pode interferir na satisfação da necessidade de estima. Poucas são as marcas tangíveis de prestígio entre as condições da pessoa que precisa viver unicamente do salário de professor. Na nossa sociedade orientada para o status, isto pode ocasionar no professor, principalmente em termos de posses materiais, o sentimento de insucesso (MOSQUERA, 1978, p. 93).

Relacionada a luta dos professores por reconhecimento e valorização da categoria, uma imagem nos chamou a atenção, um momento relacionado a manifestação por melhores condições de trabalho e revisão salarial.

Figura 21 - Professores do curso de Educação Artística em movimento de greve



Fonte: Acervo particular Maria Alice P. Rossi (2019)

Na figura 21, a professora Eluiza, à direita da foto, tem em suas memórias o momento exato em que esse registro fotográfico foi realizado. Sobre a memória da professora, consideramos pertinentes os estudos de Pereira e Urt (2013), ao mencionarem que “é através do exercício de seleção que o indivíduo é capaz de omitir ou expor aspectos que se lhe apresentam como importantes [...] dessa história vivenciada pelo indivíduo narrador que servirá de fonte para a construção da retrospectiva” (PEREIRA; URT, 2013, p. 19). Portanto, a participação nessa manifestação e sua imagem ficou marcada porque essa professora vivia uma condição específica em relação a sua saúde e a fez lembrar por conta dos seus cabelos curtos. Sobre esse momento a professora por meio de contato via e-mail, nos informa que:

Estávamos na Rua Barão do Rio Branco, próximos à esquina com a 14 de julho. Essa foi a greve de 1998 (ela foi muito longa[...]durou mais de cem dias). Entre eu e o Júlio está a Lurdes, que era secretária do Departamento de Comunicação e Arte (ela chegou à UFMS por meio de transferência, do Rio de Janeiro, acompanhando o cônjuge; eu solicitei a transferência dela em 1995 (mais ou menos), quando era chefe de departamento/o Antônio Osório era Diretor do CCHS, antes de afastar para mestrado.) Ela foi uma secretária muito eficiente, organizou a secretaria do departamento que, naquela época, não contava há algum tempo com pessoal técnico que se responsabilizasse pela função de modo adequado. Lembro-me que nos reuníamos na sede da ADUFMS e produzíamos as placas. A ADUFMS providenciava o material e a atividade de produzir as placas era parte da atividade de greve de uma das comissões. Nós íamos à UFMS todos os dias durante a greve; e na maior parte do tempo ficávamos em assembleia ou fazendo alguma outra atividade na ADUFMS. Eu participei de modo muito ativo da década de 1980 até a primeira década do século XXI; com isso eu quero dizer que ia a todas as assembleias e participava de todas as ações de greve. Depois eu acompanhei sempre as greves, mas mais à distância; continuei indo às assembleias e até a manifestações na rua, mas não participei mais

das comissões que eram organizadas a cada greve para conduzir o movimento. Assim como eu, outros colegas, como Júlio, Lúcia, Marly e Celéne também participavam ativamente. A Marly chegou a ir a Brasília como delegada do movimento na UFMS nesse período do qual eu falei. Os demais colegas sempre faziam greve e fomos sempre muito coesos quanto a isso - era comum discutirmos a adesão e a conduta durante as greves em reuniões das quais todos os docentes do departamento participavam. Mas as participações da maioria restringiam-se a participações nas assembleias (para discutir e votar as decisões), sem atuação direta na organização do movimento; embora houvesse boa disposição para colaborar no que fosse preciso. Lembro de que a adesão dos docentes à greve e aos movimentos de rua era grande (ELUÍZA, 2020).

No relato da professora Eluíza, a demonstração de como o curso se posicionava em relação as reivindicações da categoria de professores. Novamente, nós observamos o percurso desses professores com ações estabelecidas em grupo - não apenas das relações cotidianas no espaço do curso, mas em movimentos maiores que envolviam demais docentes da instituição. Essa construção do lugar do curso como professores envolvidos nas questões políticas, nas greves, no posicionamento em assembleia, em busca de melhorias não apenas para as questões específicas do curso, mas em prol da Educação pública de qualidade.

Ainda em relação a profissão docente, o professor Richard pontua que apesar das adversidades encontradas e da maneira como cada professor se envolvia nas ações do curso, ele tinha a percepção de que, “[...] as pessoas se sentiam realmente, missionárias, e convictas que tinham uma missão para cumprir. E isso, apesar das constantes decepções [...]” (RICHARD, 2019). Interessa-nos essa percepção do professor Richard acerca da profissão docente vista como uma missão, por vezes considerada com uma característica inerente à profissão.

É oportuno refletir aqui sobre o significado de ser professor, para que possamos superar os clichês que estão arraigados no fazer docente como: vocação, sacerdócio, dom, missão, como se esses termos justificassem, que apesar das adversidades, continua-se professor. De acordo com Nóvoa (2009, p.12), “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão [...]. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”.

De fato, precisamos entender e chamar atenção para o estatuto da profissão para não relativizarmos a profissão docente, mesmo compreendendo que o professor Richard, em sua narrativa, teve a intenção de mencionar a importância do trabalho dessas professoras, como ele mesmo expõe: “essas professoras, de dentro da Universidade, elas alimentavam isso (a formação), participando, organizando as associações, participando da Arte Escola. Fizeram esse papel” (RICHARD, 2019). Para tal colocação situamos o entendimento das autoras Pimenta e Anastasiou, ao discorrerem que “[...] a profissão de professor, como as outras, emerge em dado

contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 76).

O professor Richard, ao relacionar a participação dessas professoras do curso de Educação Artística, com os educadores de arte do ensino de 1º e 2º graus, faz uma reflexão sobre o contexto social e econômico que esses educadores estavam inseridos; e a representatividade dessas docentes do curso de Educação Artística, especialmente as que trabalhavam com as disciplinas pedagógicas e mais voltadas para a discussão do universo da sala de aula, e do ensino de arte, discorre que:

[...] (o curso), acho que tinha uma abrangência maior que o contexto da Universidade. Especificamente a área de Educação Artística ou da Arte-Educação, essa da Licenciatura, para atuar, era uma máquina dos sonhos, era máquina de sonhos. Qualquer pessoa que fizesse uma análise da realidade financeira, ou da realidade social de um professor de Educação Artística, dentro do mundo real, ia ver que era uma situação difícil [...] de muita dificuldade, de precariedade [...] assim, professor, aula de educação artística tinha uma aula por semana. O cara tinha que ir a dez escolas para completar a carga horário dele, se ele quisesse ficar só com a Educação Artística. Mas acontece o seguinte: cara, a Celéne, a Lúcia Monte Serrat, a Marlei, aquelas eram... elas vendiam para um monte de pessoas, a ideia de que aquilo salvaria o mundo, de que nós temos uma missão, de que nós somos constituídos de um outro espírito. Fizeram daquilo uma coisa assim, em que construíram um monte de pessoas, não do sexo feminino, do gênero feminino, mas rapazes também, empenhadíssimos em cumprir com todas as honras e glórias, dedicação, o seu compromisso com a Arte-Educação, isso não tem preço (RICHARD, 2019).

Com isso, torna-se relevante um olhar mais detalhado sobre a formação dos professores, e como as licenciaturas têm sido estruturadas, pensadas e construídas no país. Conforme afirma Gatti (In: MARTINS, 2018, p. 70), “Os cursos de licenciatura ainda são tomados como “menores” quando sua importância é vital para as sociedades contemporâneas em que da escola se demanda um processo dinâmico de ensinar educando”.

Nesse sentido, as professoras do curso de Educação Artística, especialmente aquelas envolvidas nas discussões sobre o ensino da arte, da Arte e Educação; ao participar da formação inicial, do percurso dos Estágios Obrigatórios e de estabelecer vínculos com os professores da Educação Básica, nas associações e na formação continuada desses professores; exercitam sua profissão, mesmo nas adversidades e nas complexidades inerentes ao processo de ensinar e aprender. Dessa maneira, entendemos como Nóvoa (1995, p. 25), que “[...] a formação não se constrói por acumulação [...]. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”.

A professora Maria Celéne, que ingressou como acadêmica no curso no começo de 1984 enquanto acadêmica e depois em 1994 como docente, refere-se aos que participaram da sua formação inicial e seus colegas de trabalho no período de 1984 até 2018, ano da sua

aposentadoria. Segundo ela, “[...] tínhamos professores e apesar de ser um curso novo, professores com muita dedicação, com muita vontade de acertar, com muita vontade de construir alguma coisa, de construir um processo bacana” (MARIA CELÉNE, 2018).

As palavras da professora evidenciam o interesse desse grupo de docentes em constituir uma graduação que atendesse a formação de professores para aquele momento, ainda que o trabalho no curso de Educação Artística fosse reconhecidamente um processo novo para todos os que ingressaram no curso na década de 1980, justamente por não terem experiências anteriores no ensino superior. A professora Maria Adélia relembra dos momentos de troca com outras colegas, da relação que foi constituindo. Ela diz:

[...] a Carla de Cápua, a gente morava muito próximo, então, a gente trocava muito material, livro, uma emprestava para a outra [...] Eluíza também, que eu gostava muito da Eluíza, a gente ficava na mesma sala. Quando fizeram o departamento lá onde era o CCHS [...] ali era nossa sala, [...] nós duas ficávamos ali e a Maria Alice também acho que no começo, era nossa salinha, era bom a gente ficar na mesma sala porque a gente conversava, trocava muitas ideias e também muito material [...] (MARIA ADÉLIA, 2019).

As palavras da professora evidenciam que o grupo se aproximava, seja para empreender estudos pessoais, seja pelas imposições físicas estabelecidas pela instituição afim de organizar os espaços de trabalho para o corpo docente. Esses professores foram estabelecendo suas relações e participando na construção de conhecimentos relacionados à área da Arte.

Sobre o grupo de professores, Lúcia lembra que

[...] era um grupo forte, a gente conseguiu juntos, a gente conseguiu que os alunos trabalhassem junto com a gente, então quer dizer, ninguém consegue nada sozinho e os alunos trabalhavam [...] era uma universidade que apesar das pessoas não serem maduras suficientes para entender algumas coisas, mas elas tinham potencial de trabalho, então o que elas entendiam elas trabalhavam [...] (LÚCIA, 2018).

Quanto às relações que foram estabelecidas, consideramos a partir das narrativas expostas sobre os professores e o processo como foram assumindo a docência no curso de Educação Artística, que parte deles adotou como tática o trabalho em grupo para a tomada de decisões e o fortalecimento do curso na instituição. Essa tática possibilitou que a partir das relações interpessoais o grupo evidenciasse sua presença no campus. Uma maneira encontrada naquele momento para imprimir no grupo e na instituição os interesses do grupo, a exemplo da contratação de novos professores, melhor acomodação na estrutura física, participação em projetos de extensão e participação na formação de professores de arte e artistas.

Podemos perceber isso na fala do técnico Adilson,

[...] as pessoas gostavam do curso porque era um destaque, o curso estava em bastante evidência, aparecia bem por conta dessas coisas que a gente fazia. A gente sempre estava nas exposições, nos teatros, nos eventos, sempre “a galera” do curso de arte estava presente e isso marcava bastante e era gostoso porque não bagunçava, não faziam coisas ruins, coisas negativas, era muito legal (ADILSON, 2019).

Quanto ao ingresso de novos forasteiros ao grupo e do conhecimento que já tinham sobre o curso de Educação Artística da UFMS, a professora Marília mencionou como tomou conhecimento sobre as atividades desenvolvidas pelos professores da licenciatura. Dessa lembrança discorre em sua narrativa sobre seu ingresso como docente no ensino superior e do momento que soube do concurso na UFMS. Em suas memórias, o momento de apresentação na banca do concurso público para o magistério superior tornou-se marcante em sua vida. Ela diz que:

[...] eu soube por uma vizinha minha que dava aula lá também de matemática, que haveria concurso na Universidade, e ela fez o concurso para matemática e eu fiz concurso para o curso de Artes. E quando eu vi a banca era Maria Alice, Richard, acho que Lucia [...] (na banca do concurso dei aula sobre o kitsch. [...]). Eu queria entrar, queria, queria... estudei muito, pesquisei muito naquela biblioteca antes do concurso, ralei mesmo. E acho que fiz uma boa aula porque o Richard depois de muitos anos ainda lembrava o que eu tinha falado (risadas) (MARÍLIA, 2019).

Importante analisarmos como esses professores tornam-se professores no Ensino Superior, que experiências trazem consigo e que entendimento têm sobre o que é ser professor. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), essas “[...] experiências que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.79). Essas experiências compõem sua imagem de professor, sendo um processo de constituição profissional, e que não se faz apenas em sua individualidade, mas na troca e na vivência com seus pares. Sobre tornar-se parte de um grupo e as relações estabelecidas a professora Eluíza ponderou que:

[...] eu sempre senti no grupo um compromisso muito sólido com o curso, mas ao mesmo tempo, com uma série de dificuldades [...] nós temos um grupo que permaneceu, e desde que ingressou foi permanecendo no curso, e foi trabalhando ao longo da evolução do curso (ELUÍZA, 2019).

Para o professor Richard:

[...] as pessoas, pelo menos na minha percepção, eram realmente irmanadas [...] todo mundo muito cordato, muito a fim de fazer as coisas acontecerem, não tinha muita disputa de ego (RICHARD, 2019).

O professor Darwin (2018) compactua com os apontamentos do Richard e da professora Eluíza, expõe que sempre se relacionou bem com todos os professores do curso. Segundo ele: “no fundo, no fundo eu sempre achei que a gente precisava era somar e não dividir”. Darwin ainda reflete sobre o papel do curso em um contexto maior, e diz: “[...] para que nós pudéssemos estar construindo em prol da própria sociedade, de colocar a arte no amplo da sociedade”.

Entretanto, em um dado momento o professor acabou mencionando que nem só de calma e entendimento coletivo o curso foi constituído, ao narrar que embora ele acreditasse no trabalho do grupo em prol do curso, avaliou que “esse não era o pensamento de alguns que chegaram para dividir e... dividiram. Pelo menos eu senti em certa parte do trabalho assim, teve colegas que às vezes se sentiram até discriminados e tal [...]” (DARWIN, 2018).

Já a professora Marly, que presenciou situações de embates, considerou que trabalhar em grupo com pessoas diferentes, pensamentos diferentes, sempre pode gerar alguma discordância. No entendimento dessa professora “onde tem gente, tem problema [...] lógico que alguns rachas acontecem [...] cada um puxa para sua sardinha, mas as discussões [...] elas foram importantes para o crescimento e sempre foram resolvidas” (MARLY, 2018).

Não se pode deixar de mencionar que uma segunda geração de docentes foi ingressando no curso ao final da década de 1980, depois de seu reconhecimento. No entanto, foi possível constatar que esses professores ocuparam um tempo em que novas proposições se estabeleceram no curso, pois ingressaram por meio de concurso público, com vagas preestabelecidas para determinada área de conhecimento, o que evidencia mudanças ocorridas no curso e também na forma de ingresso de seus professores.

Esses professores foram os novos forasteiros, pois como os professores pioneiros, também vieram de outras cidades e estados do país. Esses docentes, ao ingressarem no curso de Educação Artística, também trouxeram experiências de suas formações iniciais em distintas universidades, portanto, alguns já ingressam com experiências profissionais, o que sugeriu uma movimentação junto aos demais docentes e no próprio curso. A respeito dessa situação a professora Eluíza destacou que,

[...] desde a década de 1990, os concursos já começaram a abrir, exigindo que as pessoas tivessem mestrado, entraram como por exemplo a Dulcimira, Luís Edgar que depois fizeram seus doutorados, mas aí a UFMS demorou muito para desenvolver a área de pós-graduação, para desenvolver a área de pesquisa (na área da arte) (ELUÍZA, 2019).

Da nova geração, daqueles que viveram juntos a mudança na nomenclatura de Educação Artística para Artes Visuais, a professora Lúcia enfatizou a relevância do trabalho do professor

Richard, ao lembrar da revolução provocada pela professora Dulcimira. A respeito dessa professora, Lúcia diz: “[...] ela incomodou, porque ela desacomodou a gente, incomodou e desacomodou [...] porque toda hora ela questionava, era do tipo instigante” (LÚCIA, 2018).

Sobre essa professora e sua presença no curso, o professor Richard, acrescentou:

No campo da atualização artístico-cultural fez grande diferença a chegada de Dulcimira e do Luís Edegar, que chegaram juntos, mas de lugares diferentes, entenderam-se muito bem entre si, e achavam que nós, mais antigos, éramos também mais provincianos. Nisso estavam certos e, por sua vez, além de inconformados e muito desejosos; na prática, eles não eram tão efetivos quanto pensavam. Porém, essa inconformidade de opiniões e ações foi positiva, progressista e não causou grandes desentendimentos. Entre outras, as iniciativas ousadas na área de Poéticas Contemporâneas propostas por essa dupla, destaca-se a realização do Salão Universitário Latino Americano (1992), que foi montado com instalações e outras obras de artistas de renome internacional, ligados às universidades latino-americanas (RICHARD, 2019).

Esses professores mencionados por Richard, não compõem esta pesquisa com suas narrativas. Com o professor Luís Edegar, mesmo disposto a participar, não foi possível concretizar o contato devido a contratempos; e a professora Dulcimira por ter falecido, sendo esta a única professora, entre os pioneiros e novos forasteiros nesta situação.

Nas narrativas do grupo de professores participantes, o nome da professora Dulcimira foi lembrado como alguém que provocou situações de mudança, grande parte desses docentes consideram que suas ações foram realizadas de maneira abrupta, por vezes intempestiva, sem preocupar-se muito com a opinião do grupo. Algumas narrativas deixaram evidente essa condição. Para um maior esclarecimento sobre o assunto, vejamos:

[...] Dulcimira era uma pessoa mais difícil, porque, ela queria fazer muita coisa [...] se lamentava que ali não era São Paulo, mas ela abriu muitos caminhos, fez muita coisa. Agora Dulcimira, ela já faleceu, então assim [...], ela era ótima para abrir um buraco. ‘Dulcimira, essa parede aqui precisamos abrir’. Ela ia lá e arrebentava a parede, assim, politicamente falando. Mas depois, ela não cuidava do buraco, fica bonitinho de fazer uma janela, ela abriu um buraco assim. Era o jeito dela (RICHARD, 2019).

A professora Marília acrescentou,

A gente era mais provinciana, vamos dizer assim, e ela veio com a cabeça muito [...] muito contemporânea, ela não conseguiu fazer essa adaptação com a nossa realidade, ela quis, “é assim e é assim” (MARÍLIA, 2018).

Esses excertos deixam claro uma situação de embate entre o “velho” e o “novo”. Um novo jeito de pensar o Curso de Educação Artística foi se estabelecendo com a entrada de novos professores, muitos chegando com suas pós-graduação em andamento e já com experiências em outras instituições de ensino superior. Porém, esses novos forasteiros ao chegarem já encontravam professores estabelecidos em suas disciplinas, conhecedores da instituição e com

uma noção da representação do curso e de suas próprias carreiras na UFMS; portanto, os que entravam eram submetidos “aqueles mais experientes”, o que provocou a partir de então, uma “desacomodação” do lugar de cada um.

Em sua narrativa, a professora Marília observou que o curso

[...] teve altos e baixos [...], teve um momento lá pelos anos 90/92/94 por aí, parecia que ia ter um racha, sabe? Eu acho que um pouco da nossa parte dos mais antigos em relação a quem estava chegando, que eram pontos de vista diferentes, mas que no final mostrou que tudo tinha seu espaço [...] eu tenho as minhas convicções e as minhas justificativas, mas quem está chegando com vinte e poucos anos, tem outros interesses, então não é certo querer ficar arrastando toda aquela herança, sabe? Já existem outros métodos, outras coisas, eu acho que é uma coisa de gerações [...] no final eu acho que houve até uma conjunção, uma resolução boa, positiva, porque o curso está aí até hoje[...] (MARÍLIA, 2018).

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2008), a respeito de situações como essa vivenciada no Curso de Licenciatura em Educação Artística na UFMS, entre os professores, demonstram que a equipe tem relevância sob as escolhas e decisões que emergem de diálogos constantes, uma vez que,

Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo. Exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar, decidir (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 193).

Do grupo de trabalho, desde os primeiros professores até aqueles que foram chegando, a professora Lúcia avaliou como sendo um grupo que se ajudou, “[...] que trabalhava em conjunto, mesmo que em algumas situações, pessoas do grupo pudessem trabalhar contra, ainda assim as coisas iam, como foram (LÚCIA, 2018).

Nas narrativas mencionadas observamos que no percurso da rotina de trabalho, pensamentos divergentes estiveram presentes na constituição do curso, muitos dos quais por parte de novos professores que assumiram seus cargos na UFMS advindos de experiências com outros grupos de docentes, outras dinâmicas de trabalho, relacionamento e vivendo, inclusive, outros momentos profissionais, o de assumir um concurso em uma cidade com número menor de produções artísticas, de uma vida cultural menos movimentada em relação aos de grandes centros.

2.3 A Formação continuada dos formadores

Quanto à formação dos professores em nível de pós-graduação, nenhum professor nesse período inicial do curso foi contratado já com título de mestre ou doutor, era raridade no período. De acordo com o professor Richard (2019), na universidade,

[...] antes do mestrado em Educação, o único professor doutor que pertencia e frequentava o nosso departamento (de Educação), era o professor Doutor Vicente Fideles de Ávila (Université de Paris I Pantheon Sorbonne). Depois, por conta do mestrado, foram reunidos e continuamente contratados outros doutores para o departamento em função do curso. Na época, os que vieram inicialmente da UNICAMP e ficaram por mais alguns anos foram: Francisco Cock Fontanella e Elias Boaventura (RICHARD, 2019).

Portanto, a necessidade de ampliar a formação do corpo docente, tanto na constituição de um grupo com habilitação específica na área da arte, como na formação continuada em programas de pós-graduação *stricto sensu* já era evidenciado, visto de acordo com a narrativa do Richard, que no próprio departamento de Educação, não era comum professores doutores.

Essa situação foi aos poucos alterada no departamento de Educação, com a implantação em 1988 do curso de mestrado que, conforme lembrou o professor Richard (2019), foi realizado “em convênio (MINTER³²) com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP)”. Para esse professor, uma figura que se destacou nesse processo todo de implantação da pós-graduação em Educação na UFMS, segundo Richard (2019), em seu argumento,

[...] foi Gilberto Luiz Alves. Apesar de inicialmente não ser professor do curso, porque ele mesmo ainda estava em doutoramento no âmbito do departamento de Educação, ele representava a inquietação e a renovação, porque em sua mudança de Corumbá para Campo Grande, trazia também a nova mentalidade sobre a necessidade da pesquisa e da produção acadêmica ligada à atividade docente (RICHARD, 2019).

No caso específico do curso de Educação Artística, a professora Lúcia (2018), relembrou essa temática ao dizer:

Lembro-me de uma vez que um pró-reitor, ele até já é falecido, que sugeriu que o curso fechasse, parasse e todos os professores fossem fazer pós-graduação e depois voltar. Achei uma coisa espetacular, mas acontece que as pessoas de forma geral, os professores, eram muito inseguros, nós todos éramos muito inseguros [...] (LÚCIA, 2018).

³² Mestrado Interinstitucional (Minter) - projeto que estimula a parceria entre programas de pós -graduação, que de acordo com a Capes, são turmas de mestrado conduzida por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa. Acesso: www.capes.gov.br

Para essa mesma situação, a professora Maria Alice expôs suas considerações:

[...] Isso ocorreu na metade da década de 1980 [...], um pró-reitor na época, por conta de uma série de demandas que apresentávamos para a melhoria de espaços físicos, contratações de docentes e algumas outras necessidades da época falou: “não há como atender as demandas apresentadas, vamos fechar o curso por um período de uns 3 ou 4 anos e aí então veremos o que pode ser feito, todos os docentes poderiam até se afastar para pós-graduação e o curso ficar parado” [...], ele já faleceu, entretanto, era um pró-reitor, ficamos todos muito bravos e tristes ao mesmo tempo com uma proposta tão absurda. Eu falei: “Mas espera aí, é mais fácil resolver assim? Existe um problema, uma questão, vamos equacionar isso, qual é a solução que nós vamos dar para isso?” (MARIA ALICE, 2019).

Foram reações distintas para uma questão que se apresentava entre os docentes do curso, qual seja, como resolver a necessidade da formação continuada para os professores? Valeria o risco de não abrir vagas e ingressos de alunos por três, quatro anos? Seria garantido pela UFMS, o retorno desses professores ao curso de origem? Seria um afastamento de todo o grupo? O fato que decorreu, é que não houve o encaminhamento de maneira alguma: nem fechou a entrada de novos alunos na graduação e nem permitiu o afastamento desse grupo de professores para a pós-graduação. Portanto, pressupomos que esse processo de formação dos formadores ocorreu de diferentes maneiras a depender, principalmente do empenho pessoal de alguns e a articulação desses com professores de linhas de pesquisas de outras instituições.

Assim, consideramos o tema da formação dos formadores, como relevante para analisar a história desse curso, pois entendemos que seu desenvolvimento e as alterações nele efetivadas se deram pelo amadurecimento do grupo e da percepção da necessidade e importância da formação continuada de seus docentes.

Em sua narrativa a professora Eluíza (2019) refletiu sobre a situação em que se encontravam os professores em relação à formação continuada. Ao pontuar sobre o difícil acesso à pós-graduação e das linhas de pesquisa que atendessem a área da arte, além das dificuldades em obter afastamento para cursar essa formação, visto a possível necessidade de deslocamento do docente para outros Estados, já que em MS não existiam programas de pós-graduação na área específica.

Se a gente olhar na direção da formação dos professores, a formação demorou muito, muito, muito. Eu acho que muitos anos para atingir o corpo docente com a formação ao equivalente ao que ele tem hoje. Em parte, porque nós estamos numa região que [...] vamos dizer assim [...] se a UFMS não desenvolvesse a área de pesquisa e a área de pós-graduação internamente, você não tinha outro lugar para fazer a não ser ir pra SP, PR, RS, SC, para outros Estados. Para onde as pessoas podiam ir [...] de modo geral, era para São Paulo. Mas era muito difícil fazer isso [...] eu acho que essa realidade é uma realidade distinta de cursos que nascem, por exemplo, em uma cidadezinha no interior de São Paulo. Você pode ter um curso na cidadezinha no interior de São Paulo que é muito mais novo que esse, mas que tem outra história [...] essas coisas acontecem muito mais rápido (ELUÍZA, 2019).

Esse apontamento da professora Eluíza, permite-nos analisar as dificuldades empreendidas para esses professores afastarem-se do curso nos momentos de pós-graduação, afinal, o quadro funcional era enxuto, atendia com razoabilidade a demanda dos alunos matriculados, do semestre em andamento e da carga horária das distintas disciplinas. O que nos permite ponderar que, durante o afastamento de determinados professores os demais colegas ficavam com sobrecarga de disciplinas. Também por esse motivo, os professores assumiam disciplinas que nem sempre eram base da sua formação ou mesmo de interesse para trabalhar com os alunos.

Já a professora Maria Adélia, ao tratar da presença da pós-graduação no curso de Educação Artística, revelou sobre como a saída de um professor interferia no andamento do curso e das dificuldades pessoais que vivenciou durante esse percurso:

[...] consegui meu afastamento por um ano, porque a gente não tinha assim [...] se alguém saísse para fazer mestrado, os outros colegas tinham que assumir, não tinha como colocar gente no seu lugar. Então eu viajava toda semana para Goiânia, de ônibus, levava 21 horas de viagem; e eu dava aulas segunda, terça, e quarta até meio-dia, pegava o ônibus a uma hora da tarde e chegava em Goiânia na quinta-feira a partir das 9h, porque você nunca sabia também se ia chegar, porque tinha um ônibus miserável de ruim (risos), horróroso [...] eu fazia aula na quinta à tarde e à noite, sexta de manhã e tarde, aí pegava o ônibus e chegava aqui no sábado à tarde ou no domingo de manhã dependendo do ônibus que eu conseguia pegar; eu fiz isso um ano para poder terminar as disciplinas [...]. Do pessoal que trabalhava com as disciplinas específicas do curso (Educação Artística), acho que eu fui a primeira (com mestrado) [...] defendi em 1987 (MARIA ADÉLIA, 2019).

Durante o processo do seu mestrado, Maria Adélia relembra que engravidou e recebeu um tempo relacionado ao afastamento para licença maternidade. Ainda que envolvida na realização dos créditos do mestrado, dos traslados entre Campo Grande e Goiânia e da escrita e defesa da dissertação, a professora narra um dos resultados da pesquisa que desenvolveu com a temática voltada ao poeta Manoel de Barros:

[...] ganhei um prêmio nacional com essa dissertação. Antigamente existia o Instituto Nacional do Livro, que era um departamento ligado à FUNARTE³³, e todo ano tinha esse concurso de premiação de ensaios inéditos na área de literatura; tinha a fase regional e a fase nacional, e aí eu ganhei a fase regional e depois ganhei a nacional também; e o prêmio era em dinheiro. Com esse prêmio nós editamos o livro “Alquimia do verbo e das tintas nas poéticas de vanguarda”. Na época, também, o estado criou a Secretaria de Ciência Tecnologia, não sei se era SECITEC, que também me deu uma verba. Juntamos tudo e publicamos o livro. Acho que foi um dos primeiros livros, assim, que a gráfica da Universidade fez. O pessoal trabalhou duro. A Marília, o Zito no comando, e todo mundo trabalhando no livro. Foi uma coisa impressionante, e ele

³³ A Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) foi criada em 1975. É um órgão ligado ao Governo Federal brasileiro e que tem por missão promover e incentivar a produção, a prática, o desenvolvimento e a difusão das artes no país.

é todo colorido, em papel couchê, ficou uma coisa inédita assim. A Giselda fez a capa, foi muito legal a gente trabalhou bastante (MARIA ADÉLIA, 2019).

Essa narrativa da professora Maria Adélia demonstra que a universidade estava iniciando em vários setores, como o caso da Editora da Universidade (EdUFMS), criada em 1993 por um grupo oriundo da Assessoria de Comunicação e liderado por Marília Leite, Célia Teixeira e Horácio Porto Filho. Como mencionado no excerto da professora Maria Adélia, a jornalista Marília Leite esteve presente nesse primeiro momento da Editora e ficou até o ano de 2007, quando de sua aposentadoria. Marília, informalmente, contribuiu com suas memórias, ao nos informar que:

Na realidade os trabalhos de edição de publicações na UFMS tiveram início, de maneira intuitiva, ainda em 1982 na Imprensa Universitária, como era denominada a gráfica da instituição, e eu fui deslocada da Assessoria de Comunicação para assumir a direção do órgão por um curto período. Um dos primeiros trabalhos foi a produção do livro “A moderna música popular urbana de Mato Grosso do Sul”, de autoria de José Octávio Guizzo. A partir daí, em contato com essa área de outras universidades, comecei a reunir subsídios para propor à administração da UFMS a criação da Editora da Universidade. A oportunidade surgiu dez anos depois quando foi oficializada, de fato, a EdUFMS com Conselho Editorial e proposta de linha editorial nas áreas de Humanas, Biológicas e Exatas. Teve início então o catálogo de livros e revistas, com chancela institucional, que propunha como um de seus principais objetivos, a socialização do conhecimento gerado pelo corpo docente, técnico e discente. O livro da Maria Adélia, “Alquimia do verbo e das tintas nas poéticas de vanguarda”, de 1991, foi produzido ainda na fase pré-Editora dentro da estrutura da Assessoria de Comunicação e foi um dos mais expressivos daquele período (MARÍLIA, 2020).

Como a editora da UFMS, outros setores foram estratégicos para a difusão das pesquisas e produção de conhecimento. Observamos que a instituição era cobrada pela sua comunidade interna e externa, para dar atendimento a novas demandas que surgiam entre os servidores, acadêmicos e parceiros institucionais. Entre as estratégias que foram estabelecidas pela universidade, a pós-graduação em Educação é criada a partir de um contexto em que grupos de professores passaram a exigir que a instituição oferecesse a formação para os seus docentes; e também no momento que a legislação começava a discutir sobre a presença de mestres e doutores como parte dos processos de avaliação dos cursos e da própria instituição.

O professor Richard, que esteve presente nesse grupo de professores, sobre a liderança do professor Gilberto Luís Alves relembra sobre seu período de ingresso no mestrado:

Em 1991, (portanto, na quarta turma) quando entrei no mestrado, houve a independência do curso (UFMS) que passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação [...] não me afastei para cursar o mestrado, [...] apesar de já haver concluído meu mandato de chefe de departamento fiquei trabalhando durante os cinco anos que estive no curso (outros tempos). Além da docência, também, exerci o cargo de Coordenador de Cultura e Esporte, enquanto estava no mestrado. Mesmo assim, estudei muito, inclusive, tive dificuldades para encaminhar a dissertação, porque tudo que me apresentaram no mestrado parecia ser necessário e carecia de mais estudos.

Mas, minha percepção é de que, depois de ingressar no mestrado, minhas aulas na graduação adquiriram ao mesmo tempo, mais fluência, amplitude e profundidade e isso foi motivo de grande entusiasmo (RICHARD, 2019).

Destacamos do excerto, a percepção do professor Richard acerca da influência que a formação na pós-graduação provocou no seu modo de ser professor e como isso ampliou seu entendimento em relação aos processos educativos, pois estava envolvido em um programa de Educação. Lembro-me, do período que fui sua aluna na graduação, que em certa ocasião, em uma das suas aulas, que algum colega questionou sobre suas pinturas, como estavam suas produções? Richard respondeu que naquele momento suas produções eram seus textos estava envolvido com as palavras. Desse momento, acompanhando seu percurso profissional, foi possível perceber que houve a diminuição nas suas produções artísticas e o aumento na produção de artigos, livros etc.

Ainda sobre o assunto, o professor Richard, em sua narrativa explicou que,

[...] tem dois momentos e acho que isso vale para qualquer lugar e qualquer Universidade. Um é quando o professor é o professor, e aí ele vai trabalhar com os estudantes um conteúdo, um currículo. Outra coisa é o professor sendo formado como pesquisador, ele vai construir com os estudantes uma outra coisa [...]. Essa dinâmica muda, a dinâmica muda (RICHARD, 2019).

Das palavras do professor Richard, ao referir-se sobre o ser professor- pesquisador, as autoras Veiga e Naves (2005), tratam como sendo aquele “professor que articula sua atividade de docência com a de pesquisa, ou, mais precisamente, daquele que não desvincula tais atividades” (VEIGA; NAVES, 2005, p. 83). Também, as autoras consideram os professores-pesquisadores como personagens necessários nos cursos de graduação ao exercerem a docência atrelada à pesquisa, em que abordam os conteúdos que são próprios da sua especificidade a partir de uma determinada área de conhecimento. Para as autoras:

O *locus* da formação para essa atividade complexa é a pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado), que deve preparar inicialmente o docente da graduação, num preparo que depois se estende ao longo de sua carreira na formação continuada, que mobiliza diversas estratégias institucionais (VEIGA; NAVES, 2005, p. 88).

Até o final dos anos 1980 o curso, tinha em seu quadro funcional a maioria de seus professores apenas com a graduação ou especialização. É, portanto, plausível pressupor que a década de 1990 foi relevante para ampliar o parco número de professores mestres e doutores.

Sobre esse apontamento, Pimenta e Anastasiou (2008) utilizam os dados da UNESCO de 1996, para evidenciar que o número de professores universitários no período de 1950 a 1992 “saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são

professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica” (UNESCO/CRESALC, 1996 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 38).

No curso de Educação Artística, em 1996, o grupo de professores do curso organiza um plano de capacitação para que os docentes pudessem iniciar suas pesquisas em programas de pós-graduação para alguns, no mestrado e, para outros poucos, o ingresso no doutorado.

É oportuno esclarecer que essa necessidade do ingresso na pós-graduação fica exposta na LDB de 9.394/96 e no Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, em que estimulam a demanda por profissionais mestres e doutores. Por força de lei fica explicitado que os professores devem preparar-se para o exercício da docência no ensino superior e que as instituições de ensino superior tenham em seus quadros funcionais, determinados quantitativos de professores titulados em nível de pós-graduação, conforme podemos observar no Artigo 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

No Curso de Educação Artística essa movimentação em busca da pós-graduação já existia, porém foi evidenciada a partir da exigência legal. Naquele ano, foi elaborado pela coordenadoria de curso, um documento emitido aos professores por meio da Circular nº 010, de 19 de agosto de 1996 (UFMS, 1996), em que foram convocados para reunião a fim de tratar da pauta referente à criação do Plano de Capacitação Docente/1997. Como resumo da reunião foram feitas as seguintes anotações pela coordenação do curso:

[...] em uma ampla discussão sobre os critérios estabelecidos no ano anterior (1995) para a saída de professores para capacitação. Após concluirmos que tais critérios precisariam ser revistos, decidimos que a coordenação faria um levantamento do Plano de Capacitação Docente para 1997, a fim de verificarmos as possibilidades das saídas pleiteadas: Profa. Maria Alice, Prof. Richard e Profa. Carla. Sendo assim, ficou determinado que na semana seguinte faríamos outra reunião para analisarmos a situação para 1997 (UFMS, 1996).

Observamos conforme exposto, que as discussões para a participação de professores na pós-graduação era uma temática recorrente. O documento apresenta uma interlocução ocorrida no ano de 1995, porém sem encerramento, e que se estendeu até 1997. A professora Eluíza, ao narrar sobre seus afastamentos, considera que

[...] essa demora da UFMS de desenvolver a área de pesquisa, de desenvolver a área de pós-graduação afastou alguns professores [...] acho que há um desgaste ao longo da história do curso, no sentido de fazer o afastamento de alguns professores para a pós-graduação, eu por exemplo me afastei duas vezes, uma para fazer um mestrado,

outra para o doutorado. O mestrado, foi de 95 até 98 [...] E depois o doutorado foi de 2001 até 2005, então, veja, foram períodos longos que a gente fica afastado do curso, depois volta [...] (ELUÍZA, 2019).

Entre reuniões que elaboravam planos de capacitação e a efetivação de afastamentos ou ingressos em mestrados e doutorados sem afastamento, o grupo de professores estabeleceu um vínculo maior com as pesquisas no período que corresponde a 1991 até 1997 como poderemos observar no quadro 6.

No que se refere à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Dessa exigência decorreu também a busca dos professores pelos cursos de Mestrado e Doutorado, ou seja, por força de decreto e impulsionados a cumprir o quantitativo necessário para uma melhor avaliação do curso. A partir dos documentos analisados e das entrevistas concedidas pelos participantes, notamos que os ingressos nos programas de pós-graduação foram realizados também em um processo lento, uma busca muito pessoal, a depender das relações de cada professor com determinado grupo e tema. Portanto, consideramos com isso, que não foram todos os professores que deram continuidade na pós-graduação *stricto sensu*.

Para coletar os dados referentes à área de concentração e demais referências sobre a formação *stricto sensu* dos professores do curso, consultamos a plataforma *Lattes* (2019) dos respectivos docentes e as informações que concederam no momento da entrevista com a pesquisadora.

O Quadro 6, apresenta o ano de ingresso dos docentes em programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado).

Quadro 6 - Formação acadêmica/titulação dos professores do curso

Identificação	Instituição	Período	Titulação	Título
Adalberto Miranda	UFMS	2002 - 2004	Especialização	O Papel do Papel no Ensino das Artes
Carla Maria Buffo de Cápua	Université de Montpellier II, Université de Mo, França.	1991 - 1992 1997 - 2001	Mestrado Doutorado	La Diversité de l'Art des Indiens du Mato Grosso et du Mato Grosso du Sud, Brésil L'Influence des cultures indigènes sur l'art contemporain au Mato Grosso du Sud (Brésil)

Identificação	Instituição	Período	Titulação	Título
Darwin Antonio Longo de Oliveira	UFMS	2000 - 2002	Mestrado	Metapintura: Conhecimento e Estudo da Pintura
Dulcimira Capisani Moreira da Silva	USP	1988 - 1991	Mestrado	O Grupo Vanguarda -1958-1966 (Um Estudo das Artes Plásticas em Campinas)
	PUC/SP	1994 - 1998	Doutorado	Os Jogos do Olhar-Imagens do Nosso Tempo
Elizabeth Regina Boarin	UFMS	1984 - 1986	Especialização	Em Metodologia do Ensino Superior
Elomar Bakonyi	UMESP	1998 - 1999	Especialização	Fluxo Comunicacional entre Brasil Paraguai
Eluíza Bortolotto Ghizzi	PUC/SP	1995 - 1997	Mestrado	Arquitetura, Crescimento e Complexificação: reflexões baseadas no evolucionismo de Charles S. Peirce
	PUC/SP	2001 - 2004	Doutorado	A autocrítica da arquitetura mediada pelo ambiente digital: o drama dos espaços possíveis
Hélio Augusto Godoy de Souza	USP	1983 - 1990	Mestrado	Cubatão Meu Amor: a produção cinematográfica e o si-mesmo
	PUC/SP	1995 - 1999	Doutorado	Documentário, Realidade e Semiose: os sistemas audiovisuais como fontes de conhecimento
Júlio da Costa Feliz	UFMS	1996 - 1998	Mestrado	Consonâncias e Dissonâncias de um Canto Coletivo
Lúcia Monte Serrat Alves Bueno	UFMS	1999 - 2001	Mestrado	As cores do Nacionalismo: Educação e Diversidade no Período Modernista
Luís Edegar de Oliveira Costa	UFGRS	1991 - 1994	Mestrado	O conceito de jogo e a legitimação da arte contemporânea
	PUC/SP	1996 - 2001	Doutorado	A experiência estética em discursos visuais contemporâneos: um ensaio de análise semiótica
Maria Alice Porto Rossi	UFMS	1984 - 1986	Especialização	Em Metodologia do Ensino Superior
Maria Celéne de Figueiredo Nessimian	UFMS	1999 - 2001	Mestrado	Em Busca do Foco: A Educação Escolar em Arte através de um olhar Estético e Psicanalítico
Marília da Costa Terra	UFMS	2003 - 2004	Especialização	Em Políticas Públicas
Marlei Sigrist	USP	1995 - 1998	Mestrado	Festa - Lugar de Educação: o Divino na Pontinha do Cocho

Identificação	Instituição	Período	Titulação	Título
Marly Damus	UMESP	1993 - 1995	Mestrado	O Teatro na Extensão Universitária - uma Estratégia de Intercomunicação (experiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 1983-1993)
Richard Perassi Luiz de Sousa	UFMS	1991 - 1995	Mestrado	O Desafio da Imagem: Uma proposta Contemporânea para a Escola de 2º Grau
	PUC/SP	1997 - 2001	Doutorado	A Visualidade das Marcas Institucionais e Comerciais como Campo de Significação

Fonte: Plataforma *Lattes* (2018)

Organização: Godoi (2019)

Esse quadro permite compreendermos que todos os professores ingressantes entre 1980 e 1986 no curso permaneciam apenas com a graduação, sendo que as professoras Maria Alice e Elizabeth iniciaram em cursos de especialização (*Lato sensu*) no ano de 1984, ambas em Metodologia do Ensino Superior, na UFMS. Essas professoras permaneceram ao longo de seu trabalho no curso com a mesma titulação, ainda que tenham demonstrado interesse no plano de capacitação ao afastamento para o mestrado. Também permaneceram com titulação de especialista os professores: Adalberto, Elomar e a professora Marília Terra.

O ingresso ao curso de Educação Artística já com a titulação de mestrado ocorreu apenas com a professora Carla de Cápua em 1991, e depois com a remoção do professor Hélio do curso de Biologia da UFMS para o Curso de Educação Artística. A professora Dulcimira ao ingressar no curso estava em fase de conclusão do seu mestrado.

Do total de 18 professores ingressantes no curso de Educação Artística até o ano de 1996, 12 deles realizaram o mestrado, sendo, cinco no programa de mestrado em Educação da UFMS, são eles: Richard, Darwin, Maria Celéne, Lúcia e Júlio Feliz. Outros cinco professores, em instituições paulistas, (sendo USP, PUC - SP e UMESp), são eles: Marlei, Marly, Eluíza, Dulcimira e Hélio Godoy. O professor Luis Edegar fez seu mestrado na UFRGS e a professora Carla de Cápua na França, na Université de Montpellier II, Université de Mo.

O professor Richard analisando a importância do mestrado em Educação da UFMS na formação dos professores do curso de Educação Artística, diz:

[...] o que considero importante ressaltar é que as ideias de Gilberto (Luis Alves) e seu grupo e o ensino do mestrado em Educação mudaram a concepção político-pedagógica e o enfoque da prática e da carreira docente no curso de Artes, nas áreas de Educação e Poéticas. Isso foi basicamente realizado pela gradual mudança da abordagem pedagógica em que o ensino foi incrementado com atividades de pesquisas, mesmo que informais, por parte dos professores e em interação com os estudantes nas práticas de ensino e extensão [...] (RICHARD, 2019).

Para os professores com titulação em Doutorado essa formação advém durante a trajetória profissional no curso de Educação Artística, sendo que nos primeiros vinte anos do curso nenhum professor foi contratado já com essa titulação, mas foram, muito lentamente, vivendo esse processo de formação em trabalho. Do total de professores do curso, seis realizaram o percurso de doutoramento em programas de instituições paulistas: cinco na PUC e um na USP.

Ressaltamos que no doutoramento, dentre todas as teses defendidas por esse grupo de professores, nenhuma discutiu sobre a formação do professor de arte, práticas, metodologias; nenhuma investigou sobre o ensino de arte, nem da Educação Básica e nem do Ensino Superior. Outro aspecto que nos chamou atenção foi o fato de nenhum professor pioneiro do curso ter efetivado o nível de doutorado.

Mas, o que fica bastante evidente, ao observarmos os dados do quadro 6, é que em geral, as pesquisas voltadas para a educação, foram realizadas em instituições de MS e as pesquisas voltadas para as questões relacionadas à semiótica, poéticas e visualidades de uma forma geral, foram realizadas em outros Estados. Configura-se assim um indício da necessidade em se estruturar um programa de pós-graduação na área da Arte, com linhas de pesquisas voltadas para o ensino de arte na UFMS.

Sobre a criação de um curso de pós-graduação voltado para a área da arte, o professor Hélio lembra que:

[...] acho que desde quando eu voltei, que teve um tempo que eu fiquei em São Carlos, desde que eu voltei em 2004 que se fala a respeito de um mestrado em artes e até hoje não aconteceu. Aconteceu o mestrado em comunicação, quer dizer, o mestrado em estudos de linguagens já estava rolando nesse período, em 2004, mas depois disso teve o mestrado em comunicação e o mestrado em artes continua no papel [...]. Quando eu saí de lá (do curso) não tinha nada, isso aí foi em 2014 quando eu saí de lá (HÉLIO, 2018).

Sobre a mesma questão, a professora Eluíza considerou que um outro fator esteve presente no processo de formação continuada, o fato de “professores que ingressaram, que contribuíram bastante com o curso, mas acabaram indo embora porque Campo Grande não era [...], a UFMS não atendia as expectativas desses professores, então, isso foi acontecendo com uma certa ocorrência [...] (ELUÍZA, 2019). Também a professora revelou:

Parece-me que, a grande dificuldade, foi de chegar a isso que nós temos hoje de modo mais consistente, de chegar um corpo docente que tivesse formação na pós-graduação, no mestrado, com doutorado e que pudesse em algum momento (pensar) a possibilidade de se ter uma pós-graduação *stricto sensu* aqui (ELUÍZA, 2019).

Assim, evidenciamos que houve uma demora acentuada para estabelecer em Mato Grosso do Sul, a implantação de programas de pós-graduação em arte e mesmo em nível de especialização *lato sensu* ofertado pela UFMS. Especificamente para professores de arte, ou com temática voltada para as discussões relacionadas à atividade de docência em arte, nunca houve esse tipo de oferta. Tampouco, a criação do curso em outros *campi* da universidade, distribuídos nos municípios de Mato Grosso do Sul.

Já a professora Eluíza, ao narrar sobre o curso e sua presença na cidade, avaliou:

[...] eu sinto que o curso tem um bom status dentro de Campo Grande [...] se a gente considerar a realidade local. Parece-me que é um curso respeitável. Mas à medida que você tem professores que atuam mais na extensão, do que atuam na pesquisa, você tem ações mais sólidas e a sociedade percebe isso também [...] embora o curso tenha sempre de um modo atuado [...], tenho a impressão de que ações mais sólidas e com mais continuidade acontecem na história mais recente do curso. Porque nós tivemos algumas boas iniciativas lá no início, que foram temporárias, nós tivemos Grupos de estudos que (...) enfim (...), que não tiveram a continuidade que os Grupos de Estudos de hoje têm (ELUÍZA, 2019).

Desse modo, podemos dizer que a expectativa pela criação da Pós-Graduação na área de Arte esteve na pauta dos professores do curso desde o ano de 2000, quando foi criada a pós-graduação em nível de especialização com o nome de “Imagem e Som” que tinha como objetivo maior atender a questão tecnológica que foi totalmente contemplada na reformulação curricular desse realizada naquele ano.

A pós-graduação *strictu Sensu* sempre foi um “sonho” e que persistiu entre professores pioneiros do curso, dos forasteiros, dos novos forasteiros e daqueles que foram formados no curso e retornaram como professores no período posterior ao ano de 2000.

Ressaltamos que no momento em que esta pesquisa estava em processo de finalização o documento de abertura da primeira turma do Prof-Artes, protocolado no MEC foi aprovado e recebeu em 20 de maio de 2020 o parecer favorável da Reitoria da UFMS, no despacho (1962459 – SEI/UFMS) para a abertura da primeira turma do mestrado profissional, que poderá ser iniciado no segundo semestre de 2020. Na mesma data, a direção da FAALC encaminhou aos docentes cadastrados no Prof-Artes/UFMS um despacho informando dos encaminhamentos que serão necessários para o início da primeira turma. Destacamos um trecho do despacho, assinado pela professora Vera Penzo, diretora da FAALC, que diz:

“De fato, é uma grande alegria, mesmo em tempos tão incertos, recebermos apoio para a implantação de uma ação pioneira na área de arte em Mato Grosso do Sul. Estamos diante de grandes desafios e é muito bom contar com uma equipe de excelência e com o apoio institucional (FAALC/UFMS, 2020).

Esse documento sinaliza, portanto, um novo período no processo de formação dos professores de arte em MS, agora também voltados para a formação de pesquisadores. Do longo percurso traçado pelos pioneiros sobre a necessidade da formação continuada, agora, uma realidade que se apresenta para os professores que estão no curso e poderão a partir dessa implantação construir novas representações sobre essa área do conhecimento, os professores e o curso pesquisado.

2.4 Estrutura Física: de espaços improvisados para salas projetadas

Para dar abrigo ao curso de Educação Artística e as outras licenciaturas que foram criadas em 1980 na UFMS utilizou-se a infraestrutura do Estádio Pedro Pedrossian, inaugurado em 1971, e considerado na época, o maior estádio integrado ao espaço universitário da América Latina. A esse respeito, a Professora Maria Alice (2019) comenta que nas proximidades do estádio havia pouco movimento e que isso só mudava em dias de jogos. Segundo relata, “não via ninguém nesse Moreirão, não tinha nada”.

Assim, para dar maior utilidade a esse espaço, que consumiu muito investimento público, e ocupar a estrutura existente, legitimando o investimento e a relação entre, esporte, lazer e educação, além, de resolver a falta de salas de aula específicas para receber noventa novos alunos, de três licenciaturas distintas, no ano de 1981, foi ocupada improvisada e provisoriamente a parte inferior das arquibancadas do estádio.

O curso de Educação Artística começou suas atividades sem a utilização de um local próprio, planejado e construído para atender as exigências das disciplinas que compunham a estrutura curricular no seu início. Portanto, vários lugares foram “arranjados” para que as aulas do curso acontecessem assim, as aulas foram distribuídas nas salas do estádio Moreirão, nas salas de desenho do CCET, depois com a transferência do almoxarifado da UFMS para outro setor, esse espaço foi “improvisado” para alocar o primeiro laboratório do curso. Dessa situação inicial de busca por locais para atender as necessidades dos seus professores e alunos, observamos em Escolano (2001) quando nos chama atenção sobre a relação da arquitetura escolar e a sensação de pertencimento estabelecida nos seus participantes, nesse caso, professores e alunos. Aqui, ao tratarmos da estrutura física do curso ao longo dos seus vinte anos iniciais, compreendemos essas estruturas como espaços palpáveis.

Ressaltamos, então, a importância da compreensão do termo espaço como já mencionamos anteriormente, assentando nas discussões de Certeau (2014), e aqui relacionando aos estudos de Escolano (2001) sobre a arquitetura escolar. Na acepção de Escolano (2001)

acerca da arquitetura escolar está relacionada à presença física, a um local que pode ser visto, percebido - onde o processo ensino aprendizagem se estabelece que as ações de formação são construídas – constituindo-se o local que as disciplinas serão desenvolvidas e o currículo poderá ser efetivado, por conta disso, o espaço poderá ou não permitir que as ações pensadas ganhem forma e sejam realizadas com efetividade ou não.

Escolano (2001) traz a arquitetura escolar como sendo espaços que promovem o pertencimento. Para o autor,

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 2001, p. 26).

As salas de aula, os laboratórios, os prédios institucionais também determinam e regulam as práticas pedagógicas, as atividades do grupo de professores e alunos. Portanto, as estruturas físicas, são locais em que os saberes são praticados no Curso de Educação Artística. Nesse aspecto, identificar como esses espaços foram se compondo no decurso dessa graduação, como seus laboratórios, seus equipamentos e materiais específicos explicitam a representação da universidade, seus gestores e professores sobre o lugar que o curso poderia se constituir. Afinal, ao abrigar a “liturgia acadêmica [os espaços ganham] significados e transmite uma importante quantidade de estímulo, conteúdos e valores” (ESCOLANO, 2001, p. 27).

A figura 22, representa um momento de aula dos alunos do curso de Educação Artística nas instalações do referido estádio.

Figura 22 - Sala de aula na parte inferior das arquibancadas do Estádio Morenã



Fonte: Acervo particular Maria Alice P. Rossi (2019)

As salas de aulas utilizadas pela primeira turma do curso foram instaladas no estádio Pedro Pedrossian (ou estádio Morenã, como é conhecido), tanto para aulas teóricas, como para as atividades práticas, não existindo em um primeiro momento, laboratórios específicos para as produções artísticas. A professora Maria Alice (2019) nos informou que “[...] as aulas aconteciam embaixo do estádio e nas salinhas que eram de ladrilho” (MARIA ALICE, 2019).

Por meio das narrativas dos professores podemos inferir que o processo de implementação dos espaços para a utilização do curso, foi sendo definido de acordo com a entrada de acadêmicos e docentes, na medida que o grupo se ampliava.

Certamente, fica evidente ao observar a figura 21, a falta de planejamento arquitetônico e mesmo a adequação do ambiente utilizado para acomodação dos acadêmicos e docentes, além da precariedade de itens básicos como: iluminação, ventilação e móveis próprios para o desenvolvimento da atividade didática. Na referida imagem observamos que essa aula foi desenvolvida na parte externa das salas, pois é possível perceber que estão abaixo de uma escada, isso nos remete a entender que eles estavam embaixo das escadas de acesso do estádio do Morenã.

Nas narrativas dos professores pioneiros percebemos que buscavam espaços na universidade para melhor desenvolverem suas aulas, mesmo porque, esses docentes já tinham experimentado espaços organizados e eram conhecedores de IES com oficinas equipadas e laboratórios planejados, afinal, advinham de universidades que já estavam em funcionamento há mais tempo e tinham contato com esses ambientes próprios para o desenvolvimento das práticas artísticas.

O professor Darwin (2018), por exemplo, mencionou, a prioridade de ambientes para as aulas de desenho e a necessidade de estabelecer parceria com o curso de engenharia para o empréstimo de salas com mobiliário específicos, viabilizando a acomodação dos acadêmicos e o desenvolvimento das aulas práticas de desenho.

Diante da precariedade e da ausência de espaços próprios, a professora Maria Alice, coordenadora do curso nesse período, discorreu em sua narrativa que os espaços eram improvisados e por isso os professores se adaptavam ao que tinha. A professora, expôs também, sobre como foi a montagem da primeira oficina do curso, que recebeu o nome de oficina de educação artística. Sobre a sala comentou:

Sobrou aqui (era assim, acho que ainda é), sobrou, corri, peguei [...] nós fomos pensando em construir alguma coisa, precisava de bancada - vamos fazer de epóxi. Vamos fazer um tanque de argila? Fizeram as portas apenas com trancas por dentro, que era para abrir por fora, para a sala não ficar apertada; não podia ter porta de correr, depois que ficou pronto falei: como que faz para abrir? Falaram: verdade! Como

abrir? Vamos fazer uma tranca! Então, a sala foi construída assim, porque não tinha oficina [...] aqui tinha aula de escultura, cerâmica, ainda tinha outras coisas que aconteciam, desenho por exemplo, resolveu com a sala de engenharia, porque ainda se usava prancheta, e na engenharia a sala era enorme (MARIA ALICE, 2019).

Nesse espaço disponibilizado, o curso se organizou de acordo com as necessidades das disciplinas. A professora Maria Adélia, ao lembrar da falta de espaços para o curso, mencionou que:

[...] nós não tínhamos nem sala dos professores, não tínhamos onde ficar, aí fizeram a oficina embaixo da rampa do Morenã que tinha uma sala dos professores, a sala de cerâmica e a sala do forno, acho que é isso, são três salas, e nessa sala que era a sala de cerâmica, na verdade era uma sala multiuso porque a aula de desenho, aula de pintura, tudo era dado lá naquele tempo, mas ficou um espaço muito bom para ficarmos, na época, porque nós éramos poucos professores do curso mesmo (MARIA ADÉLIA, 2019).

Na imagem a seguir, o registro da vista externa do laboratório de educação artística.

Figura 23 – Vista externa do laboratório de Educação Artística



Fonte: Arquivo Maria Alice Porto Rossi. CD curso de Artes Visuais 25 anos de arte e educação em Mato Grosso do Sul (1981-2006)

Essa imagem permite entrever a estrutura física que alocou o primeiro laboratório do curso. Esse espaço não foi planejado para receber os alunos com as especificidades para a realização de produções em pintura, escultura e cerâmica, por exemplo; mas para aquele momento inicial do curso, supriu as necessidades básicas por ser um espaço menos formal, como eram as salas de aula e suas carteiras e cadeiras enfileiradas. Na vista externa podemos

observar na parede, um painel de cerâmica organizado pela professora Maria Alice, o qual registra alguma produção referente às turmas que já ocuparam esse espaço desde sua inauguração até o momento atual. Uma produção permanente e que de alguma maneira registra a história do lugar, dos alunos e das produções em cerâmica.

Figura 24 - Inauguração do laboratório de Educação Artística



Fonte: Arquivo Maria Alice Porto Rossi. CD curso de artes visuais 25 anos de arte e educação em Mato Grosso do Sul (1981-2006)

Na figura 24, o registro do momento da inauguração do laboratório de Educação Artística. Uma noite de comemoração entre acadêmicos e professores. Em decorrência da situação apresentada nas narrativas dos professores sobre a falta de espaços específicos para atender a necessidade do curso; justifica-se a festa representada na imagem.

Observamos nas imagens a bancada construída para atender as disciplinas de escultura e cerâmica. Abaixo, a figura 25 revela como o espaço foi ocupado pelos acadêmicos.

Figura 25 - Inauguração do laboratório de Educação Artística



Fonte: Arquivo Maria Alice Porto Rossi - curso de artes visuais 25 anos de arte e educação em Mato Grosso do Sul (1981-2006)

Ainda na figura 25, podemos observar a presença da professora Elizabeth junto a muitos alunos em uma das salas do laboratório, muitos dos presentes comemoram a data, com latas de cervejas. Nos rostos, sorrisos demonstram uma conquista para todos.

Outro espaço conquistado para o curso no final de 1981 refere-se à marcenaria da Instituição, local onde eram construídos os móveis utilizados na UFMS. O pró-reitor, ciente de que o curso de Educação Artística precisava de espaços para as produções, manteve, nesse mesmo espaço, uma marcenaria menor, apenas com maquinário de pequeno porte, que pudesse atender aos professores e alunos do curso.

Figura 26 - Marcenaria instalada nas dependências do estádio Morenã



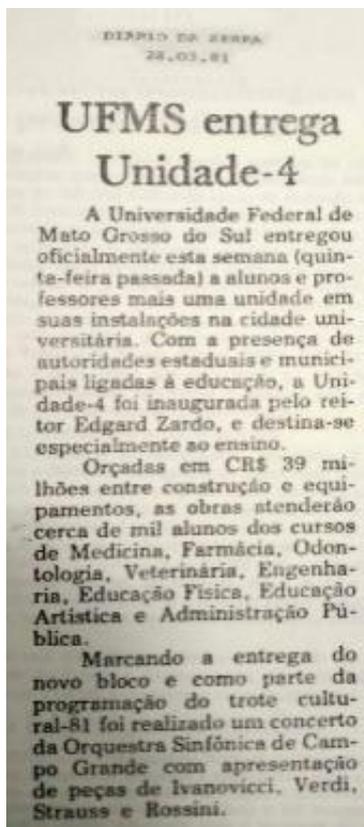
Fonte: Arquivo Central da UFMS (2019)

Na imagem que registra a marcenaria observamos pranchas de madeira para o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos, além de maquinários específicos para corte, lixa e prensa. Esse laboratório foi utilizado, principalmente, por professores que ministravam as disciplinas de AETME e Escultura.

De acordo com a narrativa da professora Maria Alice (2019), essa situação em relação aos espaços improvisados para o desenvolvimento das aulas do curso, permaneceu aproximadamente por um ano e meio. Logo teve início a organização de novos espaços, em um processo continuado de redistribuição de salas em blocos novos.

O jornal Diário da Serra (DIÁRIO DA SERRA, 1981) publicou em 28 de março de 1981, uma nota que informava a inauguração de uma novo espaço na UFMS – o bloco 4 que, de acordo com a professora Maria Alice foi utilizado para as disciplinas teóricas a partir de 1982. Salientamos que a única licenciatura que consta como um curso que integrará esse novo espaço, é o curso de Educação Artística, pois os demais cursos estavam relacionados a área da saúde e exatas, sendo, Medicina, Odontologia, Educação Física, Farmácia, Medicina Veterinária, Engenharia e Administração.

Figura 27 - Nota publicada no jornal Diário da Serra, 26/03/1981



Fonte: Arquivo Central da UFMS (1981)

Pertinente destacarmos que o corpo docente intensificou o diálogo com os gestores da universidade por conta do processo de reconhecimento do curso pelo MEC. Afinal, seria necessário comprovar a existência dos laboratórios e demais instalações em consonância com o projeto de Curso apresentado na ocasião da autorização.

A esse respeito, a professora Maria Adélia (2019) informou que “a biblioteca de artes era um “absurdo de ridícula”, não tinha quase nada, então, quando foi o reconhecimento do curso pelo MEC tiveram que potencializar, mas era muito ralinha, não tinha quase nada, então nós mesmos comprávamos e trocávamos material” (MARIA ADÉLIA, 2019).

Também sobre esse momento de avaliação, a professora Maria Alice (2019) comentou que o processo de reconhecimento do curso foi fundamental para a conquista de espaços como o Teatro Glauce Rocha, utilizado para as aulas de teatro. Segundo a professora, durante o período de reconhecimento, em 1984, a equipe do MEC entrou com o pedido de diligência³⁴,

O curso precisava ter espaço. Nós precisávamos usar o Teatro Glauce Rocha, tinha um grupo de teatro no curso. O professor Eduardo fazia peças com os acadêmicos e não queriam deixar usar o teatro. [...]. Sabe, custa caro a luz? Sim! Mas o espaço é da instituição e a gente precisa para o curso. Então, na comissão de avaliação, o que foi discutido? O teatro é um laboratório para vocês, precisa ser incluído. Era questão política muito séria, que tinha que ser resolvida, mas com vários apoios, então baixou a diligência. O reconhecimento ficou sujeito à inclusão do teatro. Eles tinham que atender [...] então, eles atenderam! A instituição colocou o teatro e o auto cine, pois existia um projetor maravilhoso, e a gente tinha a questão de imagem, movimento [...], dessa maneira, ficaram alguns espaços vinculados ao curso, tanto é, que passou a ter aulas de teatro, lá no teatro Glauce Rocha (MARIA ALICE, 2019).

Esses apontamentos das professoras foram relevantes, pois demonstraram os percalços para conseguir estruturas físicas necessárias para comportar as especificidades de cada disciplina do curso, sejam bancadas, pias, coifas, forno para queima de peças de cerâmica etc. Sobre essa situação vivida no Curso, o professor Darwin (2018) faz referência à importância de ter posicionamento, de estabelecer diálogo com outras instâncias de poder da universidade, e demonstrou em sua narrativa a relevância da função do coordenador de curso para exigir o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades dos docentes e discentes. E respeito, ele narrou: “[...] eu fui várias vezes coordenador do curso. Quantas vezes eu tive que ir lá no

³⁴ As diligências acontecem nos processos regulatórios de credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior. São processos regulatórios previstos no artigo 26 da Lei nº 9.784/1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. As diligências têm como função sanar deficiências e omissões nas informações necessárias à conclusão da fase de análise documental da instituição de ensino superior também no andamento dos processos de reconhecimento de curso, como constam na Portaria Normativa nº 40/2007.

CCET brigar por uma sala [...] conquistar uma sala para poder ter aula para nossa turma; era uma coisa descabida [...] (DARWIN, 2018).

A partir das narrativas dos professores Maria Alice e Darwin, no caso de vivenciarem um curso em constituição e a depender totalmente das ações de outros para que as estruturas físicas pudessem abrigar as necessidades do curso, compreendemos que esses professores, no lugar de fala de cada um deles, estabeleceram táticas, ou seja, “uma ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia” (CERTEAU, 2014, p. 94). Assim, sem a autonomia necessária para providenciar os materiais e espaços imprescindíveis para as aulas e as distintas disciplinas, esse grupo de professores aproveita “[...] as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 2014, p. 95).

Assim, esse grupo de professores aproveitaram o momento de reconhecimento do curso pelo MEC para impor as exigências e estabelecer o lugar do curso e sua movimentação dentro da instituição naquele momento. Aproveitaram o poder de coordenação para levar os alunos do curso a ocupar espaços em outro Centro da Instituição, no caso ocupar salas mais bem planejadas no curso de engenharia do CCET. Assim, ainda de acordo com Certeau (2014), as estruturas físicas foram sendo conquistadas, cientes que:

o que se ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 2014, p. 95).

Com “astúcia”, que no entendimento de Certeau (2014) é “possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”, de movimentar um espaço. Com isso, pontuamos que foram com as táticas e astúcias que as aulas das disciplinas de teatro, por exemplo, começaram a ser realizadas no espaço apropriado, ou com melhores condições no Teatro Glauce Rocha. Em pensar que tudo isso começou a acontecer devido a abertura de diligência no processo de reconhecimento de curso, ou seja, um teatro dentro de um campus universitário, que não seja pensado ou utilizado para o processo de formação de seus acadêmicos, é realmente incompatível com a lógica da educação, porém, exemplos como esse persistem.

No entendimento da professora Marly (2018), as apresentações no Teatro Glauce Rocha foram grandes conquistas: “as apresentações no Glauce Rocha sempre me marcaram muito, porque lá se apresentam os grupos de fora, então, tanto eu quanto os alunos ficávamos orgulhosos [...] o Glauce (Rocha) virou a nossa casa”. Para ela, utilizar um espaço apropriado

para as aulas era fundamental, assim, sair da sala de aula convencional foi necessário para o aprendizado em teatro.

Saímos dos nossos corredores, de improvisar as nossas salinhas de teatro e fomos para o Teatro Glauce Rocha [...] Era muito gostoso sair do curso e ir para o Teatro para ter as aulas, os alunos se sentiam atores mesmo, então era muito bom, muito bom mesmo, essa foi uma fase marcante, sair da sala de aula, sair dos espaços improvisados (MARLI, 2018).

Essas situações, tanto da interferência de uma comissão de reconhecimento como da atuação de um coordenador de curso, junto à gestão da instituição, cobrando ações efetivas para o andamento do curso, são mecanismos que fazem parte do ambiente acadêmico e da disputa de poder que está presente nas ações de professores e gestores. Para a professora Maria Alice (2019), as solicitações de melhoria e organização dos espaços físicos passavam por diferentes instâncias da universidade e ficava evidenciada nas tensões presentes no cotidiano dos profissionais.

[...] nós brigávamos muito por espaço físico, por mais docentes, por mais técnicos para os laboratórios não tínhamos medo [...] mas nós também aprendemos a conhecer a realidade administrativa de cada período, os limites e as possibilidades que se apresentam além de nós[...] Eu já ouvi coisas como: “Vou comprar tal coisa para você usar na aula porque você é uma pessoa que está sempre me apoiando”, cheguei a me indispor por falar: “Não quero para mim, é para o curso, a aquisição de equipamentos e de materiais são para melhorar o curso, não são para mim!” E isso mudou? Claro que não! (MARIA ALICE, 2019).

A falta de estrutura física adequada para realização das aulas não é exclusividade dos professores do curso de Educação Artística, pois uma das questões reivindicadas pelos professores de arte das escolas de Educação Básica é espaço específico para essa disciplina, um local planejado, com material para o desenvolvimento de atividades artísticas. Como professora de Estágio Supervisionado Obrigatório, acompanhamos, nas visitas às escolas públicas de Campo Grande (MS), a total falta de investimento nessa área. Muitas vezes, o professor da disciplina era o responsável por adquirir material, sendo o investimento na aula feito pelo próprio, quer seja na aquisição de materiais básicos (como tinta, giz de cera, pincéis, argila etc.), como na de livros para estudos e na impressão de imagens e textos.

Nesse caso, também as táticas são criadas para contornar as situações estabelecidas pois,

São procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 2014, p. 96).

Maria Adélia (2019), em sua narrativa, revelou como ela e outros professores viveram a falta de espaço, de sala para os professores e a ausências de livros da área artística no início do curso. Em sua narrativa aponta sua percepção de como isso estreitou as relações entre os professores:

[...] era comum todo mundo na mesma sala. Então o que um estava pensando já passava pelo outro, e isso foi muito interessante [...] a gente cresceu muito nesse sentido, por exemplo, se eu tinha uma dúvida sobre, sei lá, o uso de pigmentos numa determinada época da história da arte, e eu encontrava a informação, mas aí, de repente, o Darwin sabia como é que era isso, tinha um livro sobre. A gente trocava dúvidas, trocava as informações, trocava livros, nossos livros eram circulantes, havia uma verdadeira biblioteca comum [...] era isso, sempre muita troca, muita vontade mesmo de crescer, de aprender [...] (MARIA ADÉLIA, 2019).

Nesse interim, de 1980 a 1984, o curso foi sendo organizado de maneira que as aulas acontecessem no período noturno, em três blocos da UFMS. O primeiro, no estádio Moreirão com as aulas teóricas e o laboratório próximo à rampa de acesso às arquibancadas, reservado para as atividades práticas; o segundo bloco, composto pelas aulas práticas relacionadas às disciplinas de desenho, realizadas nas dependências do curso de Engenharia (no CCET); e, no terceiro bloco, unidade 4, com as aulas teóricas, mais relacionadas às disciplinas pedagógicas, ministradas por professores que integravam o CCHS.

Em um novo percurso de redistribuição e organização de departamentos e blocos, a partir de setembro de 1989, o departamento de química foi realocado a partir da conclusão da construção do seu novo prédio. Com isso, foi proposta a utilização desse local para os cursos do DAC - Jornalismo e Educação Artística - na divisão de uma mesma unidade/bloco. Os cursos variavam nos horários de funcionamento e nem todas as salas eram utilizadas concomitantemente por esses cursos. (UFMS, 2019)

Esse espaço, foi estruturado a partir de salas já existentes, inclusive com bancadas, pias e torneiras que o curso de química fazia uso, proporcionando uma reorganização para criação dos laboratórios, conforme as exigências das disciplinas. Assim, professores e técnicos administrativos fizeram em conjunto a adaptação estrutural, para atender o Departamento de Comunicação e Artes (DAC).

O curso de Educação Artística passou então a ter, em suas instalações, laboratório de gravura, sala com pranchetas para as disciplinas relacionadas ao desenho, laboratório de pintura, sala para a disciplina de Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos (AETME), nomeada como sala alternativa, além de uma sala escura para o laboratório de fotografia analógica. Também o espaço era composto com sala da coordenação de curso, de chefia de departamento e secretaria para atender os cursos.

Embora o espaço não tenha sido pensado para as necessidades do curso, ele resolveu temporariamente um problema que existia desde a sua criação: falta de estrutura. Na época, Fauze Scaff Gattass Filho, reitor da UFMS no período de 24 de outubro de 1988 a 23 de outubro de 1992, homenageou as primeiras professoras do curso, as professoras Maria Alice e a Elizabeth, propondo o descerramento da faixa de inauguração do bloco, como destaca a figura 28.

Figura 28 - Inauguração do Departamento de Comunicação e Arte, em 1987, antigo Bloco do curso de Química



Fonte: Arquivo Central da UFMS (2019)

Na imagem a fotografia esta centralizada na porta de entrada do bloco, do lado direito a professora Elizabeth e do outro a professora Maria Alice. Apesar da fotografia ser em preto e branco, observamos que a fita de inauguração representa as cores nacionais (verde e amarelo), utilizadas na bandeira do Brasil e em eventos nacionais. As salas desse bloco foram adaptadas e foram incluídos nos ambientes de cada laboratório, os equipamentos e mobiliários, como foi o caso do laboratório de gravura, destaque da figura 29.

Figura 29 – Departamento de Comunicação e Arte.



Fonte: Acervo da autora

A imagem, da figura 29, registra o bloco que alocou o Curso de Educação Artística e Jornalismo, em que era chamada de Departamento de Comunicação e Arte (DAC). Esse espaço era utilizado pelo curso de química e depois, como já tinham em algumas de suas salas pias, torneiras e bancadas, foi reorganizado para atender o Curso de Educação Artística. Nas colunas do bloco estão as pinturas realizadas pelos acadêmicos no ano de 1996 e permanece da mesma maneira ainda hoje na instituição.

Figura 30 - Laboratório de gravura



Fonte: Arquivo Central da UFMS (2019)

Na figura 30, podemos observar na imagem que de costas para o autor da fotografia, esta o professor Julio Feliz atento aos alunos que desenvolvem suas produções. Nas bancadas as tiragens de gravuras demonstram que a plena atividade, com alunos em estágios diferentes de produção. Alguns no desenho na placa de metal, outros, no momento de passar a tinta e verificar a tiragem. Muitos materiais estão sobre a mesa, demonstrando que o espaço era utilizado pelos alunos a partir das suas necessidades, onde cada um era responsável pela organização e limpeza daquele local que utilizava. Na figura abaixo, o registro de um outro laboratório.

Figura 31 - Laboratório de Desenho – Momento de oficina com Edith Derdyk (1996)



Fonte: Acervo da autora

Na figura 31 vemos o registro do laboratório de desenho. Esse local era utilizado para várias disciplinas. Incluindo o Desenho Técnico, o Desenho Expressivo, a Programação visual etc, em geral, utilizado para as disciplinas que necessitavam de pranchas individualizadas para a criação de atividades que utilizavam reguas, transferidores e exigiam limpeza e atenção para o desenvolvimento dos trabalhos.

Especificamente na imagem, o registro de um workshop de desenho realizado com a artista Edith Derdik. Podemos observar, também a presença de alunos do curso. Duas professoras de arte da educação básica estão presentes neste registro, sendo as professoras Aline Cerutti, na época aluna da primeira turma do curso e mais a frente tornou-se professora do curso. A outra professora é Eliara Bevilacqua, professora do curso de Magistério do CEFAM, junto com a Aline faziam parte desse projeto.

É oportuno inferir que os espaços para o curso foram conquistados, pois seu funcionamento era viabilizado na base da adaptação e improvisado de laboratórios e equipamentos. Ainda que em 1989, o curso tivesse uma melhor organização, o grupo docente permaneceu na exigência da construção de um espaço planejado para ele, isto porque, crescia o número de alunos, docentes e disciplinas específicas da área, exigindo laboratórios, equipamentos e materiais de consumo adequados.

Ressaltamos que os espaços utilizados no primeiro momento do curso, quando de sua criação, permanecem em uso, mesmo após a readaptação de uma unidade para as atividades curriculares. Entendemos que isso aconteceu justamente pelo não planejamento de um espaço de uso comum, então, as disciplinas e os alunos ficaram pulverizados pelo campus, utilizando distintos blocos, ou seja, a disciplina de música sendo ministrada nas salas do Morenã, as aulas de expressão cênica no Teatro Glauce Rocha, as disciplinas pedagógicas nas salas do bloco 6, e as aulas de cerâmica no laboratório de Educação Artística, próximo à rampa do Estádio Morenã.

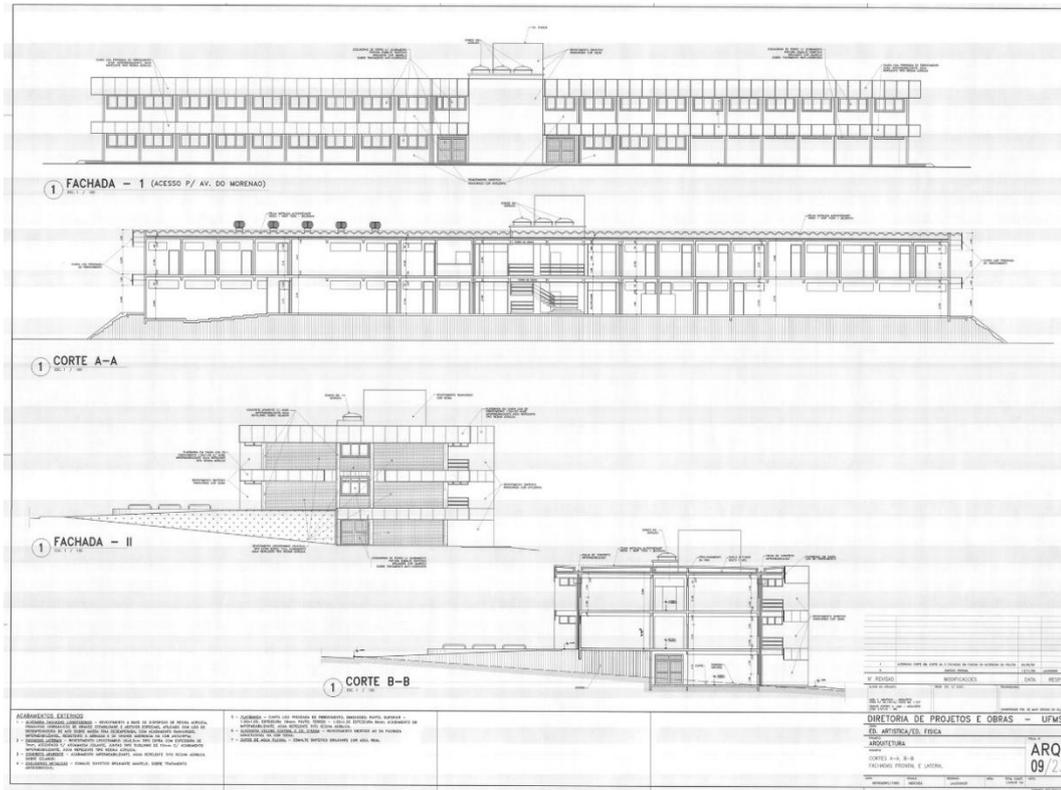
Na iminência da construção de um bloco para atender exclusivamente o curso de Educação Artística, os docentes começaram um movimento de planejar e projetar esse espaço. Inicialmente, a professora Eluiza Bortolotto (2019), que tem como formação inicial a arquitetura, assumiu a coordenação do estudo para elaboração do projeto.

Conforme consta na Ata (UFMS, 1989) da terceira reunião ordinária do colegiado de Curso, no dia 09 de março de 1989, apresentou-se no item 04 da ata, o “estudo do espaço físico para as oficinas do curso de educação artística”. Esse momento provocou uma efervescência no grupo, com debates prolongados, pois ansiava-se melhores condições de trabalho.

A construção desse bloco para as instalações do curso foi um compromisso assumido publicamente pelo então reitor da universidade, Fauze Scaff Gattass Filho, em uma das formaturas da turma, advindo desse compromisso, a cobrança persistente de docentes e acadêmicos. Conforme CI N° 05/93, de 04 de março de 1993 (UFMS, 1993), o estudo preliminar do projeto de construção do prédio, elaborado pela divisão de planejamento da UFMS, foi apresentado ao corpo docente.

Dessa apresentação originaram reuniões, alterações nas ideias iniciais do projeto e, por fim, em novembro de 1995, a planta final do prédio (figura 32) elaborada sob a responsabilidade da diretoria de projetos e obras da UFMS foi aprovada para início das obras.

Figura 32 - Planta Cortes A-A, B-B, Fachada Frontal e lateral do Prédio dos cursos de Educação Artística e Educação Física



Fonte: Arquivo Divisão de Obras da UFMS, (abril, 2019)

Na planta podemos observar a construção de um prédio com dois andares, planejado para a utilização de dois cursos, sendo: Educação Artística e Educação Física, assim como o curso da área de Arte, o curso de Educação Física foi um dos primeiros da UFMS, justamente por conta da presença dos militares no percurso da criação do Estado e do momento histórico que a UFMS foi criada, a atenção aos esportes era uma exigência também nos documentos oficiais. Esse bloco, fica em frente ao estádio Morenã e com proximidade ao primeiro laboratório de Educação artísticas e suas primeiras salas de aula, talvez por esse motivo, esses dois cursos dividiram o mesmo espaço físico.

A construção desse bloco teve início em 10 de janeiro de 1996 e o espaço aguardado durante dezesseis anos pelo Curso de educação artística. Foi construído em nove meses, entre janeiro a novembro de 1996, conforme registrou o relatório fotográfico do arquivo.

Figura 33 - Vista tramo 1 da obra



Fonte: Arquivo Divisão de Obras da UFMS, (abril, 2019)

Na imagem, o registro do andamento da obra representa uma arquitetura moderna, planejada, com amplas janelas e entradas de luz natural no ambiente. Podemos observar que no prédio está disposto em três andares, sendo: um sótão, o espaço térreo e o primeiro andar. Interessante observarmos a manutenção de uma árvore na entrada do bloco durante a construção. Essa árvore registrada na fotografia foi referência para os desenhos de observação de muitos alunos e se mantém preservada nesse local.

Figura 34 - Laboratório vista interna



Fonte: Arquivo Divisão de Obras da UFMS, (abril, 2019)

Do espaço projetado ao espaço construído, podemos observar na figura 34 as bancadas do laboratório da sala de construção de materiais alternativos. A sala que foi utilizada por várias

disciplinas do curso, como as disciplinas de: tecelagem, fios e fibras, escultura, práticas de ensino, etc. Na figura abaixo podemos observar a sala sendo utilizada para o desenvolvimento de esculturas em gesso. Importante ressaltar a importância do planejamento desses laboratórios, visto que cada um deles atendia uma especificidade quanto ao uso de materiais, por isso alguns a necessidade de pias amplas e com profundidade, assim como áreas de limpeza.

Figura 35 - Laboratório de Escultura, vista interna



Fonte: Arquivo Maria Alice P. Rossi – CD 25 anos do curso de Educação Artística (2019)

O bloco oito, depois do ano 2000, passou a ser utilizado por três cursos: Educação Física e Música no período noturno e o curso de Educação Artística no período diurno. Algumas salas foram de uso comum, somente os laboratórios são de uso específico atendendo as necessidades de cada um deles. No momento da inauguração desse bloco, o curso de Educação Artística estava em processo de transição para a nomenclatura de Artes Visuais.

Sobre as conquistas efetivadas pelo grupo de docentes junto a gestão da UFMS e das melhorias estruturais para abarcar as necessidades do curso, seus docentes e discentes, foram avaliadas positivamente pelo professor Richard, ao expor que:

Durante o tempo que trabalhei na UFMS, paulatinamente, fomos conseguindo tudo que necessitávamos, inclusive, a construção de um prédio projetado para os cursos. Porém, na maioria das vezes, considero que as dificuldades foram superadas e as oportunidades aproveitadas com a colaboração integrada das professoras e dos professores dos cursos de Artes (RICHARD, 2019).

Muitas ações aconteciam concomitantemente nesse processo de mudança. Seja um novo prédio que atendia as muitas reivindicações de professores e alunos, seja o momento nacional de conquistas pelos professores de arte com a Lei nº 9.394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essas ações efetivadas foram resultado de muitos esforços e lutas. Ver esses processos efetivando, de alguma maneira fortaleceu o grupo para continuar em busca de melhorias para a área. Na narrativa do professor Hélio, as conquistas de melhoria dos laboratórios perpassou pelo trabalho de cada professor. Ele mencionou que:

[...] (a Dulcimira) se esforçou bastante para manter, para estruturar por exemplo um laboratório de computação dentro do curso, houve uma época em que criou-se um curso de especialização chamado Imagem e Som, e a Dulcimira era a pessoa que estava à frente disso e os recursos gerados por esse curso [...]. Um curso de especialização pago, os recursos gerados eram todos revertidos para montagem desse laboratório de arte e tecnologia e por isso que hoje essa mesma sala, o laboratório didático de arte e tecnologia que é o LATED tem o nome dela, porque ela que foi a pessoa que insistiu que aquilo devia acontecer [...] a gente depois, ela já tinha falecido, e outros professores entraram já formados dentro de uma concepção mais atualizada, e aí a luta foi para atualizar os computadores que era uma coisa também que não se fazia há muito tempo, os computadores foram ficando muito ultrapassados e não dava para fazer quase nada, aí conseguimos que os computadores fossem atualizados (HÉLIO, 2018).

Também em relação à estrutura para atender a área do audiovisual era bem escassa, o professor Hélio lembrou que:

[...] não havia uma estrutura de vídeo na época, existiam algumas câmeras VHS parcamente distribuídas em alguns departamentos, e na época o vice-reitor, professor Fernando Paiva, em função de ter o curso de jornalismo, que também tinha essa área de TV, de rádio TV, de telejornalismo e tal, então se fazia necessário esse equipamento de vídeo e surgiu uma possibilidade deste equipamento ser adquirido através de um projeto junto ao MEC e a Universidade. Eu fiz uma relação de equipamentos: tripé, iluminação, câmera, na época a câmera era a super VHS ainda analógica, uma ilha de edição que era ilha linear. E isso demorou um tempão para ser comprado, na verdade houve o projeto, foi feito, e para chegar o negócio, eu acho que acabou chegando em 1997 ou 1998 esses equipamentos de vídeo, como eu tinha saído para doutorado em 95, o equipamento ficou meio parado até a hora que eu voltei, então montei uma sala com esses equipamentos, inclusive algum desses equipamentos estão lá até hoje (2019) (HÉLIO, 2019).

Das narrativas dos professores, das imagens dispostas na pesquisa que registram alguns laboratórios; a nossa percepção que os espaços foram sendo constituindo a partir das ações de cada professor, dos relacionamentos entre a individualidade e o grupo, e desses com os diferentes setores administrativos da universidade, que tinham a função de criar e manter as necessidades relacionadas as estruturas física do curso. Em alguns momentos, esses professores agiram, criando táticas (CERTEAU, 2014), para que os espaços fossem disponibilizados ou mesmo improvisados para que o currículo do curso se efetivasse na prática, aliás, para que as

disciplinas do currículo que exigiam locais com uma organização específica tornam-se realidade. Contudo, compreendemos que relacionar o currículo do curso a esses espaços significam dar sentido ao conhecimento planejado, movimentar os sujeitos como espaço educativo, pensado e planejado para que as ações, convicções, debates aconteçam, ou seja, “[...] o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184).

Exposto isso, podemos compreender como esclarece CERTEAU (2014), que de uma geografia preestabelecida, que pode transitar desde os “quartinhos”, que pouco pode se fazer, até os conhecidos “celeiros”, que serve para tudo; “ os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço” (CERTEAU, 2014, p. 189).

Entre a Educação Artística às Artes Visuais os espaços foram constituídos e um lugar configurado, assim como os vários alunos que criaram a imagem do painel que abriu este capítulo, muitas pessoas de diferentes olhares e histórias singulares construíram e estiveram nesse percurso, de estabelecer um lugar próprio, um lugar social para o Curso.

O capítulo seguinte trata do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, desde o momento de sua criação na UFMS até as alterações que se sucederam ao longo das estruturas curriculares nos vinte primeiros anos de funcionamento do curso.

CAPÍTULO III
O CURRÍCULO E OS LUGARES DOS SABERES NO
CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Figura 36 - Obra do artista Darwin de Oliveira Longo. Sala de aula - 38x52cm. Aquarela e Nanquim sobre papel - 2001



Fonte: Acervo Gilberto Luiz Alves

[...] Repetir repetir – até ficar diferente

Manoel de Barros

Neste capítulo analisamos a organização do currículo do curso de Educação Artística e as representações construídas em torno dele, observando aspectos que circundaram o currículo como: participação dos docentes do curso na formação de professores de arte e a ampliação da área da arte na UFMS e, por conseguinte, no Estado de MS. Mais especificamente abordaremos a dimensão do currículo relacionada aos planos estruturados de disciplinas, as inserções e exclusões das mesmas, a maneira como foi pensada a divisão dos tempos, o quanto a repetição esteve presente em sua organização e como o grupo de professores ousou inventar, para além de “repetir e repetir”, como traz o poeta em suas palavras.

Na imagem que abre este capítulo, uma sala de aula com a presença de uma professora e alunos dispostos em fileira, além da lousa com informações que indicam o estudo de localizações, espaços geográficos; na TV a imagem refletida dessa professora, reproduzindo sua ação em sala de aula, o que nos permite questionar, que repetições se apresentam nesse espaço escolar, porque repetem, e como as pessoas são formadas para compreender as repetições, as diferenças e tornarem-se críticas durante e depois do processo de formação em instituições de ensino.

Ao propormos essa imagem de abertura, sinalizamos para a importância de analisarmos como os currículos se estabelecem dentro e fora da escola, da universidade; que ações são pensadas a fim de tornar os processos de aprendizagem para além de meras repetições, reproduções de modelos e engessamento de práticas. Que pensamentos estão na cabeça desses alunos, eles têm voz nesse espaço de formação, são escutados, são consumidores ativos como propõe Certeau? E a professora, como se vê, como propõe seus conteúdos, como organiza suas aulas; será que busca um fazer diferente, ou repete as mesmas ações na lousa, no livro, na TV. O mundo está na sua mesa, então que mundo é esse que apresenta para seus alunos e que mundo ela conhece, repete ou inventa? Discutir currículo é pensar em possibilidades, daquelas que estão presentes na sala de aula e daquelas ocultas; é falar do meu lugar e do lugar do outro, da minha palavra e da palavra do outro, assim como na imagem que representa uma sala de aula, uma professora, alguns tipos diferentes de alunos, o que tem de real nessa imagem? O que foi inventado, que verdades passam pela sala de aula como repetições e como cada professor, gestor propõe que o novo seja parte desse lugar de diferentes saberes. Na imagem, em cima da mesa da professora não temos uma maçã vermelha, mas flores vermelhas que nos mostram que nesse

espaço também existe afeto, existem interrelações, e existe a vontade de transformar a vida cotidianamente para melhor, ainda que esse caminho seja marcado por tensões e conflitos.

Ao optarmos por investigar a organização do currículo, utilizamos o termo estrutura curricular, por ser esta a denominação presente nas resoluções da UFMS quando da aprovação desse documento. Para esse termo, entendemos como afirma Sacristán (2000) que se trata de um “plano construído e ordenado” (SACRISTÁN, 2000, p.15-16), ou seja, um plano curricular estruturado que dá formato aos propósitos de um determinado grupo, que articula interesses e tem, em torno de sua realização, um conjunto de práticas e processos (SACRISTÁN, 2000). Desse plano, construído e ordenado, observaremos como o grupo de docentes do curso foi pensando o perfil dos profissionais que almejavam formar ao longo da graduação. Inclusive, refletindo o porquê desse perfil; afinal, para cada contexto histórico, novas exigências foram sendo evidenciadas como, por exemplo, a presença das tecnologias nos processos educativos; o fazer artístico em conjunto com a discussão teórica; ou, ainda, a imagem do professor de arte como um mediador do conhecimento artístico e não um reproduzidor de técnicas e modelos.

Ainda em concordância com Sacristán (2000), ao sugerir o currículo como algo que dá “[...] formato aos propósitos [...]”, entendemos que esse dar formato não se estabelece no sentido de enformar - colocar limites aos interesses e processos do grupo de docentes do curso - mas sim, desenhar, traçar um norte que oriente as ações e práticas de uma determinada área do saber. Como na imagem que abre este capítulo, a sala de aula ainda que apresentada como uma ordenação de cadeiras, mesas e um professor à frente da mesma, não determina o processo de ensino em “efeitos” prontamente observáveis (SACRISTÁN, 2000), justamente por serem complexos, indefinidos e que poderão ficar inobservados ao longo do tempo.

A partir do entendimento exposto, não temos a pretensão de estreitar o conceito de currículo ao focar na maneira como se deu sua estruturação; afinal, o currículo não se resume a um plano, mas envolve, em última instância, os processos que concorrem para a sua realização. Nesse contexto, utilizamos como aporte teórico, Goodson (1995,1997), Silva (2004), Sacristán (2000), Moreira (2008), dentre outros, os quais apresentam concepções de currículo historicamente situadas e orientam na maior compreensão acerca dos processos que envolveram o curso de Educação Artística da UFMS e das políticas educacionais estabelecidas no recorte cronológico deste estudo.

Com o aporte teórico exposto e o entendimento sobre currículo que se pretende nesta investigação, o capítulo está norteado principalmente pelos estudos de Goodson (1997, p. 20), ao pontuar que a prescrição de um currículo fixa parâmetros importantes, sendo “o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas

escolares”, mas que também é preciso “abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social” (GOODSON, 1995, p. 67).

Como observamos no primeiro capítulo, a criação do curso decorreu de uma política educacional que gerou nas escolas de 1º e 2º graus a necessidade de professores para ministrar a disciplina de Educação Artística, introduzida no currículo escolar a partir da Lei nº 5.692/71. Para a formação desses professores foi criado no Brasil, a partir de 1973, os cursos de licenciatura em Educação Artística para atendendo as demandas de cada região.

Para a criação desse curso no Brasil, um extenso percurso tramitou no Conselho Federal de Educação, que foi desde as indicações introdutórias nº 22 e 23/73 do CFE, a proposta dos mínimos de conteúdo e duração para as licenciaturas de “educação geral”; chegando à indicação nº 36 do CFE ao focalizar os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Artística; ao parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284/73 (BRASIL, 1982), quando dispõe sobre a licenciatura em Educação Artística, seu currículo e sua organização; até a homologação da resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 que institui a criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística.

O currículo então foi organizado em uma parte comum para todas as habilitações da área e outra diversificada, estruturado tanto com o intuito da formação específica como da formação pedagógica do futuro professor de Educação Artística. Essa situação permite compreender como o curso de Educação Artística foi pensado para a formação de professores na UFMS, permitindo de uma maneira mais ampla “[...] explicar o papel que as profissões – como a educação – desempenham na construção social do conhecimento [...]” (GOODSON, 1995, p. 118).

Exposto isso, entendemos que para analisar a história do curso de Educação Artística, a maneira como ele foi constituindo e tendo a participação na formação de profissionais para atender a disciplina de Educação Artística nas escolas, um dos caminhos passa pela compreensão das tramas curriculares, porque, embora, as estruturas que aqui se apresentam sejam resultados de processos, elas trazem consigo disputas de espaços, representam (CERTEAU, 2014) o cotidiano dos professores e o trabalho que desenvolveram no curso, conflituosos ou não, são esses os “ordinários”, que constituíram uma relação singular nesse lugar – no curso de Educação Artística. Os “fazeres” individuais e coletivos de professores, gestores administrativos e alunos, deram sentido ao espaço ao inventar e reinventar o cotidiano, eles produziram conhecimentos que foram conformados em um lugar acadêmico, com seus modos de ensinar, de produzir arte e de pensar a formação de professores.

Nesse percurso de invenção do cotidiano, foram implementadas, ao longo dos primeiros vinte anos de curso, muitas estruturas curriculares. Para essa investigação priorizou-se focar apenas as estruturas curriculares relacionadas com a habilitação em Artes Plásticas, visto que essa habilitação acompanhou a trajetória do curso desde sua criação e permaneceu mesmo com a alteração da nomenclatura para Artes Visuais, diferente da habilitação em Desenho, que não foi mais oferecida a partir da década de 1990.

Identificamos que treze estruturas curriculares estiveram vigentes entre 1981 e 2000; dentre essas, optamos por analisar quatro delas, a saber: o currículo de 1981, pois foi organizado por professores da área de Educação do CCHS, a partir das normativas e orientações emanadas pelo Conselho Federal de Educação; na sequência, analisamos a estrutura de 1984, em que se apresentam alterações devido ao processo de reconhecimento do curso pelo MEC; depois, a estrutura aprovada em 1993 e materializada a partir do ano letivo de 1994, vigorando até a alteração da nomenclatura do curso; por fim, analisamos a primeira estrutura do curso com a nomenclatura de Artes Visuais que entra em vigor no ano 2000.

Para as análises propostas nestas quatro estruturas mencionadas, compreendemos em acordo com Goodson (1995), que o currículo proporciona “um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21). Para tanto, as elaborações dessas estruturas curriculares foram efetivadas a partir de demandas que surgiram no curso e resultaram em acordos e consensos daqueles que as produziram; não apenas ao que tange o grupo de professores, mas, a instituição, as políticas educacionais e o contexto nacional, as quais influenciaram e interferiram na estrutura validada para formar os professores de arte, egressos da UFMS.

Goodson (1995, p. 74) destaca a importância de fazer uma análise curricular a fim de “[...] desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo”. Para o autor, isso só pode ser realizado se perpassar o estudo da “forma curricular”, ou seja, entendendo as relações entre conhecimento e poder; que interfere diretamente no controle social.

Possíveis justificativas para as alterações que foram geradas não estão registradas ou claramente evidenciadas em papéis arquivados no curso, ou pelo menos a pesquisadora não teve acesso a documentos relacionados no momento da coleta de dados da pesquisa. O que temos são pistas que demonstram o tema currículo como pauta em reuniões de colegiado, seminários de avaliação, reuniões pedagógicas com o corpo docente e nas narrativas dos

professores participantes desta pesquisa. Tais pistas, evidenciam os processos decisórios realizados pelo grupo de professores quanto ao planejamento e a prática curricular.

No artigo intitulado “Alterações Curriculares do Curso de Licenciatura em Artes Visuais: análise de uma experiência”, a autora Vera Penzo Fernandes (2018), faz uma análise das estruturas curriculares desse curso, com enfoque nos anos de 2010 a 2014, e traça uma retrospectiva acerca da organização das estruturas curriculares implementadas em anos anteriores do recorte de seu artigo, afirmando que as alterações apresentaram

[...] variações a partir (da) primeira estrutura curricular, como a inclusão e exclusão de disciplinas optativas ou obrigatórias, a inclusão ou exclusão de pré-requisitos, o aumento ou diminuição de carga horária de disciplinas, o aumento ou diminuição da carga horária do curso, a revisão da ementa e bibliografia, a inserção ou exclusão de bibliografia, entre outros (FERNANDES, 2018, p. 146).

Dentro do contexto analisado por Fernandes (2018), fica evidenciado um elevado quantitativo de estruturas que vigoraram no curso, sendo algumas delas com pequenas variações como, por exemplo; mudança para o regime anual ou seriado do curso, alterações em nomenclaturas de disciplinas relacionadas à parte pedagógica, entre outros. Tal fato demonstra que, apesar de evidenciar treze estruturas curriculares, nem sempre apresentam alterações substanciais, justificando, portanto, a escolha pelas quatro estruturas já mencionadas e que são foco de análise neste capítulo.

3.1. Primeira estrutura curricular (1981)

O processo de criação dos cursos de Educação Artística teve em sua organização curricular, a presença das orientações do Parecer CFE nº 1.284/73 (BRASIL, 1973) e a Resolução CFE nº 23/73 (BRASIL, 1973). Moreira (2008) informa que a introdução de currículos e programas na universidade brasileira foi realizada pelo Conselho Federal de Educação, sendo responsável por estabelecer os currículos mínimos dos cursos de graduação e definir como deveriam ser organizados pelo país.

A criação da licenciatura em Educação Artística da UFMS advém das orientações estabelecidas em que os cursos poderiam ser oferecidos sob a forma de Bacharelado e/ou Licenciatura, sendo que as licenciaturas teriam as modalidades de “Curta” e/ou “Plena” duração. Na modalidade de curta duração exposta na indicação nº 36 - Parecer nº 1.284/73 (BRASIL, 1982), deverá “constituir-se um núcleo suficiente ao professor-orientador de Educação Artística para as suas atividades de ensino, sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho” (BRASIL, 1982, p. 34).

Para essa modalidade, a formação era feita na licenciatura de 1º grau, propondo um currículo com uma parte comum para as distintas habilitações. No que se refere à parte comum, tratada na indicação nº 23/73 (BRASIL, 1982) da Licenciatura de 1º Grau – Habilitação geral em Educação Artística, constam as seguintes disciplinas: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro e Formas e Expressão de Comunicação Artística.

O parágrafo 2º, do Art. 3º da resolução nº 23/73 (BRASIL, 1982), traz que [...] “matéria Formas de Expressão e Comunicação Artística [...] compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico” (BRASIL, 1982, p. 40).

A parte comum configurou-se, então na formação mínima ao “preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas” (BRASIL, 1982), sendo proposto, dessa maneira, o processo inicial da formação do professor, que poderia ter continuidade com a parte diversificada cursando uma habilitação específica.

Barbosa (1989) considera

[...] um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração (BARBOSA, 1989, p. 170).

Barbosa (1989) criticou a maneira como os cursos de licenciatura foram implementados de forma aligeirada na formação desses acadêmicos que além, do pouco tempo destinado para formação inicial, ainda precisariam dominar conteúdos referentes à habilitação do curso. A insatisfação da estudiosa advém da constatação de que foram poucos os cursos a optarem pela licenciatura plena no início de 1980. Pela análise de Barbosa (1989) isso teve prejuízo na formação acadêmica. Contudo, na UFMS, o curso de Educação Artística não foi ofertado com dois anos de duração.

Na página *online* do *site* da UFMS, o histórico do curso informa que a “Licenciatura Curta se destinava à formação do professor de 1º grau, com duração média de dois anos e estudos básicos nas quatro áreas de conhecimento que seriam: Desenho, Artes Plásticas, Música e Teatro (caracterização da polivalência)” (UFMS, 2020). Diferentemente da página *online*, os documentos relacionados ao curso de Educação Artística e as narrativas dos professores entrevistados, o curso não chegou a formar profissionais na licenciatura de 1º grau, pois os

alunos matriculados desde a primeira turma foram formados na licenciatura plena, com duração de quatro anos.

De acordo com o indicativo nº 23/73 (BRASIL, 1982), na parte diversificada para a formação em Licenciatura Plena Habilitação Geral do currículo de Educação Artística foram consideradas distintas habilitações, a saber: Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho, sendo que para cada habilitação foram propostas disciplinas específicas.

Dentre essas, expomos a Habilitação em Artes Plásticas e a de Desenho que foram as habilitações ofertadas pelo curso da UFMS, portanto, para a maior parte do currículo dessa graduação, as disciplinas prescritas para as primeiras turmas foram: Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos; Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais.

Para a Habilitação em Desenho as disciplinas indicadas no documento oficial, foram: Evolução das técnicas de Representação Gráfica; Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas); Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores); Técnicas Industriais e Introdução ao Desenho Industrial.

É importante salientarmos que na Resolução nº 23/73 (BRASIL, 1982, p. 40), o art. 4º, chama a atenção para que sejam observados os mínimos indicativos prescritos no art. 3º da mesma, sendo que para as instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena, seja 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 título de enriquecimento (BRASIL, 1982, p. 40).

Na referida Resolução não fica explícito que o curso de Educação Artística seja obrigado a incluir “matérias” ou disciplinas (como adotamos nesta investigação) das habilitações relacionadas à Música e/ou Artes Cênicas, o texto diz que estas matérias são facultativas e ficam a critério da instituição. Ainda, no Art. 6º dessa mesma Resolução, informa que “às 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” (BRASIL, 1982, p. 40).

Para o curso de Educação Artística da UFMS, as habilitações ofertadas foram: Artes Plásticas e Desenho, portanto, a inclusão de disciplinas relacionadas às outras habilitações foram escolhas do grupo de professores e técnicos administrativos da Instituição que

participaram da organização do currículo do curso. Esta decisão se deu por falta de profissional com formação na área para ministrar disciplinas específicas das habilitações desse curso, pelo entendimento feito a partir da homologação da Lei, ou pela interpretação relacionada ao tratamento dado à parte comum do currículo, em que faz referência a formação de um profissional polivalente, o que não se repete na prescrição da licenciatura plena.

Na narrativa da professora Maria Alice (2019), percebia-se na cidade uma maior pretensão para a formação na área da música ou do teatro, áreas, talvez, com maior número de profissionais. A seguir, a professora explica como chegou a essa consideração.

[...] eu fiz um levantamento nos primeiros seis anos de curso, eu fiquei um pouco brava, ou seja, decepcionada com o retorno da então pró-reitoria de pesquisa. Fiz um levantamento, apliquei um questionário perguntando para cada aluno por que ele escolheu o curso, o que o levou a escolher um curso de Educação Artística com Habilitação em Desenho ou em Artes Plásticas, enfim, se ele conhecia o curso que estava optando. As respostas indicavam desconhecimento sobre o curso escolhido. O desconhecimento levava a compreender Educação Artística como algo ligado a Arte, só isso, havia interesse por Arte. Grande parte do interesse dos alunos indicava o interesse por música ou teatro. Então compreendi que havia de fato grande interesse ou vocação local para exatamente as duas outras habilitações que não eram oferecidas pela UFMS, que eram Teatro e Música. Havia na época grandes movimentos artísticos de teatro através do GUTAC com Américo Calheiros, Cristina Mato Grosso, Vanderlei Rosa de Oliveira e na dança através do Pantanália Dança. Ainda me lembro que esse levantamento que efetuei nos anos de 1980 deu amparo como argumentação para que o professor dr. Manoel Rasslan efetivasse a criação e implantação do Curso de Música na UFMS [...] (MARIA ALICE, 2019).

Dos apontamentos trazidos pela docente, podemos observar a inclusão, na primeira estrutura curricular do curso, das distintas habilitações. Talvez esse fato tenha ocorrido por não ter sido feito um levantamento prévio das necessidades da região, ou das principais manifestações artísticas apontadas no cenário cultural local. Isso permite-nos identificar que a opção pelas habilitações em Artes Plásticas e Desenho foram selecionadas por uma possível novidade ou mesmo pela ampliação a respeito dessas linguagens. Além do fato das áreas das Artes Plásticas e do Desenho, estarem vinculadas historicamente a um maior destaque recebido por parte da sociedade.

A estrutura curricular de 1981, organizada pelos docentes alocados no CCHS/UFMS, especificamente com professores advindos das áreas de Pedagogia e de Letras, foi composta pela licenciatura de 1º grau, em que os acadêmicos cursavam os dois primeiros anos como licenciatura curta e depois faziam a complementação de dois anos para obter a licenciatura plena.

Para a primeira conformação curricular do curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, podemos observar no quadro 7, como as exigências da legislação educacional se apresentaram no primeiro momento do curso.

Quadro 7 - Primeira Estrutura Curricular, do curso de Educação Artística habilitação em Artes Plásticas (1981)

DISCIPLINA	C.H.
1º SEMESTRE	
Educação física I	30h
Estética I	45h
Expressão dramática I	60h
Fundamentos da expressão e comunicação humanas I	45h
História da arte I	45h
Língua portuguesa I	60h
Métodos e técnicas de pesquisa	60h
Percepção e expressão vocal I	45h
2º SEMESTRE	
Educação física II	30h
Estética II	45h
Expressão dramática II	60h
Expressão em superfície I	60h
História da arte II	45h
Fundamentos da expressão e comunicação humanas II	45h
Língua portuguesa II	60h
Percepção e expressão vocal II	45h
3º SEMESTRE	
Desenho artístico I	45h
Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau	45h
Expressão dramática III	75h
Expressão em superfície II	75h
Folclore brasileiro I	45h
Laboratório de música I	45h
Psicologia da educação I	75h
4º SEMESTRE	
Desenho artístico II	60h
Desenho geométrico I	60h
Didática I	60h
Estudo dos problemas brasileiro I	30h
Expressão em volume I	60h
Folclore brasileiro	60h
Laboratório de música II	60h

5º SEMESTRE	
Desenho geométrico II	60h
Estudo dos problemas brasileiro II	30h
Expressão em volume II	75h
Prática de ensino de educação artística	75h
Técnicas artesanais	75h
Técnicas industriais I	75h
6º SEMESTRE	
Cerâmica I	45h
Educação física III	30h
Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau	45h
Evolução das artes visuais I	60h
Psicologia da arte e da forma	60h
Psicologia da educação II	60h
Tapeçaria	60h
7º SEMESTRE	
Didática II	45h
Fundamentos da linguagem visual I	60h
Técnica e expressão em comunicação visual II (programação visual)	60h
Técnica e expressão em comunicação visual III (artes gráficas)	60h
Técnica e expressão em comunicação visual IV (história em quadrinhos)	60h
8º SEMESTRE	
Educação física IV	30h
Fundamentos da linguagem visual II	60h
Prática de ensino de educação artística (sob a forma de estágio supervisionado)	60h
Teatro de bonecos	60h
Técnica e expressão em comunicação visual V (recursos audiovisuais)	60h
Técnica e expressão em comunicação visual VII (teoria e técnica de pintura)	60h
TOTAL	2.940h

Legenda: CH - Carga horária das disciplinas

Fonte: dados obtidos junto a direção da FAALC (2019) e Histórico Escolar de egresso da turma ingressante em 1981, habilitação em Artes Plásticas

Organização: Godoi (2019)

Na estrutura curricular apresentada observamos que o curso atendeu as solicitações relacionadas à prescrição da parte comum, que tinha como uma de suas funções “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” (BRASIL, 1973). O que fica evidenciado na conformação curricular do curso nas respectivas disciplinas de Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I e II, com

carga horária total de 90h, e Folclore brasileiro e Folclore brasileiro I, com total de 120h em sua carga horária total. Esta última com o entendimento de que:

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 (BRASIL, 1982, p. 34).

Pelo exposto, consideramos a prescrição das referidas disciplinas a partir de um contexto de ordem nacionalista, pela qual pretendia-se explicar o “fenômeno expressão-comunicação no vasto reino da forma [...] que ultrapassa as manifestações estritamente artísticas” (BRASIL, 1982, p. 34).

Salientamos que isso ocorre sob a pretensa integração das áreas de conhecimento, como definido no parecer nº 853/71 “Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências” que justifica a associação da Educação Artística com as disciplinas da área da Língua Portuguesa e da Educação Física. Essas disciplinas estavam ancoradas em uma lei maior e faziam parte dos demais cursos de formação de professores do país, bem como a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros, que representa a realidade social em que o país estava inserido.

Essas disciplinas não foram escolhidas por parte do grupo de professores no momento de elaborar o projeto do curso e sua organização curricular, mas sim, o atendimento à legislação do período. Ao tratar da presença da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, Correa e Oliveira (2008, p. 06-07) afirmam que “[...] fazia parte da política educacional que buscava ideologicamente legitimar o regime militar, com a justificativa de debater os problemas nacionais, para o desenvolvimento da nação e manutenção da ordem”. Portanto, fazia parte dos cursos de formação de professores e não apenas dos cursos da UFMS. Da mesma maneira, a presença da disciplina de Educação Física, que segundo expõem os autores, tinha como intenção ir além da “tentativa de lograr êxito em competições; buscava desviar as atenções dos assuntos políticos daquele período e corroborava a concepção tecnicista, no momento que o professor era concebido como o treinador” (CORREA; OLIVEIRA, 2008, p. 06-07)

A disciplina de Língua Portuguesa, presente no curso de Educação Artística, justifica a atuação dos profissionais da área de Letras na UFMS; mesmo sem ter o curso implementado na instituição, afinal, tratava-se de uma disciplina ofertada para todos os cursos de formação.

Disciplinas como: Expressão dramática I; Percepção e expressão vocal I, Expressão dramática II; Percepção e expressão vocal II; Expressão dramática III; Laboratório de música I; Laboratório de música II e Teatro de bonecos, distribuídas principalmente na primeira metade do curso são relacionadas às habilitações em Artes Cênicas e Música, e foram incluídas no curso de Educação Artística da UFMS, respeitada a prescrição do CFE. Nesta investigação, identificamos a inclusão dessas disciplinas no currículo com indícios em dois argumentos: o primeiro, sob a indicação nº 23/73 que trata a licenciatura com duração curta entremeada com características de polivalência; já o segundo argumento reporta ao tratamento dado à licenciatura plena quando da opção posta no Art. 4º da resolução nº 23/73 que propôs a inclusão de “matérias” relacionadas a outras habilitações específicas a “título de enriquecimento” (BRASIL, 1982).

Consideramos ser relevante esclarecer que com a ideia da formação com duração curta esperava-se atender as exigências do contexto nacional em habilitar profissionais de maneira aligeirada para assumir a disciplina no ensino de 1º grau e ao mesmo tempo, possibilitar a continuidade da formação profissional em uma área específica, efetivada por sua escolha na licenciatura plena. Portanto, o aluno poderia trabalhar nas escolas regulares com a formação mínima e junto a isso dar prosseguimento aos estudos na graduação.

Essa foi uma realidade apresentada em muitos cursos de Educação Artística no Brasil. Uma organização curricular marcada por um posicionamento nacionalista e tecnicista, tão evidenciada na Lei nº 5.692/71. Sobre a formação dentro de um modelo tecnicista, Iavelberg (2003), expõe que: “a escola tecnicista visava preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Acreditava na neutralidade científica e enfatizava o uso de manuais, módulos, tecnologia educacional e autoinstrução (dirigida)” (IAVELBERG, 2003, p. 115).

Na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) fica evidente o uso do termo “Técnica” ao intitular disciplinas como: Técnica e expressão em comunicação visual ou Técnicas artesanais, Técnicas industriais, além do termo laboratório empregado para designar disciplinas práticas e ao mesmo tempo definir os espaços para as criações/produções artísticas; reflexo da abordagem tecnicista presente no conteúdo da referida Lei, o que permite suscitar a relação presente entre os termos expressão e técnica enquanto conceitos fundamentais à formação dos professores de arte e a disciplina de Educação Artística.

Sobre os cursos de licenciatura e a formação na área da arte no contexto da referida Lei, Richter (2008) considera que foi imposto “um sério problema para o ensino da arte, pois além de tratar a arte como uma mera atividade na escola, ainda interferia desastrosamente na

formação do professor de arte, através das licenciaturas curtas em educação artística” (RICHTER, 2008, p. 323).

O enfoque maior em disciplinas essencialmente práticas foi uma característica evidenciada na primeira estrutura curricular do curso de Educação Artística, marcado por uma abordagem tecnicista, além do objetivo implícito na sua organização por formar professores polivalentes.

Para atender a primeira estrutura curricular, a professora Maria Adélia (2019) teceu considerações sobre a falta de professores para ministrar disciplinas:

A Maria Alice era professora de desenho, pintura, escultura, tudo o que você imagina. A Beth era professora de música, aí eu cheguei e comecei a dar aula de história da arte e de métodos e técnicas de pesquisa; a professora Káti Eliana Uetanabaro, que era de Corumbá, foi transferida para Campo Grande e começou a trabalhar com fundamentos da expressão e comunicação humana, mas eu cheguei a dar aulas de fundamentos da expressão e comunicação humana. Eu lembro que eu trabalhava com essas três disciplinas: história da arte, métodos e técnicas de pesquisa e fundamentos [...]. Sei que eu dei aula de História da expressão gráfica, se eu não me engano era alguma coisa assim, história do desenho [...]. Imagina que eu dei aula de plástica... (risos) (MARIA ADÉLIA, 2019).

As palavras da professora evidenciam a situação de improviso presente no curso de Educação Artística, com disciplinas que exigiam um quadro de professores habilitados na área, porém, ainda não haviam sido contratados pela UFMS. Então, os professores de outras áreas, como os pedagogos, letrólogos e engenheiros assumiram as mais variadas disciplinas, até que novos docentes fossem contratados para o curso.

Essa situação foi agravada pela dificuldade em ter na cidade de Campo Grande (MS) profissionais com formação para assumir a docência no Curso de Educação Artística. Para atender a demanda do mercado a Instituição optou por dar início ao curso e depois providenciar necessidades básicas para que ele acontecesse, ou seja, o curso foi criado no papel e depois improvisadamente foi se constituindo, tanto em termos de recursos humanos, quanto de espaços físicos.

Ao relacionar o quantitativo de docentes, o horário de funcionamento, a estrutura física e a estrutura curricular com as disciplinas elencadas, há de se afirmar que a universidade não estava preparada para manter o curso; então em princípio, esse conjunto de fatores foram preponderantes para a alteração da estrutura curricular. Nas palavras da professora Maria Adélia (2019) “[...] tinha umas coisas que a universidade não tinha como sustentar, aquela estrutura em termos de pessoal, eram muitas disciplinas, era um número de horas exorbitante [...]”.

Salientamos que o curso funcionava no período noturno, das 19h às 22 horas e 40 minutos e, em termos de estrutura física, o curso dependia da utilização das oficinas para as

aulas, o que era um problema na época porque não existiam funcionários efetivados para atender essa demanda.

Então, para atender a organização das disciplinas nos semestres e a carga horária da licenciatura, a professora Maria Adélia comenta que a situação foi oferecer a habilitação de “[...] desenho no primeiro semestre, artes plásticas no segundo semestre para não sobrecarregar os professores” (MARIA ADÉLIA, 2019).

Essa situação de improviso, exigiu dos professores muita dedicação ao estudo de conteúdo das disciplinas e preparação das aulas; afinal, foram solicitados a eles conhecimentos para os quais não tinham formação específica. Tal circunstância nos propõe afirmar que um curso com uma estrutura curricular polivalente exigiu de seus professores “ser de tudo, um pouco” para atender as disciplinas presentes na estrutura curricular. Não distanciando do cenário apresentado no ensino de 1º e 2º graus.

Com essa defasagem no quadro funcional e as demais problemáticas levantadas, o curso passou por ajustes na estrutura curricular e ampliou o diálogo para que as contratações acontecessem. Para essa situação, outros professores evidenciam em suas narrativas a dificuldade em contribuir com o processo formativo em arte a partir do quadro funcional que se apresentava principalmente no primeiro ano.

A esse respeito, o professor Darwin lembra que o curso, em seu início, tinha duas estruturas curriculares que precisava seguir, sendo elas nas habilitações de Desenho e de Artes Plásticas, ambas criadas em 1980 para aprovação do curso junto ao MEC, porém, destaca a pouca procura pelo curso com habilitação de Desenho. Nesse sentido, revelou:

[...] acho que tem razão para ter essa pouca procura [...] por conta de formação mesmo. Nosso aluno chegava na universidade e não tinha formação nessa parte da linguagem do desenho. Linguagem que digo é essa parte da concepção do desenho geométrico, da geometria descritiva [...] porque no fundo, no fundo, eu percebi que muitos alunos desistiram, porque nós tínhamos um gargalo grande na licenciatura do desenho que chamava - se geometria descritiva. Os alunos não conseguiam assimilar aquela disciplina, muito difícil da forma como era dada, também, porque ela era dada por um engenheiro (DARWIN, 2018).

A disciplina de geometria descritiva a que se refere o professor é voltada para um conhecimento técnico, sem proximidade com a formação de professores e com os desafios que se colocavam para aqueles alunos matriculados no curso, muitos sem conhecimento mínimo sobre o conteúdo a ser estudados na referida disciplina, mas que constava no curso por conta da prescrição do currículo elaborado em uma base tecnicista e com os resquícios de uma formação bacharelesca.

Dentro dessa abordagem tecnicista e para o desenvolvimento de uma especialidade, a professora Elizabeth (2019) traz em sua narrativa a concepção sobre o que deveria ensinar e como deveria ensinar música:

[...] eu achava que todo mundo deveria ler partitura [...] então eu pensei muito nisso, nessa prática de ler partitura. Depois eu pensava assim: mas ler partitura para ter aula de piano em um semestre, não vai dar certo. Mas, depois eu pensava assim: a flauta que é o instrumento mais barato, mais fácil. E aí, eu aplicava a leitura, a escrita, qualidades de som, e aplicava na flauta. Eu falava assim: "Meu deus do céu, quando eu morrer eu não quero ficar do lado de flautas, quero ficar num outro lugar". De flautas não quero mais. Mas, foi assim que eu achei que era (ELIZABETH, 2019).

Para esta situação mensuramos como resultado um processo formativo que correspondia com as práticas presentes no ensino de 1º e 2º graus e na ação dos professores nas aulas de educação artística, em que o fazer estava muito presente. Em sua tese, Santana (2019) discorre que durante o percurso inicial da Educação Artística, a pedagogia tecnicista fragilizou o potencial transformador da arte na escola “ao colocar professores e alunos numa situação de apenas aprender a fazer, isto é, de tarefeiros, impulsionando assim, uma formação sem espaço crítico [...]” (SANTANA, 2019, p. 100). Em acordo com a professora Maria Adélia (2019), o professor de Educação Artística

[...] tinha que saber fazer, então se ele não sabia trabalhar com pintura, como que ele ia fazer, o que é que ele ia dar no lugar? Então a gente enfatizava, ou pelo menos o curso enfatizava muito essa parte prática, (é o que desenvolver numa sala né), por que qual que era o pensamento? Que a Educação Artística era a educação através da arte ou por meio da arte, e trabalhar com a sensibilidade das pessoas. Se o professor não está bem formado, ele não consegue fazer isso, então o que que ele vai desenvolver em sala de aula? (MARIA ADÉLIA, 2019).

Pelo exposto consideramos que as concepções sobre a arte e sobre o professor de arte se apresentavam no curso e emergiam para a reflexão dos professores sobre suas representações e a maneira como a área da arte estava sendo pensada pelos alunos do curso e disposta na organização do curso. Por vezes notamos o embate acerca da identidade profissional. Como formar o professor de arte? O que deve fazer esse professor na escola? Dessas questões, corrobora os estudos de Martins, Picosque e Guerra (1998), ao considerarem que:

Uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias” [...] Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar o conteúdo de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhos” para aprender a contar (MARTINS *et al*, 1998, p.12).

Essa referência a um pensamento que esteve presente nas práticas docentes dos professores de arte e foi, inclusive, incentivado em dado momento nos cursos de formação de professores e, depois e ainda, num embate permanente para que essa representação de um professor fazedor, decorador, sem domínio de conhecimentos da arte, não continue. E que o entendimento da arte seja ampliado pelas demais áreas dos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Essa colocação exposta no excerto da professora Maria Adélia e as considerações que desenvolvemos na sequência, permite-nos analisar o lugar de fala dos professores de arte, tanto dos formadores, quanto dos formados. Como cada um desses sujeitos se coloca dentro desse processo de ensinar Arte?

A Professora Maria Celéne (2018), reflete sobre a desvalorização do professor de arte, e expõe como ela entendeu sua participação enquanto formadora de professores ao propor mudanças na maneira como se enxergava o profissional licenciado em Educação Artística.

[...] a gente sempre sentiu que o professor de artes tinha desvalia, como se a gente não valesse nada [...] então era uma coisa que você sentia que existia, um olhar muito preconceituoso, de como se não valesse nada, que era uma aula que não tinha espaço na escola, então isso era ruim. Por outro lado, eu acho que a gente tinha uma certeza muito grande dentro da gente: da importância do trabalho. A gente sabia o que estava fazendo, então ao mesmo tempo que a gente tinha isso externamente, aquilo que a gente construía juntos e tinha dentro da gente, dava forças para a gente querer construir um espaço melhor, brigar por aquilo, por aquele espaço na escola, então não me atingia sabe, muito pelo contrário, era um alimento para que eu vivesse aquilo de uma forma diferente, era um alimento para a gente transformar aquela situação e não como alguma coisa para desistir, era um desafio, não era um problema, era um desafio que a gente tinha que vencer (MARIA CELÉNE, 2018).

Destacamos na fala da professora, sua apropriação acerca da realidade que se apresentava no ensino de arte. Portanto, a necessária leitura da situação, do espaço/tempo da escola e da necessidade de criação e adaptação de processos de formação que pudessem dar conta de atender as problemáticas que se faziam visíveis.

Para esse apontamento da professora Maria Celéne, afirmamos ser imprescindível estudar a formação dos professores e a necessidade de conhecer como as práticas artísticas se faziam presentes na escola, como os alunos egressos assumiam sua profissão e desenvolviam os conhecimentos e os saberes produzidos no percurso da graduação.

Nesse sentido, cabe analisarmos que estamos imersos em um sistema de representações, portanto, interessa-nos compreender como o trabalho desse grupo de professores de arte influenciou na formação de novos professores e com suas escolhas, dentro das argumentações para a construção de um determinado currículo, contribuíram ou não para o maior entendimento sobre a arte e seu ensino.

Para a situação exposta, apoiamo-nos novamente na concepção de representação de Chartier (1991), em que considera

[...] o trabalho de classificação e recorte que produz as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpetuado a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183).

Então, as diferentes pessoas e grupos se movimentam em determinada realidade, se posicionam, constroem relações e suas maneiras de estar em determinado lugar. Essas representações são as configurações constituídas em determinado espaço e tempo. A maneira como cada pessoa se envolve - o eu e o outro - as maneiras de ser e estar compõem as representações de um grupo, de um profissional e de uma profissão. Isso permite reconhecer e identificar concepções, práticas e inclusive demonstrar a sensação de pertença ou não a determinado grupo.

Na década de 1980, as mudanças na maneira de entender o processo educativo ganha espaço e um novo direcionamento para a formação de professores que, até então, se mostrava técnica e funcionalista. Inicia-se um movimento de renúncia a tais abordagens evidenciando a necessidade de conscientização do professor durante seu percurso de formação e, ao mesmo tempo a compreensão por parte deste profissional sobre a “função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e [...] clareza da necessidade de a prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 27).

O movimento de renúncia e oposição ao enfoque exclusivamente tecnicista, não esteve presente nas discussões do grupo de professores do curso de Educação Artística nos anos iniciais da década de 1980. Primeiro foi imprescindível que os docentes organizassem minimamente o andamento das disciplinas - que compreendessem o lugar social do curso na UFMS e se sentissem parte da instituição - para posteriormente estabelecer um diálogo mais amplo com outras licenciaturas da própria UFMS e das demais universidades e dos cursos relacionados à formação de professores de arte, em especial no que tange às abordagens de ensino e aos pressupostos que preconizavam a educação naquele momento.

Assim, repensar a primeira estrutura curricular do curso foi, também, um processo de conhecimento, de apropriação do lugar acadêmico, do lugar da formação de professores de Mato Grosso do Sul, o que estabeleceu vínculos e ações para atender as mudanças que se pretendia na área. O compromisso dos docentes e a busca de melhores condições para o curso

não significou, necessariamente, que as ideias e propostas foram efetivadas na prática, mesmo porque as condições oferecidas para o curso não permitiam grandes mudanças.

Ao considerar o contexto apresentado, depreendemos que a estrutura curricular do momento de implantação do curso representou as normativas do Conselho Federal de Educação (CFE) e foi organizada na UFMS por professores sem formação específica na área e depois foi posta em prática no curso de Educação Artística sob a responsabilidade de um número ínfimo de docentes, demandando que assumissem várias disciplinas.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo em ação é a realização de um currículo como prática, considerando tanto os propósitos de partida (ou mesmo a negação destes) quanto à série de influências que o currículo sofre. Compreendemos assim que as condições de trabalho são importantes também na realização do currículo. A situação apresentada em relação às dificuldades das instalações físicas, o número reduzido de professores, a demanda de estudos em outras áreas que não aquelas da formação do professor, insinuam que existiu no curso uma distância entre o currículo planejado e o currículo efetivamente realizado.

3.2 Estrutura Curricular e Reconhecimento do curso (1984)

Uma situação que instigou a alteração da estrutura curricular do curso de Educação Artística decorreu do processo de seu reconhecimento junto ao MEC e das exigências estabelecidas para o funcionamento de um curso do Ensino Superior. A visita *in loco* para constituir parte do reconhecimento estava prevista para o ano de 1984 e, conforme menciona o professor Darwin, foi preciso dar atenção às necessidades do curso:

[...] sou o terceiro professor (a ingressar no curso). Eu já cheguei com o curso feito, a (primeira) estrutura pronta, e tínhamos que começar a pensar nessa estrutura, tínhamos que fazer tudo, fazer a oficina, trabalhar para melhorar o acervo da biblioteca, tudo nós tínhamos que fazer, porque existia uma estrutura aprovada, mas que precisava ainda do reconhecimento do MEC (DARWIN, 2018).

As particularidades do curso precisavam ser analisadas e conhecidas pelo grupo de docentes e gestores da universidade, a fim de identificar os aspectos positivos e as fragilidades que se apresentavam para, então, empreender ações que permitiriam o atendimento às normativas do MEC. Desse modo, foi necessário rever a estrutura curricular e as necessidades das disciplinas, além de observar a consonância dos espaços físicos com as disciplinas ofertadas e suas cargas horárias. Esse momento exigiu dos docentes muito envolvimento e interlocução,

tanto que o professor Darwin ao lembrar de como começou seu trabalho na UFMS, diz: “eu já cheguei aqui trabalhando com reformulação no curso” (DARWIN, 2018).

Sobre as alterações no currículo, o professor Darwin (2018) expôs a obrigação de atender as exigências legais e as especificidades da licenciatura de Educação Artística na UFMS. Isso demonstra a força da legislação na tomada de decisões do grupo de professores. Essa circunstância acaba por confirmar os dizeres de Sacristán (2000) quando aborda que a relação do subsistema político influi no planejamento curricular no âmbito de uma instituição.

Em relação à estrutura curricular elaborada para vigorar a partir de 1984, a professora Maria Alice (2019) lembra que, antes da publicação dessa nova estrutura, ela foi apresentada e analisada junto à comissão do MEC, quando da visita *in loco*, para o reconhecimento do curso, conforme mencionado anteriormente. A referida comissão era composta por professores com maior experiência, entre eles a professora Laís Aderne³⁵. Essa professora e outros da comissão, advindos de cursos que já estavam no movimento de oposição à abordagem tecnicista, sugeriu propostas de alteração na estrutura curricular que, posteriormente, foram discutidas em conjunto e aprovadas pelo colegiado do curso. A professora Maria Alice (2019) aponta que nesse momento

[...] houve o reconhecimento da inclusão da (disciplina de) arte – educação, que é o movimento que estava começando a ser discutido, e a disciplina a ser obrigatória, então Laís Aderne, quando foi da turma do reconhecimento. E, ela falou: é importante! Todas as instituições estão colocando a disciplina de arte-educação (MARIA ALICE, 2019).

Torna-se importante mencionarmos que os professores do curso de Educação Artística tinham um bom trânsito com os de outras instituições de ensino superior, como da USP e da UNESP, por exemplo. O professor Darwin, por ter sido aluno da professora Heloísa Ferraz³⁶, mantinha diálogo com a mesma e dela recebia orientações que o auxiliavam nos processos implantados na UFMS.

³⁵ Laís Fontoura Aderne educadora com dedicação aos estudos da Cultura e Sociedade. Pintora, gravurista e com estudos relacionados também a estética e história da arte. Atuou na coordenação de curso de Artes, e foi professora substituta na UNB, professora na USP, participou da criação de cursos profissionalizantes e na concepção do projeto Liceu do Paracuri, com mestrado em Arte Educação e Sociedade pela Birmingham (1982), Laís Aderne contribuiu na avaliação de cursos de graduação na área da arte e foi parte da primeira diretoria da FAEB, junto a Ivone Richter e Miriam Celeste Martins. Laís Aderne deu grande contribuição na organização dos Festivais Latino Americanos (FLAACs).

³⁶ Professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Autora de publicações relevantes na área do ensino da arte no Brasil, como: *Arte e loucura: limites do imprevisível*. São Paulo: Editora Lemos. *Arte-educação: Vivência, experiência ou livro didático?* Editora Loyola. Em parceria com a Professora Maria F. R Fusari tem as publicações: *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993 e *Metodologia do Ensino de Arte Fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora.

O fato de os professores do curso terem estudado onde moravam e posteriormente mudado para Campo Grande ao assumirem seus concursos, trazendo na bagagem experiências nas demais regiões do Brasil, facilitou a tomada de decisões sobre a constituição do curso de Educação Artística na UFMS. A esse respeito, a professora Lúcia, no momento da entrevista, relembrou: “[...] a gente chamava as pessoas que nos fizessem refletir sobre o curso e para a gente fazer o melhor, até a hora que a gente pensou, bom, agora a gente tem que estruturar, porque agora não dá mais para continuar” (LÚCIA, 2018).

De acordo com a professora Maria Alice (2019), a Pró-Reitoria de Ensino incentivava os docentes a conhecerem a estrutura curricular dos demais cursos da área de Arte, promovia viagens em que pudessem dialogar com outros colegas da área e conhecer o desenvolvimento dos cursos em suas referidas universidades. Um desses momentos aconteceu na USP, em período que “ainda não se falava em adequação para nossa realidade”.

[...] a universidade ainda tinha um outro encaminhamento. E aí, nós conversando na época, fazendo essas viagens, [...] nós conseguimos organizar de acordo com a nossa realidade [...], o curso era esse nosso, essa construção precisava ter a cara de quem trabalhasse aqui, porque era você que estava atuando. Cada vez que saísse um e entrasse outro professor isso sofreria uma alteração grande, por quê? Porque era uma outra pessoa que estava chegando com uma outra experiência. Então, nós conseguimos organizar dessa maneira, tínhamos a compreensão de que aquele currículo, ele teria um tempo de vida não muito longo (MARIA ALICE, 2019).

Ao destacar em sua narrativa que o curso “precisava ter a cara de quem trabalhasse nele”, a professora remete à questão de sentir-se pertencente, de apropriar-se daquele lugar, o que corrobora a Certeau (2014), ao considerar as representações aceitas em um movimento inaugural de nova credibilidade e novas expressões (CERTÉAU, 2014).

Nesse processo de entender quem são profissionalmente esses professores e expor essa imagem para os seus pares e o espaço acadêmico, assim como de apropriar-se do lugar da arte e do seu ensino, podemos abordar o currículo como menciona Silva (2004, p. 16), para além da “questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

A partir dos diálogos, das trocas entre professores, da avaliação realizada no momento do reconhecimento do curso e da estrutura curricular que passou a vigorar, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 8 - Estrutura Curricular 1984 - Educação Artística - Licenciatura Plena - Habilitação Artes Plásticas

DISCIPLINA	C.H.
1º SEMESTRE	
Comunicação e Expressão I	60h
Introdução e Metodologia Científica	60h
Estética e História da Arte I	60h
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I	30h
Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Introdução ao Desenho)	60h
Formas de Expressão e Comunicação Artística II (Introdução a Expressão Plástica e Gráfica)	45h
Estudo de Problemas Brasileiros I	30h
Educação Física I	30h
2º SEMESTRE	
Comunicação e Expressão II	45h
Estética e História da Arte II	60h
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas II	60h
Formas de Expressão e Comunicação Artística III (Desenvolvimento da Expressão Plástica e Gráfica)	45h
Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (Introdução a Expressão Musical)	90h
Formas de Expressão e Comunicação Artística VI (Introdução a Artes Cênicas)	90h
3º SEMESTRE	
Formas de Expressão e Comunicação Artística V (Música Aplicada a Educação)	90h
Formas de Expressão e Comunicação Artística VII (Teatro Aplicado a Educação)	90h
Estética e História da Arte III	60h
Psicologia da Educação I	60h
Estudo de Problemas Brasileiros II	30h
Educação Física II	30h
4º SEMESTRE	
Psicologia da Educação II	45h
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau I	45h
Folclore Brasileiro I	60h
Evolução das Artes Visuais	90h
Fundamentos da Linguagem Visual I	60h
Fundamentos da Arte-Educação I	60h
5º SEMESTRE	
Didática I	45h
Estrutura e Funcionamento do ensino de 2º grau I	45h
Folclore Brasileiro II	60h
Fundamentos da Linguagem Visual II	60h
Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos I	60h
Fundamentos da Arte-Educação II	60h
Educação Física III	30h

DISCIPLINA	C.H.
6º SEMESTRE	
Didática II	45h
Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos II	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual I (Escultura)	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual II (Programação Visual)	60h
Optativa I	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual III (Artes Gráficas)	60h
7º SEMESTRE	
Prática de Ensino em Educação Artística (Sob a forma de Estágio Supervisionado)	75h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual IV (História em Quadrinhos)	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual V (Desenvolvimento de Recursos Audiovisuais)	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual VI (Cerâmica)	60h
Educação Física IV	30h
Teatro de Bonecos	60h
8º SEMESTRE	
Prática de Ensino em Educação Artística em Artes Plásticas (Sob a forma de Estágio Supervisionado)	60h
Psicologia da Arte e da Forma	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual VII (Tecelagem e Tapeçaria)	60h
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual VIII (Teoria e Técnica de Pintura)	60h
Optativa II	60h
Práticas Instrumentais	60h
TOTAL	2.985h

Legenda: CH - Carga horária das disciplinas

Fonte: Resolução nº 152/84 (CCHS)

Organização: Godoi (2019)

Nessa conformação curricular, o curso ainda demonstrou a presença da polivalência na formação dos professores de arte e a evidência da produção artística por meio de disciplinas práticas, como: cerâmica, tecelagem, história em quadrinhos, práticas instrumentais, artes gráficas, etc. Observamos que nessa organização, fica evidente a proposição de um curso em que as disciplinas são pensadas não apenas para a formação de professores, mas ainda, para a formação de artistas e profissionais de áreas afins, como programadores visuais, desenhistas, ilustradores etc.

Verificamos assim diversas disciplinas voltadas para o desenvolvimento de uma habilidade, que por vezes pode ter sido adquirida a partir do aprendizado de técnicas, como pode ser observado no desdobramento das disciplinas intituladas por Técnicas de Expressão e

Comunicação Visual, que constam no currículo em diferentes semestres e ordenadas de I a VIII. Essa disciplina apresenta-se percorrendo as distintas linguagens da Arte, sendo nesta estrutura curricular, a Música, Teatro, Artes Plásticas e o Audiovisual.

Silva (2004, p. 148) trata a organização do currículo como sendo “[...] apenas uma contingência social e histórica”; estipula sua divisão em matérias ou disciplinas e em como se dá a sua sequência e o tempo de distribuição. A respeito da distribuição das disciplinas, conforme a estrutura de 1984, observamos que algumas delas receberam destaque na organização como, por exemplo, a inclusão da disciplina de Fundamentos da Arte-educação, conforme sugerido pela Comissão de reconhecimento do curso, o que demonstra que os professores do curso estavam atentos às ações estabelecidas nacionalmente.

Essa alteração na estrutura curricular, para além de ajustes de carga horária ou troca de disciplinas para determinados semestres, vincula-se a um debate conceitual por conta do movimento de Arte-educação. O professor Darwin (2018) entende essa alteração curricular como uma mudança na direção das propostas de formação dos professores, e da identidade do próprio curso: “[...] foi inserida a disciplina de arte-educação no currículo do curso, por conta das discussões que estavam acontecendo nos eventos pelo Brasil, que tem a contribuição desse novo pensar sobre o ensino da arte” (DARWIN, 2018).

Nas palavras do professor Darwin, denotamos que os movimentos da pesquisa na área de Arte e Educação no Brasil teve influências nas mudanças ocorridas na organização dos conhecimentos do curso, levando-nos a considerar, como pontua Sacristán (2000), que “[...] os grupos de especialistas [...], pesquisadores e peritos em diversas especialidades e temas de educação, etc. criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

Ainda de acordo com Darwin (2018), o grupo de professores demonstrava preocupação em relação à formação do professor de arte, pois compreendia como fundamental incluir esses debates, em oferecer aos alunos um curso para formar o profissional que realmente atuaria nas escolas. Segundo ele, esse profissional não deveria reproduzir as práticas já existentes. Nestes diálogos a compreensão de que o currículo deve oferecer opções. Para Alvarenga (2015):

Não é necessário aceitar como verdades inquestionáveis o que é sugerido por documentos norteadores do currículo, mas é preciso encontrar o que, nele, está em jogo e quais os interesses por trás do que por ele é sugerido para abordagem em sala de aula. E, também, educadores devem ficar atentos em relação a si mesmos e à imposição de seus valores em relação aos outros. Desse modo, o professor precisa estar atento aos interesses que se escondem através de cada conteúdo que é proposto para ser ensinado[...] (ALVARENGA, 2015, p. 107).

Portanto os currículos precisam encontrar o ponto de equilíbrio entre a prescrição e as ações empreendidas pelos docentes, a fim de identificar possibilidades de diálogos e ação crítica. Observamos, nessa estrutura de 1984 que houve a junção da disciplina de Estética e História da Arte, que passou a ser distribuída em três semestres, com carga horária de 60h. Além disso verifica-se a supressão da disciplina de Língua Portuguesa e a inclusão de Comunicação e Expressão I e II no lugar.

Em relação às disciplinas pedagógicas, houve uma redução na oferta de seus créditos, sendo possível assinalar para essa situação, as disciplinas de Psicologia da Educação I e II, além da disciplina de Didática I. Houve, ainda, aumento nos créditos das disciplinas de Evolução das Artes Visuais e Folclore brasileiro I.

Duas disciplinas permaneceram na estrutura curricular de 1984, em relação à anterior, sendo Educação Física, distribuída em quatro semestres e Estudos de Problemas Brasileiros, distribuída no 2º e 3º semestres. Essas disciplinas permaneceram no currículo demonstrando os resquícios do currículo prescrito a partir do parecer nº 23/73 (BRASIL, 1973).

Em contraposição a uma legislação que minimizava o papel da arte na escola e as decorrentes experiências negativas derivadas da aplicação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), iniciou-se no Brasil um importante movimento de caráter político e acadêmico que reuniu professores de arte em eventos regionais, estaduais e em associações de arte-educadores por todo o país.

No curso da UFMS, a estrutura curricular elaborada em 1984 sofreu ajustes nos anos seguintes, tanto no que se refere a carga horária quanto na nomenclatura de disciplinas. Prevaleceu nessa estrutura os princípios da polivalência, com disciplinas relacionadas á linguagem da música e do teatro permanecendo na formação dos professores de arte. Ter no currículo do curso disciplinas relacionadas às habilitações em Música e Artes Cênicas, foi uma escolha do curso e dos professores que ali estavam, pois não existia a obrigatoriedade de incluir disciplinas de outras habilitações, mas, sim se houvesse interesse por parte da instituição e do curso, conforme observamos no Parecer 23/73 (BRASIL, 1973).

Silva, nos diz que:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA 2004, p. 15).

As “disciplinas selecionadas”, para compor o currículo do curso e a presença das várias linguagens da arte, na formação dos professores de Educação Artística, foi assunto que permeou a trajetória da formação dos acadêmicos da licenciatura. A professora Maria Celéne pondera que as vivências artísticas fortaleciam o vínculo do grupo de acadêmicos e ampliavam a relação com as distintas linguagens artísticas. Sobre a existência de projetos de extensão relacionados a cursos de teatro, festivais de música, e de sua participação ativa nesses projetos enquanto aluna, ela analisa que “apesar da formação plena ser em artes plásticas ou desenho, tínhamos o professor de teatro que trabalhava muito essa parte [...] ainda era muito intensa aqui” (MARIA CELÉNE, 2018).

Cabe evidenciar que a polivalência passou a ser um tema combatível na formação dos professores de arte, por entender que não oferecia o aprofundamento em uma das linguagens artísticas, derivando daí a compreensão era do esvaziamento na formação dos professores. No entanto, interessante observar que a professora Maria Celéne (2018) compreendeu a polivalência como um processo positivo em sua formação, conforme expõe:

[...] peguei o curso em 84, era um curso muito novo, nem a primeira turma estava formada ainda, e nós tínhamos poucos professores e era um curso de educação artística polivalente, a gente tinha formação em música, teatro e em artes plásticas, então, em termos de formação, foi muito rica, muito interessante (MARIA CÉLENE, 2018).

Em consonância com o depoimento de Maria Celéne, os registros nos jornais da época divulgam eventos com participação ativa do curso e da UFMS, evidenciando atividades relacionadas às distintas linguagens artísticas, como por exemplo: a peça teatral “a Pedreira das Almas” (figura 37), produzida e dirigida por docentes do curso e apresentada pelos alunos da universidade, dentre os quais, alunos de Educação Artística. Na nota publicada, observamos os nomes dos professores Darwin, Luiz Eduardo e Lúcia como participantes da atividade teatral, seja na elaboração de cenário, na direção da peça teatral, ou em sua produção.

Figura 37 - Nota publicada em 29 de março de 1984

Pedreira das Almas estréia nesta sexta

DIÁRIO DA SERRA
29.03.84

Desde o início das aulas, no dia 20 de fevereiro, todos os domingos, o Grupo de Teatro da Universidade vem trabalhando com a peça de Jorge Andrade «Pedreira das Almas», para a apresentação por três dias 30, 31 e 1º de abril, no Glauce Rocha.

Professores e alunos do grupo, procuraram reformular tecnicamente o ótimo enredo da peça. E as mudanças, segundo Lúcia Monte Serrat Baeno, a produtora do espetáculo, se verificaram justamente para uma melhoria na performance dos atores. De resultados haverá mais segurança nos movimentos, mais

profissionalismo dentro do contexto físico da peça.

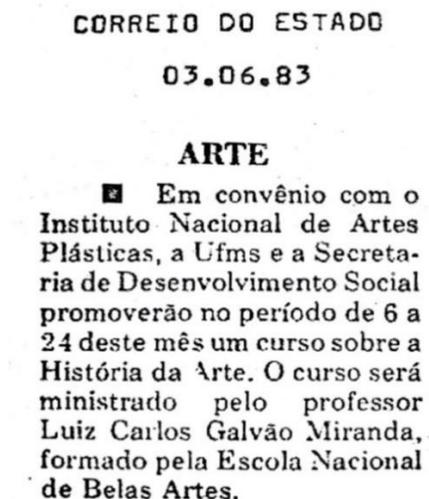
Esta preocupação se acentua por parte dos professores Luiz Eduardo Borges, diretor; Darwin de Oliveira, cenarista e a própria produtora Lúcia, na medida em que montaram dois cursos - um de capoeira e outro de dança, especificamente voltados ao atendimento do Grupo de Teatro, como uma forma mais apurada de ensaio e trabalho de laboratório. Com isto há possibilidade de maior desempenho em cena, com domínio das expressões corporais, principalmente.

Fonte: Jornal Diário da Serra – Arquivo Central da UFMS (2019)

Proporcionar atividades relacionadas à linguagem da música, teatro e artes plásticas, são manifestações culturais que precisam ser parte do espaço acadêmico, e devem estar presentes em todo o tempo na formação das diferentes áreas do conhecimento. Portanto, compreende-se essas atividades culturais em um contexto ampliado, não apenas como conteúdo de uma determinada disciplina, mas parte da formação cultural dos acadêmicos e da comunidade em geral envolvidos em projetos, programas e vivências artísticas. Nesse sentido, entendemos a inclusão dessas disciplinas no curso para além da formação polivalente de professores de arte; afinal, o currículo não é composto apenas por disciplinas com os conteúdos fechados, mas com uma dinâmica que deve proporcionar a formação da pessoa enquanto agente social.

É importante ressaltar que, nesta dinâmica, é preciso considerar, por um lado, a questão das disciplinas que compõem a formação cultural do futuro professor de arte, e, por outro lado, a necessidade de dizer que esse professor deverá ensinar conteúdos de música e teatro para os quais não teve formação suficiente. Embora a polivalência seja mencionada aqui, não é interesse defender nessa tese que a polivalência presente nos currículos dos cursos de formação de professores é o caminho para uma formação cultural dos professores de arte.

Para continuar nossas discussões, consideramos destacar a parceria do curso de Educação Artística com outras instituições públicas, como no caso do curso de História da Arte (Figura 38) e o curso de Cerâmica oferecido à comunidade por docentes e alunas do curso (Figura 39) de Educação Artística.

Figura 38 - Nota publicada sobre Arte de 03 de junho de 1983

Fonte: Jornal Correio do Estado – Arquivo Central da UFMS (2019)

Sobre essas parcerias o servidor Adilson (2018) pontua que o fortalecimento do curso e da própria área passou por um trabalho de maior divulgação e sinergia, inclusive, com outros cursos da UFMS: “[...] para mostrar que esse curso existe, que ele tem uma produção cultural, uma produção artística [...]”. Ainda segundo Adilson é importante todo esse relacionamento interno, “porque arte é o tempo todo, se você não está envolvido você vai se desligando [...]” (ADILSON, 2018).

Para a professora Maria Adélia, não bastava ao curso ações internas e espaçadas, descontínuas, mas, sim, ações ultrapassassem o espaço institucional, e as discussões mais amplas. Ela diz:

[...] não sei se só expondo trabalho dos alunos você consegue uma melhoria na educação visual, na educação para a arte, porque precisa contrapor as coisas, sabe assim, sei lá. Pega os alunos de artes lá de Dourados, ‘acho que é Unigran’ e os alunos de artes daqui, e põe junto; eles vão discutir o resultado de cada um, eu acho que ia ser interessante, não é expor assim para o pai e a mãe irem lá aplaudir, você tem que ter algo a mais além de expor, e aí sair mesmo em discussão a respeito dos trabalhos [...] acho que não se pode ser muito corporativo nesse sentido [...] (MARIA ADÉLIA, 2019).

A professora Maria Adélia considera também que o curso foi construindo poucas redes ao longo desse período, foi ficando mais dentro do seu próprio bloco, “mais dentro do que para fora sem dúvida” (MARIA ADÉLIA, 2019). Ao sugerir que as ações do curso precisavam ocupar novos espaços e com proporção ampliada de alcance, analisamos que a professora esperava que o curso provocasse maior movimentação na cena cultural, tanto da universidade como da região em que está inserido. A partir do excerto mencionado, ponderamos ainda que

o curso poderia ter dialogado com mais aprofundamento as questões teóricas entre seus pares e rompido com as barreiras físicas da instituição e do seu próprio lugar de estabelecimento.

Avaliamos que as atividades que foram realizadas pela universidade em relação aos eventos artísticos culturais e que, de alguma maneira, se aproximavam dos interesses do curso de Educação Artística, foram estratégias adotadas pela instituição que contribuíram com a formação artístico-cultural dos acadêmicos e influenciaram na constituição do curso de Educação Artística, visto que alunos e professores começavam a participar e integrar essas ações tanto no espaço acadêmico como nas atividades propostas e oferecidas para a comunidade externa a ela, como observamos na figura (39).

Figura 39 - Nota publicada sobre curso de cerâmica, de 21 de março de 1984

Curso de Cerâmica em abril

■ Já estão abertas as inscrições para o curso de Cerâmica, promovido pela Educação Artística da Ufms. Poderão participar pessoas que desconheçam esta arte, e o curso abordará técnicas de modelagem e glazura.

■ As aulas serão ministradas das 7 às 11 e das 13 às 17 horas, pelas professoras Maria Alice Rossi Otto, Elizabeth Regina Boarin Alcalde e pelas alunas Maria Helena Belanian e Maria Emília da Frota Barreto, num total de 40 horas, e o encerramento do curso está previsto para junho próximo.

Fonte: Jornal Correio do Estado – Arquivo Central da UFMS (2019)

No que diz respeito às atividades realizadas junto aos professores e acadêmicos do curso de Educação Artística, a professora Elizabeth (2019), compreendeu que no curso alunos e professores foram estabelecendo vínculos e unindo interesses em prol da construção e da presença do curso dentro da instituição. A professora considerava que um processo de produção de conhecimento, de estabelecimento de relações e do fortalecimento do grupo ainda se iniciava, era uma situação nova tanto para alunos, quanto para professores. Sobre isso, ela afirma: “nós estávamos começando junto com eles. Fomos construindo (o curso) junto com eles, então teve muitos momentos [...]” (ELIZABETH, 2019).

Portanto, as atividades desenvolvidas junto ao grupo de alunos, as parcerias estabelecidas, a relação entre curso, eventos e disciplinas, assim como a proposição de ações para ampliar a participação na sociedade sul-mato-grossense, corrobora ao que discute Silva (2004, p. 14) quando diz que é por meio de “um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não”. Partindo do pressuposto que o currículo é uma construção social, o autor pontua: “a pergunta importante não é ‘quais

conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’ (SILVA, 2004, p. 148).

Em tal contexto, para os envolvidos no curso, nesse período em que poucas atividades culturais eram ofertadas na cidade, realizar ações junto ao curso de Educação Artística, estabelecendo parcerias com órgãos de cultura e Educação, também foi um percurso de legitimação do lugar acadêmico, da contribuição social para com a comunidade, nesse caso o teatro, a música, as atividades de expressão corporal, etc.

Adilson Oliveira (2019) relembra que nos 1980, pelo menos uma vez por semana, o professor Richard reunia todos os alunos para assistir filmes voltados ao conteúdo que ele estava desenvolvendo em sala de aula: “[...] discutia, debatia [...] um dava uma ideia, outro dava outra, a gente se juntava e fazia. Nem sempre precisava de um projeto. Era ‘vamos fazer? Vamos’ e juntava todo mundo, o grupo era muito unido e era muito gostoso [...]” (ADILSON, 2019). Nessas observações do Adilson, é interessante expor a compreensão dele a respeito de grupo e das ações que eram desenvolvidas:

[...] grupo que eu digo eram acadêmicos e professores, se juntava todo mundo e fazíamos[...]. Eu ia com os alunos para eventos, grandes encontros, seminários, bienais, visitar outros museus em São Paulo, teatros, então era muito bom, isso mexia e dava uma autoestima para todo mundo para produzir (ADILSON, 2019).

A partir do exposto, consideramos como fundamental a ideia do currículo pontuada por Sacristán (2000) no âmbito de criações culturais e científicas. Para o autor, “[...] na medida em que o currículo é uma seleção de cultura, os fenômenos que afetam as instâncias de criação e difusão do saber têm uma incidência na seleção curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

O período de 1980 traz a força política dos grupos de professores. Como já mencionamos, um grande impulsionador dessa organização em prol de um ensino de arte com qualidade vem dos encontros, seminários e congressos organizados pela categoria. Para os debates acerca da Educação Artística presente na escola e com os resquícios da escola tecnicista (que ainda persiste em muitas salas de aula do Brasil), o termo arte-educação foi o caminho para repensar as práticas, o conhecimento artístico que estava presente na escola e a polivalência que perdurava tanto no dia a dia das escolas como nos cursos de formação de professores, portanto, esse foi um período de grande relevância para se pensar também no currículo das licenciaturas em Educação Artística.

Diniz-Pereira (2000, p. 28) considera que “[...] a figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70”. Considera-se

com isso, a legitimação do termo educador, de uma forma geral, e arte educador, contrapondo à representação de um professor “faz tudo”, que busca métodos e técnicas para estratégias de aula, com fazeres relacionados a atividades desvinculadas de conhecimento e presa ao uso de recursos tecnológicos. Pretendia-se, então que os educadores “percebessem seu papel como de um agente sócio-político” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 28).

Ao refletir sobre o curso de Educação Artística, é importante salientar que ele já nasce em uma década de movimentos. Sua criação em 1980, acontece em meio aos debates para ampliar o entendimento sobre os processos educativos. Porém, no curso da UFMS o quadro de professores específicos na área, ainda era bastante incipiente e os que estavam no curso começavam a apropriar-se, do meio acadêmico, da profissão docente em nível universitário, visto que era a primeira experiência no ensino superior de todos os pioneiros do curso. Decorrente disso, podemos inferir que esses docentes, foram se constituindo junto com o curso e com a própria UFMS. Envolvidos no objetivo de manter vivo aquilo que recém havia nascido e não necessariamente, correr riscos para perder o espaço destinado à área de arte. Então, sim, os movimentos foram crescentes, porém, um passo de cada vez.

Contudo, entre a proposta curricular organizada pelos professores que não eram da área de arte, logo da criação do curso, para esta estrutura curricular de 1984, discutida inclusive com docentes da Comissão de reconhecimento do MEC, evidencia-se que as mudanças foram pequenas. As disciplinas são recorrentes, a carga horária bastante semelhante; porém, a inclusão da arte-educação demonstra que os professores do curso não estavam alheios ao movimento nacional e compactuavam com a necessidade de repensar a formação de professores.

Mas, para esse grupo específico de professores, por maior que fosse o interesse em fazer grandes ajustes e alterações no currículo do curso, nesse primeiro momento, não havia ainda dentro da UFMS um grupo consolidado, com “poder” de chamar atenção para as necessidades do curso. Nesse aspecto é preciso considerar o lugar do curso, reconhecer que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantém, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (CERTEAU, 1995, p. 222). Nesse contexto as invenções cotidianas dos professores dentro do espaço da universidade representam as diferentes formas que o grupo encontrou de se alinhar ou ajustar às políticas que lhes eram impostas.

O curso de Educação Artística sofreu alterações discretas ao longo do seu percurso e manteve o direcionamento polivalente que prevaleceu na sua primeira estrutura curricular. Essas alterações e o direcionamento adotado pelo grupo podem ser entendidos, de acordo com Goodson (1997, p. 20) de que “[...] o currículo escrito é o testemunho público e visível das

racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Tal entendimento demonstra as ações que eram pensadas pelo grupo de professores e as relações que estabeleciam entre o que estava presente no documento e as práticas efetivadas dentro e fora da sala de aula.

Em continuidade às ações avaliativas que são parte das universidades e dos seus cursos, a Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino da UFMS realizou a partir do final da década de 1980, processos avaliativos junto aos distintos cursos da Universidade.

No curso de Educação Artística esse processo estabeleceu-se com a realização do Seminário de Avaliação do curso, conforme folder do evento (Fig.38). O público alvo incluía acadêmicos, docentes, professores convidados e profissionais da área, para que, em conjunto, discutissem o andamento do curso. Em acordo com o que expõe a professora Lúcia (2018), as avaliações sobre o encaminhamento do curso e suas necessidades, já eram uma prática.

[...] fomos percebendo que precisava mudar. Nós acompanhávamos também a nível nacional, e às vezes a gente discutia no curso assim: a gente se sente isolado das discussões nacionais, mas a gente está muito próximo, porque estávamos sempre conectadas, com a Mirian Celeste, por exemplo, sempre discutindo o que está acontecendo nacionalmente, tentando ver o que a gente podia fazer aqui para não ficar defasado em termos de qualidade mesmo, o que a gente pode melhorar (LÚCIA, 2018).

Essas percepções apontadas na narrativa da professora Lúcia foram tema das discussões propostas no seminário de avaliação do curso no período de 30 de novembro a 01 de dezembro de 1988. Como os objetivos, pretendia “avaliar o curso de Educação Artística, procurando atualizá-lo e adequá-lo às necessidades da comunidade em geral”; também, “[...] delinear o perfil do profissional que se pretende formar e adequar a estrutura curricular e ementário do curso ao novo perfil traçado (Arquivo do curso, 2018). De acordo com o professor Richard, esse evento foi

[...] o momento em que, oficialmente, foi fundada a discussão sobre o curso de Educação Artística, com graduação em Bacharelado além de Licenciatura [...], participaram os professores Ricardo Dubinskas (na época professor da UFJF), como minha indicação, e Ivens Fontoura (da Universidade Católica do Paraná), por indicação de Lúcia Monte Serrat (RICHARD, 2019).

A partir dos dados informados no excerto do professor Richard, podemos observar, na figura 40, o cronograma estabelecido para o Seminário de Avaliação.

Figura 40 - Fragmento do Folder do Seminário de Avaliação do curso de Educação ArtísticaCRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Dia 30/11/88

Horário: 7h 30min às 11h / 13h 30min às 17h

- . Abertura
- . Histórico do Curso de Educação Artística
- . Apresentação da Pesquisa sobre: Delineamento do Perfil Profissional de Educação Artística
- . Estudo em grupo do perfil profissional proposto pela pesquisa
- . Apresentação dos resultados apresentados
- . Palestra: Bacharelado - Um novo caminho?
Prof. Ricardo Dubinskas - Juiz de Fora/MG
Mestre Ivens Jesus Fontoura
Curitiba/PR
- . Debates

Dia 01/12/88

Horário: 7h 30min às 11h/ 13h 30min às 17h

- . Apresentação do memorial de conteúdo
- . Histórico dos trabalhos da Comissão de Validação
- . Estudo em grupo da proposta curricular
- . Apresentação em plenária dos trabalhos em grupo
- . Encerramento

Fonte: arquivo do curso de Artes Visuais – UFMS

No folder informa-se as temáticas propostas para o seminário, relacionadas ao perfil profissional, a proposta curricular e o percurso histórico do curso. Nesse momento de avaliação foram realizados questionários junto aos alunos para que a partir das respostas mensuradas, o grupo de docentes e a Pró-reitoria de Ensino obtivesse um amplo entendimento sobre como o curso estava constituído.

Salientamos que esse processo aconteceu durante a vigência da estrutura curricular implantada em 1984, sendo esse seminário um movimento gerador para pensar a próxima estrutura curricular e a possibilidade da criação do curso de bacharelado em Educação Artística.

O grupo de professores, a partir de uma exigência institucional, definiu um momento de avaliação para conhecer a realidade estabelecida e planejar as ações necessárias para a formação dos acadêmicos. As repostas para o questionário³⁷ foram respondidas pelos acadêmicos do sexto semestre. Chamou-nos atenção na avaliação, uma questão discursiva que solicitava sugestões para aumentar a eficiência do curso. Vejamos algumas das repostas:

³⁷ Manteve-se o formato e texto das questões propostas no momento de avaliação.

Quadro 9 - Depoimento de acadêmicos de educação Artística em momento de avaliação interna do curso

Acadêmico 1	Integração das disciplinas afins, Divisão da turma nas aulas práticas visando um melhor rendimento; Estágio supervisionado a partir do 4º semestre. Obs. Teoria desvinculada da prática. Realização de seminários, palestras etc. com o objetivo de enriquecer o curso; Participação da comunidade sugerindo ideias e oferecendo um aprofundamento e enriquecimento nas várias disciplinas do curso
Acadêmico 2	Maior número de professores Professores especializados Oficinas com infraestrutura necessária para o bom andamento da disciplina Currículo mais completo, constando disciplinas, tais como: Literatura, Filosofia, Desenho artístico.
Acadêmico 3	Quantidade de alunos em uma classe, em matérias práticas Horário de prática desportiva para alunos que trabalham na parte da manhã e estudam a tarde.
Acadêmico 4	Distribuir melhor a carga horária das disciplinas, pois existem algumas que não tem necessidade de tantas horas-aulas, e outras tem um espaço de tempo muito curto, e que deveria ter carga-horária maior, creio que só assim é que poderíamos ter uma sequência lógica no curso. Como matérias que tem por exemplo, FECA I, II e III, deveriam ser agrupadas em uma só, aumentando sua carga horária. A questão do pré-requisito também deveria ser mais estudada, pois as vezes uma é pré-requisito de outra, mas não tem uma sequência.

Fonte: Arquivo do curso de Artes Visuais (2017)

Organização: Godoi (2018)

Desse momento de avaliação do curso foram apontados temas bem distintos pelos acadêmicos participantes. Em comum nas respostas estava o apontamento referente à organização de disciplinas e à forma como são pensadas e distribuídas no currículo, sendo sugerido pelo acadêmico 4, a análise da necessidade de pré-requisitos e a disposição das mesmas no semestre.

Outra resposta relacionou a organização das disciplinas, e, ainda a solicitação para que o curso organizasse palestras e seminários. Também, menciona-se a inserção no currículo do curso de disciplinas como: sociologia e filosofia. Na avaliação de um acadêmico, verifica-se a sugestão para que seja observada a relação das cargas horárias das disciplinas teóricas e daquelas consideradas como práticas.

Esse grupo de acadêmicos que retornaram as questões demonstraram insatisfação em relação à discussão teórica e aos debates acerca dos conhecimentos próprios da área. Consideramos que esses acadêmicos esperavam do curso maior relação entre teoria e prática,

maior discussão teórica, cuja percepção advinha das experiências nos Estágios Supervisionados.

Observamos entre as respostas dos acadêmicos participantes, que apenas um deles mencionou a necessidade de maior número de docentes especializados, e outro aluno sugeriu a revisão da organização do estágio supervisionado. Lembramos que nesse período o curso tinha em seu quadro funcional oito docentes, o que demonstrava um número reduzido de professores para as necessidades do curso.

Esse processo de avaliação iniciado no seminário, voltou a ser pauta de reunião apenas no 1º semestre de 1989, quando se reuniram os membros do colegiado, para a terceira reunião ordinária, ocorrida em 09 de março desse mesmo ano. Nela foi discutida a reavaliação do curso e proposta a criação de reuniões de estudos, sob a presidência da professora Maria Adélia Menegazzo, para que, enfim, fossem concluídos os trabalhos de avaliação iniciados no seminário de avaliação do curso em 1988. Todo esse processo indica que uma nova estrutura curricular deveria ser organizada, a partir da escuta de docentes e discentes.

Conforme os dados, verificamos que o processo de avaliação e reestruturação do curso, aconteceu lentamente, dentro da burocracia institucional e é reflexo das práticas constituídas no cotidiano das pessoas envolvidas nesse processo pedagógico, no caso o grupo de docentes e também dos discentes e pessoal administrativo.

O apontamento feito pelo professor Richard, no excerto mencionado anteriormente, afirma que a realização do seminário do curso de Educação Artística em 1988 teria sido o principal momento de discussão sobre a organização do bacharelado, uma reivindicação antiga por parte de alguns professores do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e que foi sendo gestado lentamente dentro do curso.

Nos anos 1990 houve o anseio da criação do bacharelado e a possibilidade da efetiva formação de artistas para atuar principalmente no cenário artístico de Campo Grande e Mato Grosso do Sul. A professora Maria Adélia, exemplifica:

[...] nos anos 90, logo quando Luis Edegar chegou aqui, final dos anos 80, veio para cá um crítico de arte chamado Lorenzo Mammi, da USP, um cara super interessante, e estava tendo um projeto chamado “Antártica e Folha com arte”, era a companhia de bebida Antártica, a Folha de São Paulo e a Bienal de São Paulo, eles estavam fazendo tipo uma mostra paralela ao mesmo tempo que a Bienal Internacional acontecia em São Paulo e eles começaram a rodar o país procurando artistas que tinham que ter menos de 30 anos, 25 anos, não tinha aqui, cara! Não tinha! e eu estava com o Edegar e o Lorenzo perguntou se eu achava que o curso estava formando artista e não sei o quê [...], estava junto uma aluna do curso que pintava em seda, e ela falou que não, que o curso não contribuiu em nada para a formação dela, eu fiquei chocada, mas é isso mesmo porque eu acho que vem da própria história do curso de não ter uma definição [...] não tem uma cara própria (MARIA ADÉLIA, 2019).

Desse excerto podemos ponderar sobre a necessidade de definir o perfil do curso e de tornar claro seu objetivo e sua função. Então, consideramos que a criação do bacharelado vem ao encontro do que vinha sendo discutido pelo grupo de professores, principalmente aqueles com uma formação mais voltada para a criação, o estudo de poéticas e de pesquisas com semiótica, cujo desejo era um curso que tivesse a formação de artistas entre os principais objetivos, a formação do artista. Dessa maneira, a criação do bacharelado se efetiva em 1991 - Res. COUN nº 24, 1990, Port. MEC nº 451 (UFMS,1990) - com o objetivo de atender a formação de artistas que pudessem fomentar um maior desenvolvimento cultural no Estado, trabalhando junto aos museus, espaços culturais e com produções artísticas em ateliers, exposições individuais e coletivas etc.

Diferente da formação de professores em que havia uma demanda para atender, a formação do artista não contava com um mercado esperando por ele; pelo contrário, era um espaço a ser conquistado. Relevante destacar que, tanto a licenciatura quanto o bacharelado, ainda que, com formações diferentes, ambos têm como premissa o papel de apresentar a arte nos espaços de educação formal ou informal.

Observamos que o currículo do Curso de Educação Artística, a partir do seu processo de reconhecimento pelo MEC em 1984 até o final da respectiva década, pautou-se principalmente pelas ações nacionais estabelecidas pelos demais cursos da área de Arte no Brasil, das associações dos professores de arte, principalmnete da AESP e da FAEB, como mencionamos no capítulo anterior, e que manteve durante toda essa década a presença de disciplinas relacionadas às habilitações de Música e Teatro.

Outra questão que fica evidenciada nesse período refere-se aos processos de avaliação implementados no curso, seja por exigência legal da Universidade e do próprio MEC, seja por necessidade de cada professor em dialogar com o grupo para propor ajustes em suas disciplinas, horários ou em sua área de atuação. Sem dúvida, esses processos foram mobilizadores das ações de docentes e discentes para repensar a maneira como o curso estava proposto.

O professor Darwin (2018) aponta o processo de amadurecimento do grupo para com o trabalho incluindo a participação dos alunos do curso como um dos fatores desse processo. Diz ele:

Eu acho que faltava para a gente um pouco mais de enfrentamento. A partir do momento que os alunos começaram a criar esse enfrentamento, começaram a somar, as coisas começaram a andar melhor, porque eu acho que professor em sala de aula sem aluno ele não é nada, e nós vamos amadurecendo com o tempo (DARWIN, 2018).

Podemos supor que o enfrentamento mencionado pelo professor Darwin, está relacionado à maior participação dos alunos para com o fortalecimento e amadurecimento do grupo de professores e suas ações, constituindo-se “[...] com a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece – no caso do professor especialmente com os alunos” (PENIN, 2009, p. 26).

Além disso, ressaltamos a diversidade de disciplinas que os professores precisaram assumir, mesmo aquelas com as quais não tinham maior afinidade, quando o grupo ainda estava se constituindo, período em que a estrutura de 1984 vigorou. Algumas narrativas evidenciam tl argumento:

[...] dei aula de Desenho Artístico, que tudo bem [...] dei aula de pintura, dei aula de técnicas artesanais que era a minha de seleção, dei aula de Arte Educação, dei aula (pausa). Olha, acho que tem uma “porrada”, tinha uma aula chamada bi tridimensional, bom tinha nos mais variados nomes, tinha aula de estamparia, tinha aula de tecelagem, em que eram técnicas artesanais, mas que tinha nomes diferentes [...] (LÚCIA, 2018).

Assim como menciona a professora Lúcia, outros professores também assumiram diversas disciplinas ao longo do curso. Não apenas disciplinas diferentes, mas com uma sobrecarga de horário dedicado exclusivamente ao ensino, o que justifica a pouca participação dos professores com a apresentação de projetos de extensão e com maior envolvimento na pesquisa.

Compreendemos que as reformulações propostas para o curso de Educação Artística, desde 1981, ano de ingresso da primeira turma, até o início da década de 1990, foram principalmente resultado de ampla movimentação política por parte dos arte-educadores, demonstrando que o curso era parte de uma realidade que precisava ser pensada, avaliada; afinal, o curso é reflexo do lugar em que se insere e sua criação e constituição se fez consoantes com os demais cursos na área de Arte do Brasil, portanto, a maneira como foi sendo pensado pelo grupo de professores e dirigentes é reflexo da legislação que implementou essa licenciatura no país e na UFMS.

3.3. Última estrutura curricular do Curso de Educação Artística

Pela Resolução nº 076, de 14 de dezembro de 1992 o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFMS, 1992), aprovou o Currículo Pleno do Curso de Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, com carga horária inicial em consonância com o CFE, de 2.550h, sendo essa carga ampliada para 3.340 horas no curso da UFMS.

Depois de um ano a estrutura do curso sofreu nova alteração, visto que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul estabeleceu o regime de seriação em 1993 e, no entendimento do colegiado do curso e das normativas gerais, a estrutura precisava atender o tempo de integralização das disciplinas. Portanto, houve nova alteração na estrutura curricular no respectivo ano, vigorando em 1994 com a carga horária sendo reduzida de 3.340h para 2.880h, assim, a seriação passou a se apresentar com a seguinte conformação:

Quadro 10 - Estrutura curricular em vigor de 1994 a 1999

DISCIPLINA	CH
1ª SÉRIE	
Estética e História da Arte I	72h
Expressão Plástica e Gráfica	108h
Fundamentos do Desenho	108h
Fundamentos da Expressão e Comunicação	72h
Artes Cênicas	72h
Expressão Musical	72h
Comunicação e Expressão	54h
Introdução à Metodologia Científica	54h
Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos	108h
Psicologia da Arte e da Forma	54h
2ª SÉRIE	
Estética e História da Arte II	72h
Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem	72h
Evolução das Artes Visuais	54h
Fundamentos da Linguagem Visual	108h
Desenho	108h
Folclore Brasileiro	
Programação Visual Gráfica	108h
Teatro Aplicado à Educação	54h
Música Aplicada à Educação	54h
Arte-educação	72h
Escultura	108h
3ª SÉRIE	
Arte Brasileira	72h
Gravura	108h
Pintura	108h

DISCIPLINA	CH
Cerâmica	108h
Folclore Aplicado à Educação	54h
Oficina de Criação Artística	54h
Fundamentos de Didática	72h
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	72h
Educação Física	72h
4ª SÉRIE	
Recursos Audiovisuais	72h
Desenho Artístico	54h
História em Quadrinhos	54h
Prática de Ensino em Artes Plásticas no 1º e 2º Graus (Sob a Forma de Estágio Supervisionado)	180h
Complementares Optativas	144h
TOTAL	2.808h

Legenda: CH - Carga horária das disciplinas

Fonte: Resolução nº 110, de 22 de dezembro de 1993

Organização: Godoi (2019)

A organização das disciplinas que estiveram em vigor no período de 1994-1999 evidencia, assim como as estruturas curriculares anteriormente apresentadas, que o curso mantém a presença de três linguagens artísticas na formação dos professores de arte, ou seja, disciplinas relacionadas à Música, ao Teatro e às Artes Plásticas continuaram presentes nessa nova conformação curricular.

Sobre a presença dessas linguagens que demonstram a polivalência no processo de formação dos professores, Fernandes (2018), ao analisar em seu artigo a estrutura curricular da Licenciatura da UFMS, afirma:

[...] o teor das mudanças ocorridas nos primeiros 16 anos do curso, como por exemplo: a manutenção do desenho geométrico como conteúdo; a presença da polivalência no ensino de arte em cursos de formação de professores; o entendimento da arte como expressão; a relação da arte com o artesanato; a preocupação com as bases psicológicas e culturais da arte e seu ensino; o aumento das disciplinas voltadas para as artes plásticas; a continuidade das disciplinas de formação pedagógica e a inserção de uma carga horária maior para a prática de ensino, sob a forma de estágio; entre outros (FERNANDES, 2018, p. 147).

Portanto, na estrutura que ficou em vigor entre os anos de 1994 e 1999, observamos uma alteração mais substancial como, por exemplo, a disciplina de Educação Física, anteriormente

disponibilizada em quatro semestres de 30 h/a cada, passa a ser ofertada em um único semestre com carga horária de 72h, assim como a disciplina de Estética e História da Arte I, II e III que totalizavam 180 horas e na última reestruturação foram organizadas em Estética e História da Arte I e II com o total de 144 horas. Houve também a diminuição da carga horária da disciplina Evolução das Artes Visuais para 54 horas.

Em relação às disciplinas voltadas para o desenvolvimento do desenho, a professora Marília afirma que ela foi perdendo espaço no currículo do curso, principalmente o desenho técnico. A esse respeito, ela menciona que

[...] foi perdendo espaço na medida em que as tecnologias foram entrando, então quando foram entrando as disciplinas mais modernas, vamos dizer assim, para atender as atualizações, os meios de expressão. Ela (a disciplina de desenho técnico) foi perdendo espaço sim, porque era necessário. Então, eu não perdi conteúdo, mas perdi tempo, os alunos ficaram com menos tempo para exercitar o que eles não sabiam. Não tem tempo para aprender na sala, vai aprender em casa (MARÍLIA, 2018).

Denotamos, portanto, a redução na carga horária de disciplinas que trabalhavam com um conceito mais técnico do desenho e a ampliação de espaço no currículo para disciplinas que teriam como objetivo desenvolver o desenho mais expressivo e pessoal, trabalhando já com a ideia do desenvolvimento das poéticas dos alunos e com a noção do desenvolvimento do desenho do professor, assim como aborda a autora Ana Angélica Moreira, em seu livro: “O espaço do desenho: a educação do educador”. A obra discute a importância do professor de arte em conhecer o processo de construção do desenho da criança e do seu próprio processo de construção gráfico.

Para a autora, “só garantimos à criança o seu direito de dizer a sua palavra, de traçar o seu desenho, se investirmos em primeiro lugar na educação do educador” (MOREIRA, 1991, p.126). Dessa maneira, dispõe a formação dos professores como ponto de destaque para o desenvolvimento da prática docente.

Em relação à disciplina de Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos (AETME), que era organizada em dois semestres, com carga horária total de 120 horas, observamos uma ligeira diminuição. É relevante mencionar que essa disciplina começa a ganhar novo desenho na organização curricular do curso perdendo espaço para disciplinas classificadas com maior carga teórica. Isso, devido às reuniões dos docentes quando definem o perfil dos acadêmicos e do curso. Percebemos que ao longo do tempo o curso foi mudando as características de disciplinas com cunho de experimentação, de construção de material e propondo a ideia do fazer associado a determinado referencial teórico.

Em relação às disciplinas pedagógicas houve uma alteração em grande parte das ofertas. Verificamos a diminuição dos créditos das disciplinas de Psicologia da Educação I e II, transformada em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, de 90h passou para 75 horas. Também verificamos que a disciplina de Didática I e II passou a ser denominada de Fundamentos da Didática, reduzindo a carga horária para 72h.

Novas disciplinas passaram a compor a estrutura curricular de 1994, como Arte Brasileira e Gravura. Além de aumentar os créditos das disciplinas Complementares Optativas, de 120 para 144 horas.

Identificamos que a disciplina de gravura foi inserida na estrutura curricular do curso a partir de concurso realizado especificamente para essa área específica. Quanto a aprovação para a vaga, o professor Julio Feliz, segundo sua própria narrativa, dedicou-se exclusivamente a esta disciplina. “Quando entrei na UFMS a gravura já fazia parte do currículo, tanto da licenciatura como do bacharelado”, diz o professor, e completa: Nas palavras do professor “a Gravura teve e tem uma grande importância na formação dos professores de arte [...] na escola, a gravura é uma excelente técnica para a expressão pessoal, podendo iniciar com monotípias e até na produção de xilogravuras” (JULIO, 2018).

Entendemos como relevante a inclusão da disciplina de Arte Brasileira pois, até então, os estudos da história da arte eram voltados exclusivamente à arte ocidental, com ênfase na arte europeia e seus artistas. A inclusão da Arte Brasileira no currículo permite-nos pensar sobre o que e como são selecionadas as disciplinas e os conteúdos estudados. O enfoque na Arte Ocidental esteve muito presente na formação do artista e do professor de arte, um olhar que priorizava a produção de fora, ou ainda com um *status* de “arte melhor”. Compreendemos que oferecer Arte Brasileira no currículo do curso, é uma maneira de criar as “situações circunstanciais” abordadas por Certeau (2014) em relação ao cotidiano, ou seja, uma proposta do grupo de professores que propõe novos “modos de fazer”, “artes de escapar” à lógica do que lhes é estabelecido. Portanto, uma relação apontada por Certeau (2014), entre dominantes e dominados, em que atribuímos novos significados às práticas sociais estabelecidas.

Ao observarmos que disciplinas como Artes Cênicas e Expressão Musical, estavam presentes nas ofertas do curso, analisamos que as mesmas permaneceram com dois objetivos: o primeiro refere-se ao desenvolvimento pessoal dos acadêmicos para sua formação, sensibilização, noções de voz, gesto e expressividade corporal; o segundo, diz respeito às disciplinas intituladas como Teatro Aplicado à Educação e Música Aplicada à Educação, ambas voltadas à discussão metodológica, com o pressuposto de formar o professor para desenvolver nas salas de aula da educação básica atividades teatrais, ou seja, a formação de um profissional

com conhecimento nas diversas linguagens artísticas, em uma concepção ainda polivalente acerca da formação do professor de arte.

A disciplina de Teatro Aplicado à Educação foi repensada na organização das disciplinas do curso e sua carga horária foi reduzida. Mesmo com essa redução a professora Marli não se via trabalhando com outra disciplina, ela pondera que no curso de licenciatura em Educação Artística o trabalho realizado por ela deveria continuar com o teatro, e enfatiza: “eu gosto, eu amo o teatro, sabe, eu gosto do teatro, eu gosto de estar dançando, estar fazendo, acontecendo” (MARLI, 2018). Assim, foi incluída na estrutura curricular a disciplina de Teatro Aplicado à Educação.

Por outro lado, a professora Maria Celéne expõe que no começo assumiu várias disciplinas, ainda que sua referência fosse trabalhar com a formação de professores, e atendeu muitas turmas de estágio e práticas. Ela menciona que, por diversas vezes, por conta da pouca quantidade de docentes e das necessidades do curso, chegou a ministrar disciplinas como fotografia, a qual não era sua área de estudo e trabalho.

De um modo geral podemos dizer que, além das alterações ocorridas por conta de motivações nacionais, questões internas da Universidade também interferiam nas alterações curriculares, como foi o caso da disciplina de Introdução e Metodologia Científica que passou a integrar essa estrutura, somada à oferta de duas disciplinas optativas.

Disciplinas como recursos audiovisuais, que já integravam as estruturas anteriores começavam a ter um enfoque diferenciado, principalmente pelo empenho de um determinado grupo de professores em relação aos estudos relacionados à imagem e som, propondo a abertura para um entendimento mais aprofundado sobre as visualidades e a tecnologia.

Na formação de professores, as disciplinas relacionadas à fotografia, à semiótica e ao próprio audiovisual eram definidas com uma carga horária bem menor que o curso de bacharelado, por exemplo. O professor Hélio que trabalhou com a disciplina de audiovisual em um determinado momento do curso de licenciatura, o docente expõe como conseguiu propor essa disciplina e a sua relação com o ambiente escolar, ciente das dificuldades de ter recursos audiovisuais suficientes para a realização de atividades nas escolas de ensino regular. Sobre esse assunto mencionou:

[...] depois de um tempo começou ficar muito difícil ter uma atividade prática e eu acabei concluindo com os meus botões que o professor poderia utilizar filme em sala de aula, o professor de artes, agora para que desse, para que ele tivesse condições de utilizar os filmes, não só pensando na questão dos conteúdos, mas também na forma dos filmes, quer dizer, como é que o filme produz sentido, como é que a linguagem audiovisual contribui para expressão de determinados conteúdos e daí eu comecei a trabalhar a questão da linguagem audiovisual dentro do curso de artes, pensando na

formação do professor mesmo - o que é montagem, o que é enquadramento, o que são os planos, como é que se constrói essa expressão? Quer dizer, pensando em termos de expressão mesmo, é um conteúdo que não vai tratar diretamente de determinados filmes, mas sim de como que os filmes produzem sentido, como é que eles expressam, o que eles estão propondo expressar, tem um pouco a ver eu acho, com a capacidade ou condições necessárias para a pessoa entender o filme, como se fosse uma alfabetização audiovisual, o cara vai entender como é que aquela linguagem funciona, que é uma discussão bem complexa, não é uma coisa totalmente resolvida, tem gente que acha que não tem linguagem e tal [...] (HÉLIO, 2019).

Em relação à área relacionada ao Folclore, a professora Marlei (2018), que assumiu essa área desde sua entrada no curso de Educação Artística, considera que a presença da disciplina no currículo manteve-se por conta de ter sido estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tornando obrigatória sua presença em alguns cursos, inclusive o de Educação Artística. A esse respeito, ela pondera que

[...] é um processo difícil, não é fácil não, porque o corpo docente em sua maioria, não acredita muito na área, no campo do folclore, e a gente tem que brigar para que ele aconteça, mas ao mesmo tempo tinha que se conformar porque ele estava dentro dos parâmetros, então ele é obrigatório nos cursos de artes, de sociologia, de história, então é uma disciplina que tem que estar lá (MARLEI, 2018).

Percebemos quando da composição e dos estudos relacionados às estruturas curriculares que o corpo docente nem sempre corroborou os mesmos posicionamentos. Ainda na narrativa da professora Marlei (2018), identificamos as estratégias que foram criadas, individual ou coletivamente para propor manutenções ou inovações e o quanto foi necessário que o professor titular da disciplina depreendesse de energia, conhecimento e articulação com o grupo para justificar a presença de determinada área de estudo no currículo do curso. Ainda sobre o assunto a professora discorre que,

[...] tem que lutar sempre, porque é o que pude perceber nesses anos todos que estive na universidade, uns 26 anos se não me falha a memória. Percebi que algumas disciplinas saíram do currículo porque o professor se aposentou - não tem? Não vou por outro no lugar. Não tem? Outro para substituir? Elimina a disciplina do currículo. Acho que não é por aí, então falei: não quero que aconteça isso com folclore, e no momento, estou preocupada também com a próxima mudança, porque não é assim, não tem professor, então vamos acabar, vamos eliminar a disciplina, tem que procurar professor (MARLEI, 2018).

As ponderações da professora Marlei, nos propõem recorrer aos estudos de Arroyo (2007) ao mencionar sobre o *status* que cada disciplina recebe, o poder da presença no currículo e como esse peso pode interferir nas escolhas por uma ou outra disciplina na organização de determinada estrutura. Esse autor afirma que:

Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. Consequentemente, o

currículo é o polo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos [...] dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos [...]. O trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados (ARROYO, 2007, p. 18-19).

Ao refletirmos sobre esse posicionamento de Arroyo (2007) podemos relacioná-lo com as especificidades que precisavam ser atendidas na área de Arte. Da necessidade de compreender as linguagens artísticas e considerar os conteúdos e a carga horária para cada linguagem específica e ao mesmo tempo perceber como determinados saberes entram no currículo e porque permanecem.

Os professores, Darwin e Maria Alice apontaram, ao longo de suas entrevistas, a importância da inserção da disciplina de arte-educação no currículo do curso desde 1984 e de sua ampliação na carga horária para a formação de professores. Salientamos que essa ampliação é resultado da movimentação da categoria em toda década de 1980 e 1990, portanto, no curso de licenciatura essa disciplina recebeu grande atenção, sendo os estudos desmembrados em dois momentos: Fundamentos da Arte-Educação I e II, com crédito de 60h cada. Para Silva (2004), “[...] selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...]” (SILVA, 2004, p. 16).

A disciplina de Fundamentos da Arte-Educação terminou assumindo o ponto central das discussões acerca da história do ensino da arte e suas influências, bem como as discussões sobre metodologias do ensino da arte. Isso, pela característica voltada para o diálogo sobre as teorias que se apresentavam sobre a arte e sua função histórica na escola. Essa disciplina no curso representava a tentativa de superar o modelo ou a concepção do professor decorador, fazedor, esvaziado de conceitos. Para esse modelo de professor, Maria Adélia (2019) faz a relação entre a função do professor de Língua portuguesa e o Educação Artística:

o aluno de língua portuguesa, ele vai para a sala de aula aprender a ler e escrever, raramente você sai um escritor, um poeta, das aulas de língua portuguesa, e nas aulas de artes nas escolas, parece que os alunos tem que sair artistas, então o professor vai com essa missão para dentro da sala de aula [...], ele não vai para trabalhar a sensibilidade do aluno, para educar o aluno para a arte, educar o aluno para parar na frente do quadro, para olhar um livro de arte, para ouvir uma música, não, o professor de arte vai para a escola para fazer exposição de trabalhos no dia das mães, para fazer a lembrancinha do dia dos pais, para fazer releitura, que é um absurdo! Porque não é releitura coisa nenhuma, é cópia dos artistas modernos que são os mais fáceis, é um pouco irônico isso que eu estou falando, mas é verdade, e é triste também (MARIA ADÉLIA, 2019).

Na narrativa da professora Maria Adélia, algumas questões se destacam para nossa observação: primeiro, a relação do fazer, com destaque ao mencionar o trabalho do professor de arte como um fazedor desvinculado da produção de sentidos, de conceitos e distanciada da apropriação de conhecimento. Por este caminho, Nóvoa (1992) menciona que a relação teoria e prática foi um dos problemas de maior destaque na discussão da formação de professores e permanece como pauta, ainda hoje. De acordo com o autor as escolas “[...] são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16).

O papel do professor de arte e a ação docente estão em permanente construção; portanto, cada período ou mesmo a alteração de estruturas curriculares do curso, demonstram os posicionamentos e a produção de conhecimento por parte destes. Decorre da clareza desses entendimentos, a proposição de práticas docentes que desvinculem um ensino marcado por modelos pré-estabelecidos, estereotipados e sem reflexão.

A professora Maria Celéne observa que no curso houve “[...] momentos aonde o fazer foi muito importante, era o fazer, eram pessoas que eram do fazer, aí entravam pessoas que eram mais teóricas e que levaram o curso mais para o teórico” (MARIA CÉLENE, 2018).

Principalmente nas narrativas dos entrevistados observamos que o conceito de professor de arte e seu papel na Educação de 1º e 2º graus foi alterado ao longo da década de 1990, passando de mero transmissor de conhecimento ou executor de técnicas, para um profissional mais engajado, agente de transformação social, um agente político. Porém, isso não acontece de maneira uniforme, pois a ideia arraigada do professor como fazedor de atividades permanece nas escolas, mas não da mesma maneira; o professor já tem no percurso da sua formação, a discussão menos ingênua sobre o papel da arte na escola e do professor de arte.

Outra questão tem destaque na fala desses professores e chama a atenção para o papel do aluno, de como ele desenvolve os conhecimentos ao longo do curso, como aprende e como transforma esses saberes no cotidiano das salas de aula. A professora Maria Alice, durante a entrevista, fez um apontamento bastante reflexivo e merece nosso questionamento: Afinal, o que falta no processo de formação inicial, será que esse processo tem sido eficiente, onde e quais são as falhas? E ela pondera:

O que mais me dói é ver que temos alunos que saíram daqui, que estão atuando, e que fazem tudo ao contrário, eu acho muito triste, eu não sou sozinha, não foi só por mim, não é minha culpa, mas enfim [...] é doído você ver falando que tem aula em que a pessoa vai decorar não sei o que, que a professora não discute o que é linguagem, sabe? Eu acho triste isso pra nós, porque se ele está lá fora fazendo bobagem a culpa é nossa [...] eu fico muito brava de ver que tem hora em que você fala com o aluno, explica e dali a pouco, não ouviu o que você falou, então você tem que falar mais.

Tem alguma coisa ali que não deu muito certo, que ele não entendeu e eu preciso entender o que é isso, eu não vou conseguir atingir todo mundo eu sei, mas eu preciso que a maioria compreenda para quê que você está se formando professor de arte [...] então, tem hora que eu fico muito triste de ver que tem aluno que está hoje em secretaria de educação e etc., tá em outros locais e continua fazendo aquelas barbaridades, é difícil, eu acho muito difícil [...] Eles tiveram formação, mas teve algum problema nessa formação (MARIA ALICE, 2019).

Conforme a narrativa da professora Maria Alice, trazemos a contribuição dos estudos de Gatti (2018) ao considerar que a “[...] boa formação profissional, com consciência social, é necessária para que ações pedagógicas na escola criem as condições para a autonomia e a cidadania, com conhecimentos e sensibilidades que favoreçam a vida humana com dignidade” (GATTI, In MARTINS *et al*, 2018, p. 73).

No Curso de Educação Artística as alterações que ocorreram na estrutura curricular, ainda que superficiais, foram uma constante no decorrer do curso. Essas alterações eram pautas das reuniões de colegiados, como demonstramos por meio das fontes documentais e das narrativas dos professores entrevistados. Reforçando a busca de diálogo verifica-se a participação dos demais docentes e discentes em momentos planejados para avaliação do curso, na expectativa de fazer os ajustes que o momento exigia.

As mudanças pretendidas na vigência da estrutura curricular, que vigorou a partir de 1994 e perdurou até 1999, sofreu ajustes nesse interim mas manteve a base das disciplinas na conformação apresentada no quadro 11; mesmo porque, existiu a entrada de professores novos, mas nenhuma saída que provocasse o repensar da continuidade de determinada disciplina.

Diniz-Pereira (2000) considera que

[...] as mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem, porém, mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 51-52).

A partir do exposto, podemos afirmar que o curso respondia aos problemas que se estabeleciam no dia a dia e não realizava proposições antecipadamente. No curso não se repensava as atividades pelo fato de estarem inovando, criando mecanismos novos para a formação de professores, mas, sim reagia-se a demandas postas no cotidiano, principalmente ao que se postulava na legislação e na observação do andamento de outros cursos e dos posicionamentos individuais de professores de outras IES e de ações coletivas da área pelo Brasil.

No percurso das transformações ocorridas no curso, o grupo de professores, que também foi se formando, ao discutir as questões que vivenciavam, foi notando uma necessidade de

discutir o Projeto Pedagógico do Curso em uma perspectiva mais ampla. Discutir fundamentos e relações entre ensino, pesquisa e extensão, isto é, pensar amplamente em um projeto de formação no ensino superior, em um curso de graduação. Nesse sentido, parece-nos que há uma perspectiva mais ampliada da formação do professor, em que não se pensa mais em fornecer uma somatória de conhecimentos técnicos e específicos da área de Arte junto com uma parte de conhecimentos pedagógicos, mas em criar um projeto mais integrado, articulando ao ensino, a pesquisa e a extensão.

3.4 Primeira estrutura Curricular com a Nomenclatura Artes Visuais

A Estrutura Curricular elaborada a partir da prerrogativa da alteração da nomenclatura do curso para Artes Visuais foi aprovada por meio da Resolução COEPE nº 239, de 23 de dezembro de 1999 (UFMS, 1999), e começou a vigorar no ano 2000. Interessa-nos conhecer como esse processo de alteração na nomenclatura do curso foi evidenciado nas ações dos professores e principalmente como foi pensada a primeira estrutura. Afinal, retira-se o termo Educação Artística, que contemplava a ideia arraigada da polivalência, para um curso nomeado por uma linguagem específica: a visual.

As questões que nos movimentam na análise dessa estrutura específica, são: como foram tratadas as disciplinas relacionadas à música e ao teatro nessa nova proposta? Como o termo Artes Visuais é compreendido pelo grupo? Como o grupo estava constituído? Houve mudança? Por meio das disciplinas dispostas nessa organização curricular fica evidenciado o fim de uma proposta polivalente na formação de professores de arte?

Para tais questões, nos detivemos a analisar as inserções e exclusões de disciplinas, as ementas, as saídas de professores (por aposentadorias ou remoção) e as entradas de professores; reuniões de colegiado; além da legislação em vigor no final da década de 1990 e início do ano 2000.

Quando abordamos a mudança do nome do curso, ressalte-se que isso envolve todo um conjunto de concepções que passam a orientá-lo. Assim, tratamos da estrutura curricular e em como foram organizados as disciplinas e os núcleos de conhecimento; e falamos também dessa estruturação que envolve especialmente o entendimento dos professores sobre o projeto desse curso, pois compreendemos que a questão ultrapassa a individualização de disciplinas por ela envolver o sentido que se pretendeu dar à área da Arte na UFMS.

Da conformação curricular identificada no momento da alteração da nomenclatura do curso, interessa-nos reconhecer se o grupo de professores ampliava a discussão em torno do

projeto pedagógico desse curso, com a compreensão que o projeto é a concepção curricular em sua concepção mais ampla, que envolve desde os fundamentos filosóficos das escolhas curriculares até a prescrição curricular estritamente entendida na estrutura curricular do curso, depois, especificada nas ementas das disciplinas.

Conforme pontuamos no item anterior, o grupo de professores do Curso de Educação Artística já estava, desde 1996, elaborando estudos para esse momento de alteração da nomenclatura do curso, visto as propostas da LDB 9394/96 e dos PCN de 1997, aos quais já nos referimos anteriormente. Portanto, foi um processo pensado. Nada aconteceu de forma abrupta em relação à alteração da nomenclatura do curso e da nova conformação da estrutura curricular. O professor Hélio expõe sobre o curso nesse momento de atualização:

O curso ele tinha essa linha de Artes Visuais, tinha muita coisa ali que era, vamos dizer assim, mais genérico. Então, você tinha aula de Música, de Teatro e o curso de Artes Visuais continuou um pouco com essas atividades, mas os professores foram se aposentando [...] e aí tinha que dar uma atualizada; me parece que as bases curriculares mudaram e acabou Educação Artística (HÉLIO, 2019).

Esse período de reestruturação do curso foi também um momento de movimentação na política brasileira. Uma questão influenciadora relacionou-se às propostas de alteração na previdência dos servidores públicos federais indicadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o que provocou grande procura dos servidores pela aposentadoria por conta da reforma que estava em andamento, na pauta um dos itens da reforma fixava a idade mínima de 48 anos para mulheres e 52 anos para homens.

Nas palavras da professora Nair (2018), depois da reforma de 1991, feita pelo governo Collor, outra reforma provocou alterações na aposentadoria, “[...] foi uma leva de professores que se aposentou [...] Houve uma leva de saída de gente mais antiga” (NAIR, 2018). A professora relembra que o período era semelhante ao que se apresentou no Brasil a partir de 2018, com as propostas de alteração na previdência dos servidores.

O servidor administrativo Adilson pontua sobre as mudanças apresentadas no curso de Educação Artística nesse período, acrescenta que havia uma relação entre o panorama nacional e da realidade em que a UFMS estava inserida, o que marcou um período de recessão econômica que influenciou no espaço acadêmico, conforme suas palavras:

[...] em um certo tempo quando começou a aposentar [...] que tiveram algumas mudanças, o governo começou a reter verbas, não passava verbas, começou a diminuir, aí veio aquela política de que ou se aposenta ou morre e não contrata mais, não repõe, então foram acabando algumas disciplinas; saía técnico e já não vinha outro, foi diminuindo a mão de obra, aí eu sinto que caiu um pouco e os novos que entravam já não tinham aquele pique de fazer projeto, mas eu acho que era isso, como vamos fazer projeto se não tem dinheiro? Como eu vou realizar? Então foi

diminuindo, à medida que os antigos foram se aposentando foi caindo essa produção, foi diminuindo, não tinha mais [...] (ADILSON, 2018).

Além da conjuntura nacional, dos momentos que nortearam as alterações efetivadas no curso, estabeleceram-se as reuniões pedagógicas e de colegiado. Um esboço (Fig. 38) encontrado no arquivo do curso, chamou nossa atenção pois demonstra, junto com demais dados, o processo de avaliação e estruturação que o curso se propôs a fazer juntamente com seu corpo docente. O professor Hélio, no momento da entrevista, expôs que tinha como objetivo uma estrutura moderna, ele diz: “[...] eu lembro de um processo de discussão de estrutura curricular em que a ideia era criar uma estrutura mais arrojada [...]” (HÉLIO, 2018).

Vejamos o esboço desenvolvido a partir da reunião de professores.

Figura 41 - Estudo para reestruturação do curso de Educação Artística



Fonte: Arquivo do curso de Artes Visuais / Imagem: Fragmento de documento/estudo de propostas de alterações do curso de educação artística (1997)

Na figura 41, um esboço³⁸ que consta no arquivo do curso de Educação Artística, na pasta datada de 1997 - construído em folhas de papel sulfite, coladas entre si, que formam um grande painel de palavras traçadas em meio a rabiscos de grafite - revela um levantamento prévio, com o intuito de fazer um diagnóstico do curso de Educação Artística e criar proposições

³⁸ O esboço mencionado, consta em sua íntegra nos anexos desta pesquisa, junto a uma transcrição digital.

relacionadas ao perfil profissional de que se pretendia e os objetivos gerais tanto da licenciatura, como do bacharelado.

Como podemos observar, a figura 38 representa o estudo realizado junto à coordenação de curso e que tem no professor Richard Perassi, o responsável por traçar as principais ideias discutidas pelo grupo. As palavras escritas na figura 38, evidenciam temas como: mercado profissional, área de atuação, análise de currículo dos cursos de outras IES e núcleos de estudo, indicando com isso, os diálogos do grupo de professores sobre a perspectiva de mudanças na graduação.

Quanto ao esboço, Richard afirma que “[...] chegou em um dado momento (no curso) que eu fiquei o cara para definir umas áreas, para fazer umas coisas assim [...] chegou essa ideia que tinha que definir o curso, o currículo do curso [...] lembro que quem ficou encarregado de fazer umas reuniões foi o Hélio Godoy” (RICHARD, 2019).

O professor Hélio, ao referir-se sobre esse momento de estudo, esclarece:

[...] essas anotações possivelmente, são desse momento de rediscussão da estrutura curricular, havia muito problema ali, grave, de carga horária por exemplo, tinha disciplinas que tinham uma carga horária ímpar [...] e aí tinha professores que não admitiam dar duas aulas só, eles queriam três aulas para completar, e aí ficava difícil montar o curso, então sempre houve muita (pausa). Acho que isso é uma característica do ensino público, o professor tem uma liberdade e um poder para tomar decisões a respeito do quanto tem que ter a carga horária do curso que ele vai dar, sem pensar que não é só aquele curso que ele dá, ou só aquela disciplina que ele dá que faz parte da estrutura curricular. Não se pensa na estrutura curricular como um serviço público, é uma escola, o professor fica muito preso na disciplina que ele é especialista e não tenta compatibilizar com o resto, não sei, eu acho que a tendência do ser humano é ficar um pouco preso nas suas convicções (HÉLIO, 2018).

No excerto do professor Hélio, algumas questões são expostas e têm relação com o momento que o curso vivia, primeiro expõe-se a necessidade de equilibrar a carga horária entre os professores, essa questão acompanha o curso desde sua criação. Naquele momento inicial, isso acontecia por falta de professores para atender as especificidades das disciplinas, na reflexão exposta pelo professor fica evidenciado que o posicionamento individual influi na carga horária da disciplina que ele é especialista e isso interfere na composição da estrutura curricular.

A conversa em grupo foi uma constante no curso em momentos de tomadas de decisões. Sobre isso Goodson (1995) argumenta que “os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade e, com isso, a defender a “reconstrução do conhecimento e do currículo” (GOODSON, 1995, p. 42).

No esboço, especificamente no item definido como proposta curricular, foram elencadas questões referentes à reorganização dos professores e suas respectivas áreas de atuação a fim de que houvesse uma adequação tanto do professor em relação às perspectivas do curso quanto ao curso em relação aos seus professores.

Persiste nos estudos desse grupo de professores a perspectiva de traçar um perfil do curso e suas etapas de formação em que são esboçados temas como estrutura e processo de formação e criação de núcleos de conhecimento, o que hoje entendemos serem as linhas de pesquisa e os temas desenvolvidos pelos docentes.

Esse grande esboço de ideias, de sugestões e de levantamentos, confere a esse grupo de professores a característica de inovação, visto atentarem ao que estava acontecendo nos demais cursos da área de Arte no Brasil e trazerem proposições de melhorias para o curso em que estavam inseridos, sem dúvida, esses momentos demarcaram o limiar de uma transformação.

Outro momento relevante, que precedeu a nova conformação do Currículo de Artes Visuais, posterior à elaboração do esboço que detalhamos sobre o diagnóstico do curso e suas pretensões, foi quando, em março de 1999, a comissão de docentes, formada para trabalhar na reestruturação do currículo apresentou questões que foram discutidas e que precisariam ser contempladas na organização da estrutura que vigoraria a partir do ano 2000. As seguintes questões foram expostas ao grupo de professores em reunião de colegiado:

Trabalho dos professores com excesso de horas no curso;
 As disciplinas não conseguem ter uma linha condutora entre si;
 O aluno não faz conexão entre os diferentes conteúdos oferecidos;
 A Psicologia da arte e da forma e a Didática devem ser ministrados por professores do Departamento;
 Clareza com o Projeto Pedagógico;
 Atualizar mais os conteúdos das áreas;
 Qual é a nossa clientela? E o nosso Perfil?
 Ter uma carga horária mínima, e oferecer, mas optativas. O aluno deve experimentar mais as diferentes expressões artísticas do curso. Mais desenhos, plásticas, pintura e escultura;
 Falta clareza na diferença entre os conteúdos e os objetivos da Licenciatura e do Bacharelado;
 Oferecer curso de especialização para nossos alunos;
 O primeiro ano ser básico para os dois cursos;
 História da Arte – Muito conteúdo e pouco tempo;
 O aluno tem que pesquisar e produzir mais durante o curso;
 Os professores devem ter Projetos de Pesquisa e incentivar os alunos participarem com Iniciação Científica;
 O que ministramos e no que somos especialistas? (DAC/UFMS, 1999).

Essas observações emergiram no grupo devido ao longo processo de percepção por parte do corpo docente e dos acadêmicos quando mudanças efetivas precisavam acontecer. Para essa questão, a professora Marília, em sua entrevista, enfatiza a “constante preocupação que as

pessoas que conduziam (o curso) tinham, de estar sempre atualizando, sempre renovando, e sempre discutindo como podia ser melhor, isso sempre trouxe benefícios [...] (MARÍLIA, 2018).

Essa persistência em propor os diálogos e identificar as fragilidades do curso são referentes ao conteúdo e à forma do ensino, pesquisa e extensão. Envolve, pois, a concepção do projeto de curso mais amplamente entendido. Isto é, a preocupação curricular mais ampla e não direcionada apenas aos nomes de disciplinas, semestres ou carga horária. Inclusive as reuniões, as avaliações coletivas, as conversas de bastidores em pequenos grupos já evidenciavam que a preocupação apenas com conteúdo não é suficiente, pois ela não resolve os problemas que o curso enfrentava ou enfrentaria.

Ao nos referirmos ao projeto de curso³⁹, consideramos como Veiga e Naves (2005, p.204) de que a dimensão político-pedagógica está envolvida em um projeto, e pressupõe a participação coletiva dos diferentes segmentos que movimentam a vida universitária. As autoras destacam a relevância do Projeto Pedagógico com o estabelecimento de princípios, diretrizes e orientações para organizar e dar sentido às atividades desenvolvidas nos distintos cursos das universidades.

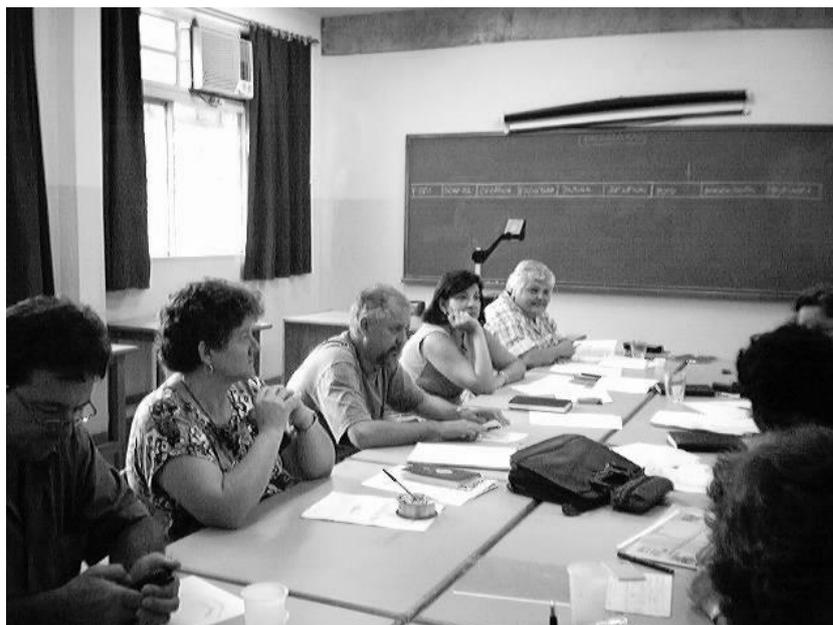
Para Veiga e Naves, o projeto pedagógico é:

Práxis, isto é, ação humana transformadora, resultado de um processo de planejamento dialógico. Ele é momento de ação-reflexão-ação, cuja ênfase recai sobre o movimento permanente de ressignificações sobre os rumos de um curso e, nesse processo, valoriza o trabalho coletivo, fortalecendo as decisões colegiadas (VEIGA; NAVES, 2005, p. 204).

Consideramos que as reuniões e estudos para a alteração da nomenclatura do curso e da reestruturação curricular feitas pelos professores do Curso de Artes Visuais, devem-se à noção da necessidade de pensar nas concepções de ensino e aprendizagem que envolviam o saber artístico e não apenas na organização de carga horária e disciplinas que comporiam o curso. Podemos observar um momento de reunião do grupo de professores, conforme imagem abaixo.

³⁹ No período de coleta de dados, foi solicitado aos setores da UFMS, a exemplo: (Dira/Prograd), (Dipec/Prograd), Arquivo central da UFMS e Arquivo do curso de Educação Artística, os Projetos de Curso que estiveram em vigor no período de 1980 a 2000, porém, esses setores não tinham disponível o respectivo documento. Também, foi realizada a consulta no e-MEC, para verificar a documentação depositada nesse site, quando da autorização e reconhecimento do curso, porém, nesse ambiente, apenas o projeto de Curso do ano de 2018, está disponível para leitura.

Figura 42 - Reunião Pedagógica na sala de desenho – Bloco 8



Fonte: CD 25 anos de Educação Artística na UFMS – Maria Alice Porto Rossi

Constatamos ao longo da investigação, que os momentos de reuniões foram uma constante no grupo, sejam reuniões pedagógicas ou de colegiado. Os assuntos pertinentes ao grupo foram levados para o diálogo coletivo.

Na imagem 43, um outro momento de reunião.

Figura 43 - Reunião dos docentes no bloco 8 da UFMS



Fonte: CD 25 anos de Educação Artística na UFMS - Acervo Maria Alice P. Rossi

Podemos observar ao centro da imagem a professora Elizabeth, ao seu lado direito a professora Marlei, o professor Adalberto e o professor Julio. Do lado esquerdo, fazendo leitura, a professora Marília, na sequência, a professora Lúcia. Percebemos que outros professores estão

presentes na reunião, porém, como as pranchetas (mesas), estão dispostas em formato retangular, o ângulo da fotografia não contemplou todos os presentes.

Para momentos como estes o professor Darwin (2018) discorre:

[...] de repente a gente estava numa mesa discutindo estrutura do curso, todo mundo junto e que é preciso. Acredito que [...] o curso que você vai trabalhar enquanto você é detentora de determinado conhecimento, você vai defender aquilo e vai lutar por aquilo e, em determinado momento você vai fazer uma autoavaliação e vai falar: “eu tenho que mexer aqui, mexer ali”. A gente vai trabalhar para tentar sincronizar melhor isso. Eu sempre fiz isso, porque eu acho que a verdade do curso é a verdade de seus professores, e a verdade do professor é que fica para o aluno (DARWIN, 2018).

Também sobre essas reuniões que discutiam os processos do curso e demandavam decisões coletivas - como no Colegiado, no Núcleo Docente Estruturante (NDE), nas reuniões da Comissão de Estágio (COE), entre outras - o professor Darwin completa narrando que no “grupo dos professores por mais que possa discordar disso ou daquilo com relação a pedagogia do outro, não sei, eu acho que sempre procuraram somar em torno do curso (DARWIN, 2018).

Já o professor Richard, acerca das reuniões, pondera que:

A gente se reunia muito porque o que acontecia, isso eu falo assim, o curso não era forte, conseguir um professor substituto era difícil, “ah, tem que ver quem vai dar as aulas agora que começou um novo semestre, um novo ano”. Então, a gente sentava, e às vezes tinha reunião que era de manhã e de tarde, porque não dava para discutir tudo só em um período, primeiro que não éramos muitos, talvez uns quinze, a gente sentava tudo um de frente para o outro, fazia uma roda, entendeu, com tempo para conversar, cada um pegava as disciplinas que lhe eram mais afeitas, mas depois sobrava aquele monte de disciplina. Ai, a pessoa que estava coordenando falava: "olha, agora tem mais essas aqui e vamos ver quem fica com o que". E isso se resolvia sem muito drama, e as pessoas assim amigas, uma mandando força para a outra, eu sempre achei isso (RICHARD, 2019).

Chama-nos a atenção o fortalecimento das ações realizadas em colegiado. Para Veiga e Naves (2005), os “[...] colegiados devem promover a participação dos diferentes segmentos que participam do curso [...]. Somente a colaboração de todos garante a transparência da tomada de decisões sobre os projetos” (VEIGA; NAVES, 2005, p. 205).

E, foram essas ações, destacadas por Veiga e Naves (2005) que permitiram à área de Arte ter maior amplitude dentro do próprio curso e a linguagem visual e fosse realmente o foco na formação de professores, o que fica evidenciado nas reuniões pedagógicas e de colegiado que o curso se propôs a fazer. Sobre a participação do grupo e a tomada de decisões, Pimenta e Anastasiou, ponderam que:

Refletir coletivamente sobre o que se faz é pôr-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade, uma vez que, como docentes do ensino superior, estamos acostumados a processos de planejamento, execução e

avaliação das atividades de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação é processual: na vivência, o grupo vai criando vínculos e se posicionando. Haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo, a si mesmos e aos grupos de trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 113).

A partir dessas discussões, e para atender as questões levantadas nas reuniões de professores, houve direcionamentos para a criação de núcleos de conhecimentos mediante a formação e as especializações feitas pelos docentes. Propôs, nessa circunstância, a criação dos seguintes núcleos de conhecimento: Arte e Educação; Multimeios; Artes e Conhecimento; Plástica e Corporeidade. O professor Hélio, compreendeu no momento que esses núcleos eram interessantes para o curso e afirma que: “[...] essa proposta de Artes Visuais, parece que era o que se aproximava mais de um núcleo mais sólido que existia dentro do curso, então ficou Artes Visuais com habilitação para Artes Plásticas [...]” (HÉLIO, 2019).

Pretendia-se enfim, que o perfil do curso fosse vinculado à nomenclatura de Artes Visuais com habilitação em Artes Visuais, porém essa habilitação não foi aprovada pela Divisão de Projetos Pedagógicos de Cursos da UFMS, (DIPEC/UFMS) e, então, o curso com nomenclatura de Artes Visuais, continuou com a habilitação em Artes Plásticas, tanto para o bacharelado, como para a licenciatura.

Essa habilitação em Artes Plásticas representa muito, pois denota que por mais que os professores estivessem envolvidos ao propor um curso com estudos de fundamentos, como núcleos de conhecimento e disciplinas que voltavam suas ações para as Artes Visuais, a UFMS estava distante dessa movimentação que se apresentava no curso. E, realmente, quando observamos a documentação analisada e as entrevistas concedidas, fica claro a não participação dos setores da UFMS relacionados à construção do Projeto Pedagógico e mesmo da organização das disciplinas no currículo do curso nesse período. Diferente da estrutura de 1984 e do ano de 1993 em que esses setores participavam de alguns momentos dessas discussões.

Para a estrutura curricular, que entrou em vigor a partir do ano de 2000, a professora Maria Celéne (2018) discorre que essas alterações foram realizadas com certa dificuldade:

[...] compor essa nova estrutura das Artes Visuais, foi um momento bastante forte do curso, a gente encontrar esses caminhos, esses novos caminhos, eu acho que exigiu muita maturidade, muito bom senso, muita articulação, muita conversa do grupo, de tudo [...] (MARIA CELÉNE, 2018).

Dessa movimentação, a primeira estrutura curricular com a nomenclatura de Artes Visuais é apresentada com a seguinte conformação:

Quadro 11 - Estrutura Curricular do Curso de Artes Visuais em vigor no ano de 2000.

DISCIPLINA	CH
1ª SÉRIE	
Artes Cênicas	72h
Desenho I	72h
Educação e Arte	54h
Expressão e Fundamentos das Artes Visuais	108h
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas	72h
Fundamentos do Desenho	108h
História da Arte	72h
Metodologia de Pesquisa em Arte	54h
Música	72h
Pesquisa de Materiais Expressivos	108h
Semiótica da Imagem	54h
2ª SÉRIE	
Arte Brasileira	108h
Arte Educação	72h
Cerâmica	108h
Cultura Brasileira	108h
Desenho II	72h
Fundamentos de Didática	72h
História da Arte II	72h
Pintura 1	54h
Prática de Ensino I	72h
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	54h
3ª SÉRIE	
Desenho III	72h
Escultura	108h
Estética e Teoria da Arte	72h
Gravura	108h
Imagem e Som	72h
Pintura II	108h
Poéticas Contemporâneas	54h
Políticas Educacionais	54h
Prática de Ensino II	144h
4ª SÉRIE	
Prática de Ensino III	108h
Projeto de Educação em Arte	54h

DISCIPLINA	CH
Complementares optativas	144h
TOTAL	2.736h

Legenda: CH - Carga horária das disciplinas

Fonte: Resolução COEPE nº 239, de 23 de dezembro de 1999

Organização: Godoi (2019)

Podemos observar nessa conformação que foi mantida a área relacionada às Artes Cênicas, com carga horária de 72h; portanto, mudou o nome da disciplina que antes era nomeada por Teatro. Se pensarmos em termos de nomenclatura, as Artes Cênicas englobam Teatro e Dança, o que não corresponde com a especificidade do curso, mas fez atualização e alteração para a nomenclatura de Artes Visuais. Da mesma forma, a disciplina de Música permanece no currículo do curso com carga horária de 72h, ambas as disciplinas estão alocadas no primeiro ano do curso. Sobre essa manutenção, a professora Elizabeth expõe que: [...] eu continuei dentro dessa mudança, eu continuei com as minhas disciplinas [...]. Não houve assim uma coisa que tirasse as disciplinas [...] (ELIZABETH, 2018).

É necessário mencionar que a professora Elizabeth e o professor Júlio, nesse momento, estavam bastante envolvidos com a criação do curso de Música da UFMS, ambos integraram a comissão de criação e fizeram parte do curso como professores. A abertura do curso de Música foi o caminho para que os professores se dedicassem a esta área. Com isso, o curso de Artes Visuais deixou de ofertar disciplinas relacionadas a tal linguagem. Alterações essas que ocorreram gradativamente nas alterações curriculares seguintes e só foram excluídas totalmente do currículo a partir da aposentadoria dos professores responsáveis por elas.

Das disciplinas pedagógicas observamos que: Fundamentos de Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Políticas Educacionais continuaram sendo ministradas por professores alocados no curso de Pedagogia e mesmo com a crescente discussão sobre a formação de professores e o papel da licenciatura nesse processo, essas disciplinas não tiveram suas cargas horárias ampliadas.

Para a formação de professores, as disciplinas pedagógicas, são base para a discussão da função do professor, da escola e dos gestores envolvidos no processo educativo, além das questões relacionadas à organização das aulas e do ambiente escolar. Ferraz e Fusari (2009), esclarecem que, “[...] o professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte”. As autoras afirmam ainda que:

Os professores, em sua formação, necessitam de conhecimentos consistentes para transpor suas vivências para a sala de aula. [...] é preciso que o professor tenha sólidos

conhecimentos de arte, saiba encaminhar suas ações pedagógicas e dê condições para a realização desse processo (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 140-141).

Vale mencionar que a comissão de reestruturação do curso propôs em um dos seus itens, que a disciplina de Psicologia da Arte e da Forma e a disciplina de Didática deveriam ser ministrados por professores do próprio departamento, no caso o Departamento de Arte e Comunicação (DAC), porém isso não foi efetivado. Mas houve para essa proposição a inclusão da disciplina Psicologia da Arte e da Forma como optativa, que supomos ser devido à pouca procura, visto o maior interesse dos alunos pelas disciplinas com atividades práticas. Para a disciplina de Didática ocorreu a alteração da nomenclatura para Fundamentos da Didática e continuou sendo ministrada por professores do Departamento de Educação.

Para o professor Richard, as mudanças mais substanciais ocorreram com a inserção de disciplinas que correspondiam ao núcleo de Multimeios e, Artes e Conhecimento. Em sua narrativa, ele informa que as disciplinas de: “[...] Fundamentos de Pesquisa em Arte; Estética ou Poéticas Contemporâneas, as questões das linguagens digitais ou eletrônicas, tudo isso vem no bojo dessa mudança de Educação Artística para Artes Visuais” (RICHARD, 2019). O mesmo professor dispõe a seguinte colocação:

A alteração do curso de Educação Artística para o curso de Artes, com bacharelado e licenciatura, impulsionou o interesse, os estudos e as práticas relacionadas com linguagens ou poéticas contemporâneas: videoarte, instalações, performances, arte e tecnologia digital, entre outras. Decorreu disso, também, a necessidade da disciplina Poéticas Contemporâneas, propondo o estudo das experiências artísticas após as vanguardas artísticas do início do século XX (RICHARD, 2019).

O ponto abordado pelo professor Richard demonstra que as disciplinas incluídas na estrutura curricular que começou a vigorar no ano de 2000, foram norteadoras para a construção de um novo olhar no curso de Artes Visuais. Tais disciplinas, no processo de formação dos acadêmicos, aproximaram das propostas visuais decorridas no Brasil e no mundo. Portanto, o Curso de Artes Visuais da UFMS, nesse percurso de alteração de nomenclatura e implementação de um novo projeto de curso, persiste na ideia de ampliar o entendimento acerca das linguagens visuais e sua relação com a contemporaneidade.

Nesse aspecto, podemos afirmar que houve no grupo de professores um debate entre o velho e o novo, no sentido de renunciar as posturas já legitimadas e outras que começariam a ser parte do processo de ensinar e aprender.

Como salientou o professor Richard (2019), sobre a proposta dos estudos após as vanguardas artísticas do início do século XX, essa proposição assinala uma mudança relevante

no curso, ao entender que a produção artística não é apenas o retrato estático de um período e, que deva assim, ficar aprisionada no passado, mas percorre e acompanha a história do tempo presente. Assim, incluir a disciplina de Poéticas Contemporâneas, manter e ampliar a carga horária da disciplina de Arte Brasileira e dar nova dimensão à disciplina de Estética e História da Arte, corrobora aos estudos de Loponte, ao considerar:

A história do olhar eurocêntrico materializa-se na periodização da chamada história da Arte Universal e na definição dos principais movimentos artísticos, liderados geralmente por aqueles valorosos geniais artistas que têm suas histórias de talento esmiuçadas e glorificadas. Nesta leitura ocidental das imagens não há lugar para todos. Há alguns que não se enquadram nesse discurso que alia poder e Arte, são apenas os “outros”. Para eles ou elas as notam de rodapé, as pequenas lembranças, as coletâneas especiais, os museus de cultura popular ou de antropologia. Ao menos é esta a leitura que predomina na literatura sobre a Arte “universal” traduzida e publicada no Brasil (LOPONTE, 2004, p. 341).

A partir da necessidade de rever essa priorização do estudo da arte eurocêntrica e da falta de visibilidade de artistas que constroem sua produção artística nesse tempo, o grupo de professores atentou-se a essa questão na reestruturação do currículo.

Outras duas disciplinas foram inseridas no currículo do curso e demonstram a alteração conceitual estabelecida a partir da nomenclatura Artes Visuais. São elas: Semiótica da Imagem, com 54 horas aula, e Imagem e Som, distribuída em 72 horas aula.

Essas disciplinas estão no bojo das discussões ocorridas no final da década de 1990 e início dos anos 2000. São relacionadas à leitura do discurso visual que, em acordo com Barbosa (2018), não se resume a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas estão entremeadas na “significação que estes atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade” (BARBOSA, 2018, p. 42).

Fica evidenciado na conformação da estrutura curricular do ano de 2000, a influência da LDB 9.394/96 e dos PCN de 1997, quando esses documentos ampliam o entendimento da área da Arte na Educação. A partir da década de 1990 os debates sobre as imagens e estudos relacionados ao tema se ampliam e a sociedade passa a conviver diariamente com uma carga de informações imagéticas de todas as formas, seja na aquisição de produtos, nas ideias, nos comportamentos etc. Para tanto, a necessidade da leitura das imagens veiculadas nas mídias foi crescente. Estabeleceu-se um aprendizado acerca daquilo que aprendemos para além das palavras, e também nas obras de arte, nas publicidades, fotografias etc. Para Barbosa (2018), “[...] a leitura da obra de arte prepara o grande público para a recepção de obras de arte e, nesse

sentido, Arte/Educação é também mediação entre Arte e público [...]” (BARBOSA, 2018, p. 43).

No curso de Artes Visuais, com a estrutura curricular implementada, no ano de 2000, outra alteração fica evidenciada. Trata-se da disciplina de Semiótica da Imagem que supera, na proposição da sua ementa, os estudos voltados para a comunicação visual, ao design gráfico, assuntos muito presentes no curso até então, principalmente para os alunos do bacharelado. Esses fizeram-se presentes, também, na licenciatura em um determinado momento, principalmente porque não existia na cidade de Campo Grande, até o início da década de 2000, graduação específica para essa área. Nessa perspectiva, muitas entradas de alunos no Curso de Artes Visuais se deram devido ao interesse por parte de alguns alunos em desenvolver seus conhecimentos para atuar na publicidade, na direção de Arte, na programação visual etc. A professora Eluíza, que foi responsável por esse núcleo de estudos aborda esse processo de mudança. Vejamos:

Fui ficando com disciplinas que foram fechando na comunicação visual, no design gráfico [...] acho que com o nome de design gráfico ela durou mais tempo e só deixou esse nome mais recentemente, quando se discutiu que não fazia mais sentido esse nome design gráfico dentro do curso de Artes Visuais e então a denominação das disciplinas ficou mais voltadas para as Artes Visuais, mesmo deixando esse perfil do designer [...] entendo que ela foi importante para muitos ex-alunos nossos, que formaram no curso e que acabaram indo trabalhar na área do designer gráfico, da publicidade, da propaganda etc. (ELUÍZA, 2019).

A narrativa da professora Eluíza proporciona-nos vislumbrar, inclusive, que o Curso de Artes Visuais foi ao longo da sua constituição redefinindo o entendimento acerca dos profissionais que pretendia formar, fazendo a ampliação de seus estudos sobre o mercado profissional do estado de Mato Grosso do Sul, e qual seria a sua contribuição. Dentro dessa perspectiva, a partir da criação de novas graduações, foi possível direcionar ou aprofundar um determinado campo do saber. Isso não significa que o curso não enxergou naquele momento as outras linguagens da arte, mas sim, que se apropriou de uma linguagem e suas possibilidades, como afirma Barbosa:

O conhecimento da imagem é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também para o desenvolvimento profissional. Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e propaganda, outdoors, cinema, vídeo, fotografia, à publicação de livros e revistas, à produção de CDs, cenários para a televisão e aos campos do design para a moda, indústria têxtil, design gráfico, design digital, games, decoração, etc. Não posso conceber um bom designer gráfico que não possua algumas informações de História da Arte (BARBOSA, 2018, p. 43).

Nesse contexto, a maior abertura para construir um conhecimento crítico dos conceitos visuais, sociais e históricos que estão presentes na arte foram estabelecidos no currículo e nos saberes desenvolvidos no projeto pedagógico do curso de Artes Visuais. Nesses aspectos incluímos a proposição dos estudos realizados pelo grupo de professores desde a segunda metade da década de 1990 até o ano 2000. São efetivados na criação dessas disciplinas que discorremos e, alinhadas aos documentos normativos e nas atribuições dadas ao ensino de arte.

Em relação ao núcleo que pretendia a maior inclusão das tecnologias no curso de Artes Visuais, definida pelo grupo de professores como núcleo “Multimeios”, não foram efetivadas como projetadas, e as disciplinas não tiveram o espaço no currículo que se pretendia no momento da organização das disciplinas na estrutura curricular do ano de 2000.

O professor Hélio em sua narrativa, pondera que essa reestruturação no curso “vai acontecer exatamente no momento em que toda tecnologia de imagem começa a digitalizar, começa a se popularizar” (HÉLIO, 2019) e, para essa situação, o professor lembra que houve “um esforço de alguns professores para tentar atualizar essas Artes Plásticas em algo que também envolvesse a tecnologia” (HÉLIO, 2019).

Sobre essa questão, o professor Júlio Feliz discorre:

Penso que é natural mudanças com o passar dos anos. No caso do curso de Artes, as novas tecnologias interferiram bastante em suas mudanças. Por exemplo, na área da fotografia que utilizávamos o processo analógico, foi preciso adaptar para o processo digital. Então, muitos equipamentos ficaram obsoletos e o computador surge como elemento importante nas práticas educativas (JÚLIO, 2018).

Também o professor Hélio, ao pontuar sobre as mudanças que foram acontecendo no curso e da ideia de tecnologia que se apresentava logo da alteração da nomenclatura do curso para Artes Visuais, comenta que:

Sempre foi muito complicada essa relação entre tecnologia e artes plásticas, mesmo entre os alunos; a piada que tinha era que: “Ah você quer ser artista? Mas você não sabe desenhar, então você vai para a fotografia” então, era algo menor a atividade técnica ou tecnológica, passa a ser algo menos artístico do que você ser habilidoso com lápis, pincel e tinta (HÉLIO, 2019)

Na licenciatura, apenas a disciplina de Imagem e Som foi inserida ao longo de toda a formação do aluno e a disciplina de fotografia foi incluída como optativa. Nesse momento o grupo de professores inclui as disciplinas relacionadas às tecnologias como a disciplina de Vídeo por exemplo, apenas para o curso de Bacharelado. Para o professor Hélio (2019) essas mudanças não atenderam as necessidades do curso e do momento. Ele expõe que:

[...] dessa discussão de estrutura curricular do curso de graduação não ter avançado na direção da atualização tecnológica do curso, que se criou um curso de especialização em imagem e som, foi uma solução para agradar a gregos e baianos como dizia o professor Júlio [...] no fim o que aconteceu é que não mudou muita coisa e se criou o curso de imagem e som como uma forma de introduzir alguma discussão a respeito de tecnologia [...] (HÉLIO, 2019).

No excerto do professor Hélio, chama-nos a atenção que a relação com a tecnologia estava distante de fazer parte da formação de professores e artistas; porém, como existia no corpo docente um grupo de professores muito interessados nessa discussão, o caminho encontrado foi a criação da primeira pós-graduação em nível de especialização ofertada pelo curso.

Essa especialização foi criada no ano 2000 e nomeada de Imagem e Som. Esteve à frente dessa especialização a professora Dulcimira, que segundo o professor Hélio (2019), foi a pessoa que “se esforçou bastante para manter, estruturar um laboratório de computação dentro do curso [...]”. Essa especialização foi um curso pago, e os recursos gerados eram todos invertidos para montagem desse laboratório de arte e tecnologia. Quando do falecimento da professora Dulcimira, essa sala conhecida como Laboratório de Tecnologias Digitais (LATED) foi reinaugurada e recebeu o nome dessa professora.

Consideramos que as questões identificadas acerca do currículo empreendido no curso de Educação Artística e depois Artes Visuais não estão vinculadas apenas com as proposições e alterações que se apresentam nas estruturas curriculares, mas principalmente, na ação dos professores que dialogam sobre um projeto de curso, em que começam a compreender a necessidade de um olhar de pesquisador, de professor pesquisador, para implementar as ações que foram discutidas ao longo da criação e da constituição do curso em questão.

Dentro das alterações curriculares estabelecidas a percepção da necessidade em articular, ensino, pesquisa e extensão também foram avançando nos diálogos do grupo de docentes e evidenciando que “a formação de artistas e professores de artes já não é restrita a formação prática e que mais e mais, o estímulo à investigação é cada vez maior” (GUIMARÃES, 2015, p. 20).

Salientamos que, de acordo com as análises realizadas nos excertos das entrevistas, compreendemos que houve um processo de transformação conceitual gradual no curso pesquisado, e não houve, a partir desse entendimento, a intenção do grupo de professores de provocar uma ruptura entre a ideia já posta pela Educação Artística e a proposta das Artes Visuais no momento da alteração para Artes Visuais - ruptura no sentido de abandonar alguns conceitos e impor novos pensamentos sem que antes, ocorresse muito diálogo.

Para as mudanças efetivadas no curso, e os resultados que emergiram a partir do trabalho do grupo de docentes, a professora Marlei avaliou que:

Nós levamos vários anos para construir isso, então vejo avanço, vejo que hoje os artistas formados no curso e os professores formados no curso, eles têm voz; não são pessoas que não se manifestam, se manifestam sim, seja pela arte, seja pelo ensino da arte, então ele avançou bastante, isso a gente pode ter orgulho (MARLEI, 2018).

Dessa avaliação realizada pela professora Marlei, a percepção que as alterações, as construções que foram sendo propostas pelo grupo eram somadas as vozes de alunos. Com isso, ampliando a discussão sobre a importância do curso e do ensino de arte.

Uma alteração que foi se observando ao longo do curso, foi exposta pela professora Eluíza (2019), que nos chama a atenção sobre a importância de os alunos ingressantes terem maiores informações sobre do que se trata a graduação, pois lembra que, durante um tempo, as pessoas que queriam ingressar tinham pouco conhecimento sobre a área, sem saber o que realmente se tratava a Educação Artística. Segundo Eluíza (2019) esse processo foi sendo alterado, à medida que outras linguagens artísticas, ou outros cursos da área, se constituíam em instituições do Mato Grosso do Sul.

A professora Eluíza acrescenta que:

[...] vinham para o curso de artes, as vezes pessoas interessadas em teatro, pessoas interessadas na música [...] eu entendo que o curso foi se definindo também, à medida que, outras graduações na área de artes foram surgindo em outras universidades ou na própria UFMS dentro do estado, e se foi entendendo que não fazia mais sentido a gente manter aquele perfil polivalente que nós tínhamos [...] (ELUÍZA, 2019).

Além dessa percepção sobre uma compreensão mais ampliada quanto a função do curso e seu papel na formação de artistas e professores de arte, a professora Eluíza avalia o crescimento do curso, o processo formativo dos docentes e a contribuição da graduação como um todo:

[...] penso que ao longo dos anos, o curso foi se mostrando um perfil sólido, então, acho que isso é responsabilidade do grupo que foi se constituindo aqui, e penso que o curso é respeitado dentro da UFMS. Acho que os docentes, são docentes respeitados, a atuação do curso, é uma atuação respeitada. E tenho essa visão positiva dentro do Estado. Acho que essas outras instituições, tanto as secretarias de educação municipal, estadual, quanto os museus etc., os profissionais que atuam nessas instituições, têm sempre uma relação de respeito, uma relação que reconhece a formação dos alunos aqui, [...] confesso que eu não tive retorno negativo, no sentido de dizer: “ah... vocês deviam fazer isso e vocês não fazem, vocês fazem isso errado, deviam fazer de outro modo”, [...] se a gente teve algum retorno, alguma crítica, foi sempre crítica de um modo, assim, amigável, de um modo construtivo (ELUÍZA, 2019).

O que observamos nas palavras dos professores foram negociações acerca de disciplinas mais voltadas para dialogar com as questões das visualidades. Entendemos que tal mudança dá um tom de bacharelado também para a formação de professores, visto que as disciplinas inseridas na licenciatura tinham muito mais uma discussão relacionada a questões conceituais da arte, do que propriamente com as práticas docentes, as metodologias e a maneira de pensar o professor de arte. Essas questões foram realizadas por um grupo específico de professores, a saber: Maria Celéne e Lúcia Monte Serrat. Os demais ficaram com as especificidades de uma linguagem artística, seja na cerâmica, na gravura, no desenho e na escultura.

A professora Maria Celéne (2018) avalia o desenvolvimento do curso em relação ao atendimento às normativas e às mudanças que se estabeleciam, tanto no currículo, como na saída de professores e nas alterações que foram sendo estabelecidas em diferentes percursos históricos. Ela avalia:

o curso cresceu, com certeza, cresceu! Não que a gente não teve perdas, a gente sempre tem, em algumas coisas você perde. Mas acho que a gente deu um passo muito importante para aquilo que estava acontecendo na época (...) era muito importante essa modificação. Como é que a gente brigava tanto por aqueles espaços, com toda a vinda dos PCNs, essas coisas todas, mudanças para as áreas de conhecimento, como é que a gente continuaria formando professores para o todo? Não fazia mais sentido aquilo, não batia mais a formação com aquilo que estava acontecendo, que devia acontecer dentro da escola (MARIA CELÉNE, 2018).

Ainda sobre as conquistas que foram sendo observadas pelo grupo de professores, a docente Maria Celéne, avalia: “[...] acho que temos um curso, com a história que tem, porque a gente teve pessoas que foram amadurecendo juntas em termos humanos, de consciência daquilo que é melhor [...]” (MARIA CELÉNE, 2018), portanto, acrescido as tensões e conflitos que permearam a constituição do curso, também os aspectos individuais, de reflexão, amadurecimento e consciência do papel de cada um. Sobre conflitos e conquistas observamos de acordo com Pereira e Urt que:

Ao ouvir as vozes dos sujeitos professores, autores de suas histórias, temos a possibilidade de percebermos nas narrativas, os conflitos, lutas, lugares, alguns sonhos despertados e ou perdidos, envolvimento e luta pelas questões sociais. Encontramos também caminhos tortuosos, interrompidos, mas evidências das lutas por um sonho, um ideal (PEREIRA; URT, 2013, p. 25).

Portanto, exposto a organização curricular nesse período relacionado aos vinte primeiros anos do curso e as narrativas das professoras Marlei, Eluíza e Maria Celéne sobre suas percepções acerca da contribuição do curso na formação de professores de arte em Mato Grosso do Sul, outras narrativas, também refletem sobre a presença dessa licenciatura na UFMS. Isso

nos permite compreender o propósito que orientou a área da arte e da educação nesse Estado a partir da história do curso de Educação Artística.

Sobre a questão apontada, o professor Darwin (2018), expõe que:

[...] não dá para mensurar tudo que penso de contribuição, posso dizer o seguinte: é verificar no Estado hoje quantos professores do curso de Artes Visuais estão em sala de aula, quantos profissionais que saíram do curso e estão trabalhando na secretaria do estado e na secretaria do município, como técnico, como professor, monitor no museu [...] (DARWIN, 2018).

A partir das palavras do professor Darwin, depreendemos sobre uma das contribuições do curso de Educação Artística a partir de sua criação na UFMS. A formação de professores de arte é evidenciada ao ponderar sobre a quantidade de egressos que passaram pelo curso no percurso de formação inicial e no exercício profissional foram constituindo-se professores de arte; assumindo diferentes funções a depender da instituição que dedica sua prática docente, se em espaços formais de educação ou não. Prossegue a avaliação do professor Darwin:

Então, o que eu vejo aqui é que o curso tem contribuído [...] temos vários profissionais atuando na área de educação e hoje, nós já podemos dizer que temos inclusive, profissionais que vieram para o ensino superior, que estão trabalhando na formação de professores. Você quer coisa mais importante que isso? É uma das coisas que acho importantíssimo, que tem acontecido e que estão ajudando a pensar os novos profissionais que a gente vai formar para demanda atual [...] (DARWIN, 2018).

Sobre o pioneirismo do curso e a relevância da sua criação, a professora Maria Alice, primeira coordenadora do curso com formação na área, avalia que foi um divisor de tempo e de entendimento sobre como a arte deveria ser trabalhada nas escolas. Sobre essa questão, a professora lembra que,

[...] antes não tinha ninguém, agora tem. Uns mais encaminhados que os outros. Então o curso se faz presente na formação da rede pública, da rede particular. Hoje você tem até mais aulas, porque antes não tinha muita aula. Mesmo que obrigassem, não tinha. Eu acho que melhorou, parou de fazer festinhas[...] alguns descaminhos começaram a melhorar. (O curso) foi importante sim. Todas as licenciaturas, assim como a formação em pedagogia. Todos esses cursos montados a mais de trinta anos atrás foram muito importantes para o Estado e o de artes não ficou para trás de jeito nenhum. Não teria chegado no ponto que chegou se não tivesse nenhum profissional formado, capacitado na área. Era muito difícil [...] (MARIA ALICE, 2019).

No excerto da professora, a palavra “descaminhos” parece ter um peso na narrativa, uma rispidez por talvez representar a falta de conhecimentos desses professores que estavam nas escolas das distintas redes de ensino, da ausência de diálogo, de suporte material e principalmente da falta de opções para propor novos caminhos. É interessante analisarmos na narrativa da professora Maria Alice, que a contribuição do curso foi ter se tornado uma

possibilidade, um percurso de formação diferente do que estava posto até então, nesse sentido “melhorar os descaminhos” é uma maneira de afirmar que, por meio do curso, as práticas pedagógicas que estavam presentes na ação docente começaram a ser repensadas e a fugirem dos modelos impostos, das “festinhas” em datas comemorativas e dos possíveis estereótipos presentes no ensino da arte.

Destacamos também na fala da professora, sua apropriação acerca da realidade que se apresentava no ensino de arte. Portanto, a necessária leitura da situação, do espaço/tempo da escola e da necessidade de criação e adaptação de processos de formação que pudessem dar conta de atender as problemáticas que se faziam visíveis.

Concluindo sua avaliação sobre sua participação enquanto docente no curso, sendo a pioneira e a professora que ainda se encontra efetiva no curso, somando 40 anos como docente no curso que começou como Educação Artística e se transformou em Artes Visuais. Maria Alice diz:

Eu fiz parte de um grupo que organizou tudo isso. Então assim como todos, eu tive uma contribuição relevante para o curso andar, para as coisas acontecerem, para a gente estar dentro de um contexto pedagógico atual. Naquele período eu acho que sim, como todos os outros professores. Eu acho que todo mundo contribuía de alguma maneira. Até a Dulcimira contribuiu e muito. As vezes com a maneira dela agir ela te cutucava e você dava uma resposta, você reagia. Todo mundo contribuiu. Fui importante assim como os outros colegas. Eu não construí isso sozinha, ninguém construiu sozinho, ele é resultado de um trabalho da equipe (MARIA ALICE, 2019)

Da identificação das estruturas curriculares e na análise das narrativas dos participantes não foi possível observarmos que na mudança para as Artes Visuais a licenciatura tenha recebido maior visibilidade para a temática acerca da formação de professores. Compreendemos, porém, que o curso somente recebeu um nome novo, cujas disciplinas receberam nomes modernos já presentes em outros cursos da mesma área no Brasil.

Verificamos, ainda, que as estruturas curriculares foram modernizadas, mas o curso continuava com resquícios do “provincianismo”, marcado por um grupo que embora tivesse suas relações estabelecidas com seus pares externos, estava distante do centro das atividades culturais do país. Ressaltamos que a palavra “provinciano” foi mencionada por alguns professores em diferentes momentos das entrevistas ao referirem-se ao curso ou seus professores.

Conhecer melhor o perfil do curso foi a pauta adotada pelo grupo de docentes, com isso intensificaram-se os estudos do grupo, acerca da representação do curso na comunidade acadêmica, da participação dessa graduação na formação de professores e artistas frente às

novas necessidades que se apresentavam como, por exemplo, a presença cada vez mais efetiva das tecnologias.

É notável o percurso de transformações que foram incorporando-se ao curso ao longo das quatro estruturas curriculares analisadas, das idas e vindas feitas para que cada vez mais, a organização curricular demonstrasse uma visão mais ampliada sobre a função da arte na formação do ser humano, ainda que com um tempo mais lento do que hoje podemos desejar para que as mudanças tivessem sido efetivadas. Consideramos que “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 89). Ainda a partir das considerações das autoras, relevante salientamos que,

Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 89).

Disso, consideramos que os professores, os alunos e os gestores demandaram tempo para implementar as transformações que hoje já conseguimos vislumbrar com mais nitidez, como, por exemplo: a presença de grupos de estudos e pesquisa em diferentes linhas no curso, maior número de professores com a titulação de doutorado, publicização das pesquisas realizadas pelos docentes, participação de docentes e alunos nos grupos de Iniciação a Pesquisa e à Docência, projetos de extensão e cultura, sala com galeria própria para exposição de alunos e artistas, Programa Arte na Escola, o que deu frutos para o atendimento de alunos e professores da rede pública e privada de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas [...].

Manoel de Barros

A voz dos professores e a significância das palavras faladas por eles e sobre eles. Essas considerações finais, bem como o fragmento da poesia de Manoel de Barros tratam de ouvir os “clamores antigos” e também as conquistas que foram estabelecidas pelo grupo de professores do Curso de Licenciatura em Educação Artística, da “significância” das relações constituídas entre eles a partir de elementos em comum, como: relações interpessoais; formação continuada; constituição de uma área de conhecimento; reconhecimento profissional e importância do curso para a UFMS e para o Estado de MS; tensões e conquistas do grupo e do curso.

Nesta tese, as vozes dos professores da licenciatura são parte da análise da história do curso de Educação Artística e ampliaram as fontes inicialmente previstas. No primeiro momento, as fontes escritas foram base de compreensão acerca do percurso de criação e constituição, na busca de dados que remetiam à história do curso em seus vinte primeiros anos, ou seja, no período de 1980 a 2000. Para tanto, propusemo-nos percorrer os “papéis guardados” no prédio do curso que, a partir do ano 2000, recebeu a nomenclatura de Artes Visuais. Naquele espaço, entre prateleiras e armários, caixas com variadas fontes escritas nos forneceram pistas para novas buscas, principalmente o empenho por encontrar documentos oficiais produzidos pela instituição como, por exemplo: atos da reitoria, portarias, resoluções e demais publicações. Nesse sentido, o Arquivo Central da UFMS contemplou nossa expectativa, somado a setores da UFMS como: Divisão de Projetos Pedagógicos de Curso (Dipec/Prograd/UFMS); Divisão de Regulação e Avaliação (DIRA/CDA/PROGRAD); Divisão de Apoio aos Órgãos Colegiados (Diorc/UFMS) e Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação - AGETIC/UFMS.

No arquivo do curso muitos “papéis guardados” foram lidos, interpretados e analisados e compõem as fontes desta tese, assim como alguns documentos “achados” no arquivo da UFMS e nos setores mencionados, porém ainda incipientes para atender ao objetivo principal desta pesquisa, que tratou de analisar a história do Curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 1980 a 2000. Exposto isso, percebemos a

necessidade de ampliar o escopo documental da pesquisa e nisto as fontes orais, mediadas por entrevistas com os professores que estiveram no curso no período a que se propôs a pesquisa foi de muita relevância e proporcionou maior compreensão acerca das movimentações ocorridas no curso, das mudanças propostas e efetivadas e, principalmente, em que espaço-tempo os professores se deslocaram nesse cenário, tanto na comunidade acadêmica como na sociedade sul-mato-grossense.

É fato que o Curso de Licenciatura em Educação Artística foi criado para atender a necessidade de formar professores para assumir as aulas de Educação Artística, nas turmas de 1º e 2º graus das distintas redes de ensino. No entanto, sua criação, para além do contexto da Lei nº 5.692/71, se deveu também ao olhar entusiasta de Nair Coimbra, professora lotada na secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, que viu a disciplina de Educação Artística como presença importante na formação das crianças e sugeriu que o curso fosse criado junto aos demais cursos de licenciatura implantados no ano de 1980 como, por exemplo, o de Pedagogia.

E fato também é que as aulas de Educação Artística nas escolas começaram a acontecer antes da formação de professores. Disso consideramos que decorre a grande problemática que se impôs à área: uma decisão que gerou improvisos pedagógicos. Talvez o termo nem seja improvisado, porque o que se fazia era ensinar aquilo que se entendia como oportuno para o momento – fazia-se o que era previsto para atender minimamente os objetivos estabelecidos. Esse apontamento, sem dúvida, gerou o esvaziamento da disciplina no sentido de não ter um papel em que um dado conhecimento fosse reconhecido. Criou-se deste então, a representação de que o professor de arte tem menos conhecimento, que ele “faz tudo”, um animador da escola – aquele capaz apenas de deixar tudo bonito e decorado.

Essa concepção inicial refletiu em um longo percurso e exigiu articulação da categoria de professores e muito estudo, principalmente com respaldo de professores da educação superior. Nesse processo, tensões e conflitos se fizeram presentes a fim de buscar um lugar para chamar de seu, um lugar de conhecimento, de pertencimento para superar a ideia de que tanto o professor como a disciplina e mesmo o curso de Educação Artística tivessem apenas uma abordagem técnica, ou uma formação com base em produção de atividades desconexas, esvaziada de significados. Assim, observamos que na história das licenciaturas de Educação Artística e nomes afins, os cursos de formação inicial tiveram um papel preponderante, tanto refazendo seus caminhos e buscando compreender sua função na formação desses professores, quanto ampliando o entendimento acerca da Arte em nosso país.

No caso do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFMS, do momento de sua criação na década de 1980 até a alteração da nomenclatura em 2000, percebemos que esse Curso

buscou afirmar-se enquanto espaço de produção de conhecimento e de legitimar sua relevância para com a formação de professores de arte em Mato Grosso do Sul. Mesmo tendo que superar dificuldades iniciais de contratação de professores com formação na área específica ou de conquista de espaços próprios para o desenvolvimento das aulas. Táticas e estratégias foram empreendidas a fim de criar um projeto de curso em consonância com os demais do país e para além das necessidades locais, visto que não existia em Campo Grande um forte apelo por atividades culturais e, nisto, entendemos também que o curso é partícipe no esforço de deslocar de uma prática artística comum para a busca de novas práticas, com outras possibilidades de compreender o espaço da arte na sociedade em que estava imerso.

Contudo, notamos que diferentes tempos compõem a história do curso. Em alguns momentos mais lentos e em outros mais acelerados, os professores estiveram em constante movimento para consolidar a presença do curso na UFMS, buscando meios para melhor organizarem-se tanto no que diz respeito à estrutura física quanto às alterações nas estruturas curriculares e na formação dos professores em nível *stricto sensu* etc.

Ao considerarmos que a maioria dos professores com formação específica na área começou a ser contratada com maior efetividade a partir de 1982, compreendemos a dificuldade inicial de estabelecer um lugar de poder, em que as solicitações para melhorias no curso pudessem ser atendidas; afinal, o próprio grupo de professores pioneiros estava iniciando na docência do ensino superior. Eles não chegaram no curso com muitas experiências na formação de professores; chegaram sim, com as representações daqueles que foram seus mestres, recorrendo a eles quando necessário. Essa, inclusive, é uma característica que marca a constituição do curso: as parcerias estabelecidas em *continuum*. Ter vínculos com professores de outras universidades depreendeu que o grupo se envolvesse nas discussões nacionais, o que permitiu que ele não ficasse de todo isolado e esquecido; ao contrário, favoreceu que o curso e a grande maioria de seus professores pioneiros participassem das movimentações políticas nas quais a área se envolveu. Constatamos que as relações interpessoais, principalmente advindas de professores como Lúcia e Maria Alice, por exemplo, foram influenciadoras na inserção do curso de Educação Artística no círculo de contatos da rede que se formava na década de 1980 no Brasil.

Percebemos que os professores e suas histórias pessoais e profissionais compõem de maneira vigorosa a história desse curso na UFMS, pois houve a disponibilidade pessoal e o empenho de cada um deles para a movimentação do curso, seja por meio de seus conhecimentos, de suas formações ou das relações estabelecidas com a instituição e seus gestores. Como não era um grupo de artistas ou professores reconhecidos por suas produções,

esse grupo compreendeu e estabeleceu como tática o fortalecimento da coletividade, da união e da tomada de decisões em grupo. Com isso, as relações instituídas profissionalmente, por vezes reverberaram em amizades que se estenderam para as relações pessoais, o que incluía momentos de confraternização em ambientes além do trabalho.

As narrativas dos professores evidenciaram que a Educação Artística, enquanto disciplina no ensino de 1º e 2º graus e como graduação no ensino superior, esteve em permanente debate durante seus vinte primeiros anos, o que incluía discussões conceituais sobre a Arte e seu ensino. Nesses diálogos, em sua grande maioria organizados em reuniões pedagógicas ou de colegiado, o desenvolvimento do curso era submetido a críticas e questionamentos desses agentes de formação. Isso demonstrou que esses professores estavam articulados dentro de um movimento que emergia da própria área de conhecimento, e não apenas da insatisfação de um grupo local.

Ao analisarmos as narrativas dos professores e o contexto em que estava envolvido o curso de Educação Artística no período de 1980 a 2000, pudemos notar a importância dessa graduação na instituição, inclusive no posicionamento de ser um curso inclusivo, preocupado com a diversidade que se apresentava entre seus alunos, tanto relacionada à sexualidade, comportamentos e classe social, quanto às produções artísticas etc. As diferenças estiveram representadas nos modos de ser e de pensar do corpo discente e isso provocou discussões mais amplas sobre o curso, sua identidade e sua contribuição social. Nesse contexto, analisamos a proposição de Certeau (2014) ao entender que é no outro que as relações são constituídas; assim, as ações empreendidas para legitimar o perfil do curso também foi uma constante e estiveram refletidas na construção dessa área na UFMS.

Assim, não compreendemos as diferenças do modo de ser de cada pessoa como um empecilho para a construção de uma determinada área do saber. Existem preconceitos, mas uma das funções do curso foi demonstrar que eles não podem se sobrepor aos processos de criação e produção artística; e, também, não é novidade que pensamentos divergentes e posicionamentos de minorias sejam contestados.

Consideramos que os professores tiveram a preocupação com a maneira com que o curso era visto dentro da instituição e incomodavam-se por não haver maior visibilidade em relação à produção do conhecimento que se realizava destacando, ao contrário, a maneira como alunos e/ou professores se manifestavam, comportavam etc.

Observamos que a arte requer um processo formativo. Para os que trabalham na área, estabelecer esses processos formativos constitui luta diária, tanto para justificar a presença da arte no contexto escolar, como para evidenciá-la como uma necessidade inerente ao ser humano

embora esteja absurdamente presente no cotidiano das pessoas. Ainda assim é sabido que na sociedade a Arte não foi e não é tratada como prioridade, justamente por não estar vinculada a necessidades básicas. Remediada e colocada em segundo, terceiro planos, para a Arte faltam políticas públicas que proporcionem sua experiência para a maioria da população, incluindo acesso a bens culturais, fruição e ampliação do repertório artístico e estético.

Na própria UFMS, como foi exposto no primeiro capítulo, embora os projetos de extensão envolvendo atividades culturais tivessem grande apreço e participação popular, as verbas eram inferiores para o desenvolvimento dos mesmos exigindo dos profissionais da área estratégias outras para que as atividades não deixassem de existir por completo e que pudessem ser ampliadas. Os projetos de extensão ofertados pelo curso de Educação Artística, no período de 1980 a 2000, em geral estiveram relacionados a projetos ofertados pela universidade, como os festivais de Música e Teatro, além de alguns individuais como, por exemplo, o Grupo Sarandi que contribuiu para a ampliação dos estudos sobre a cultura popular de MS. Esse grupo representou a UFMS e o Estado em vários eventos nacionais e internacionais, formando uma importante base de diálogo e iniciando a primeira proposição de um grupo de estudo no curso de Educação Artística. Também o grupo de Teatro Gestos e Atitudes, representou a instituição e o Estado em apresentações.

A partir da segunda metade da década de 1990, as atividades voltadas para as visualidades foram mais representativas e começaram a destacar-se no curso. Nisso foram realizadas exposições de desenhos, pinturas e esculturas em espaços culturais da cidade, principalmente na Morada dos Baís, parceira do curso de Educação Artística. Essas exposições, juntamente com os festivais, seminários e eventos como o Festival América do Sul em Corumbá (MS), constituíram a participação do curso na comunidade e na sociedade sul-mato-grossense.

Ao compreendermos o imprevisto na criação do curso, o não planejamento e estudo acerca de suas especificidades e necessidades que envolviam a estruturação dessa área para a formação de professore de arte e do artista, entendemos a demora para que os projetos de extensão se tornassem parte efetiva do cotidiano dessa graduação; se considerarmos os vinte anos iniciais do curso, foram escassas as ofertas desses projetos para os alunos e a comunidade, ainda que aqueles que ocorreram fossem importantes em termos de começar a construir um espaço de diálogo e integração com a comunidade e gestores de diferentes instituições do MS.

É preciso sinalizar que, ao longo das narrativas, identificamos a percepção por parte de alguns professores para o pouco reconhecimento da área de arte e das profissões que lhes são próximas. Em algumas delas, um aspecto que nos pareceu bastante pertinente ao analisarmos a história do curso, foi que ele cresceu mais dentro de seu próprio espaço físico e que muitas

ações ficaram fechadas no grupo, ou seja, apontam que o curso ficou restrito entre os já envolvidos com o fazer artístico. O curso ficou “mais dentro, que fora”, como quando se vive em uma bolha ou cria-se um determinado gueto.

Entendemos, portanto, a necessidade do fortalecimento da área, especialmente das linguagens relacionadas às visualidades. Denota-se que, sem a ampliação do diálogo entre os professores de arte, sem o fortalecimento da área na região e sem um trabalho de sair do espaço da universidade e aproximar da comunidade externa com mais pesquisas e projetos de extensão que possam atingir um número significativo de pessoas, a valorização do curso, ou mesmo seu reconhecimento para além das paredes do seu bloco/departamento/Instituição, continuará restrito a determinados grupos.

Essa problemática referente ao reconhecimento da área da arte pela sociedade não é uma exclusividade do Estado de MS, ou que se apresenta apenas no campus da UFMS. No Brasil como um todo a área da Arte não recebe a mesma valorização que as demais áreas do saber. A depender de gestores públicos, a Arte e a Cultura são relegadas à condição de produtos para poucos privilegiados. Assim, compreendemos o curso como importante meio de formação e de fomento à experiência artística.

A falta de reconhecimento pode também advir do desconhecimento das linguagens artísticas por parte da população e sobre o curso de Educação Artística da UFMS em sua gênese. O que, de alguma forma, também atingiu os professores que atuavam nas escolas de 1º e 2º graus na disciplina de Educação Artística, porque o processo de não reconhecimento da área como importante reverberou nas ações, tanto dos professores do ensino superior como nos professores do 1º e 2º graus tornando constante a luta por espaço e reconhecimento que permaneceu mesmo depois do ano 2000.

A compreensão dessa “realidade” do ensino de arte nas escolas e o agir nas especificidades da prática pedagógica e nas maneiras de se “fazer” docente se apresentou em um dado momento para esse grupo de professores e, dentre eles, para as professoras que estavam com maior proximidade com a educação escolar, sendo: Maria Celéne, Lúcia e Marília, pois trabalhavam com os Estágios Supervisionados e foi por meio deles que essas docentes foram estabelecendo vínculos e criando estratégias para que as discussões promovidas no Curso chegassem até os professores das escolas das redes públicas.

O problema da falta de espaço para o ensino de arte ou do desconhecimento de suas possibilidades não impediram a professora Maria Celéne e esse grupo de professoras, de buscar a compreensão do cotidiano das escolas. Entendemos esse cotidiano a partir de Certeau (2014) ao estabelecer redes de relacionamentos, nesse caso, entre professores, acadêmicos, alunos e

gestores das escolas. Nesse aspecto podemos refletir que a profissão docente é assumida por esse grupo na perspectiva de ressignificar o lugar da escola e do ensino de arte.

A participação dos discentes na constituição do curso e na reivindicação de melhor estrutura física, maior quantitativo de docentes, organização de disciplinas e carga horária, foram algumas das reivindicações observadas ao longo do recorte desta pesquisa e merecem maior aprofundamento por meio de outras pesquisas que tenham como objeto: os acadêmicos egressos e suas percepções sobre as contribuições da licenciatura e do bacharelado em suas formações.

O curso que foi criado sem a presença de professores com formação na área e que, com um número ínfimo de professores com formação em nível de mestrado e/ou doutorado, em seus primeiros dez anos, persistiu durante todo o período que abrangeu o recorte temporal dessa pesquisa (1980-2000), sendo um assunto bastante presente nas pautas de reuniões e na expectativa dos professores. Como exigir, então, nesse período uma produção científica relevante para um grupo que trabalhava com o básico em termos de estrutura física, de material de consumo, de pouco reconhecimento na instituição e, ainda, com dificuldade em realizar os afastamentos para a pós-graduação por conta dos poucos professores efetivos no curso? Afinal, apenas uma professora do grupo possuía mestrado no final da década de 1980, o que refletia na ausência de produção científica pelo corpo docente nesse período.

Ao investigarmos a organização do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística e as representações construídas em torno dele pudemos evidenciar os momentos de maiores embates entre seus docentes e demonstrar que táticas e estratégias foram adotadas em diferentes momentos a depender dos interesses pessoais, interesses por disciplinas específicas e das exigências normativas que guiaram o curso.

Constatamos que, desde a gênese do curso na UFMS, o currículo norteou as mudanças estabelecidas na história dessa graduação e implicou ganhos e perdas para respectivas disciplinas e professores; por isso os momentos de embates surgiram, principalmente entre os professores pioneiros e os novos forasteiros, visto os entendimentos diferenciados sobre as disciplinas que deveriam compor o currículo, a carga horária e o perfil que se pretendia para o curso, principalmente ao considerar as representações que envolviam a imagem do professor de arte e daqueles que cursavam a respectiva graduação.

Cumpramos destacar que a estrutura curricular do momento da implantação do curso representou as normativas do Conselho Federal de Educação (CFE) e foi organizada na UFMS por professores sem formação específica na área; isso demandou dos docentes, ao longo do percurso, transformações que enfatizassem uma área com conhecimentos próprios. Nisso, a

percepção por parte dos professores que era preciso construir um Projeto de Curso e não apenas alterar estruturas curriculares. O que ficou evidenciado nas reuniões pedagógicas e de colegiado, a partir da segunda metade dos anos 1990, com estudos sobre fundamentos da arte, projetos de extensão e pesquisas. Nesse sentido, houve uma ampliação em relação ao entendimento sobre a formação dos professores e as novas demandas da sociedade.

Uma constatação durante a pesquisa foi a da importância das associações e federação de Arte Educadores e toda movimentação política por parte dos arte-educadores, demonstrou que o curso era parte de uma realidade que precisava ser pensada e avaliada constantemente. Dessa sensação de pertencimento, por estar vinculado às lutas políticas da categoria e atentos às movimentações dos demais cursos do país, ocorreu a percepção de que o curso precisava de um perfil que correspondesse às alterações tecnológicas que se aproximavam no final da década de 1990 e das abordagens pedagógicas que permeavam as discussões no campo da Educação, a de que não se pretendia formar um profissional técnico, que reproduzisse o conhecimento, mas sim um profissional crítico, disposto a construir conhecimentos.

Ao evidenciarmos que a pesquisa pautou-se na ideia de que o curso de Educação Artística da UFMS foi criado para atender a demanda por formar professores – com conhecimentos específicos mínimos para preencher os espaços vazios das salas de aulas em função de a disciplina de Educação Artística já estar instituída e haver carência de profissionais para esse fim – notamos que a criação do curso assemelha-se à de muitos outros implantados nesse período e que são constituídos pelo movimento político nacional e pela participação da categoria profissional nos anos de 1980.

Uma questão ainda presente nesta tese que demanda uma resposta mais satisfatória refere-se à organização curricular do curso e em qual momento da sua história a questão da polivalência foi superada e como isso ocorreu. O que evidenciamos no período investigado é que, ao longo das estruturas curriculares implantadas no período de 1980 até 2000, a presença de disciplinas relacionadas às áreas da Música e do Teatro ainda se apresentavam, mesmo após a alteração do curso para Artes Visuais. Contudo, constatamos que essa questão realmente se deu por conta da presença de professores com interesse nessas áreas e só foi alterada com suas aposentadorias ou pela entrada de novos professores, via concurso público, com vaga explicitada em edital, ou com o esgotamento da discussão em torno da polivalência em reuniões de colegiado e nas reformulações do Projeto de Curso; por fim se essas questões estiveram entremeadas após o ano de 2000.

Outra questão de interesse e que demanda maior investigação tem relação com a ausência de cursos de Artes Visuais em outros *campi* da UFMS. Nesta pesquisa, esse assunto

não foi explicitado pela análise documental e nem nas narrativas dos professores. Dessa maneira, sem ter fontes suficientes para argumentar sobre essa questão, não temos uma consideração fechada, apenas a hipótese de que após estabelecido, o grupo de docentes não criou um movimento para que novos cursos com essa linguagem fossem implantados no Estado de MS. O mesmo movimento que criou a licenciatura em Educação Artística na UFMS não se apresentou no movimento de constituição dessa área no estado de MS.

Consideramos que o curso de Educação Artística foi constituído junto com a história dos seus professores, que houve um processo de amadurecimento, de entendimento acerca de como as questões acadêmicas se movimentavam dentro da UFMS; ao mesmo tempo que esses professores se desenvolviam pessoal e profissionalmente. Consideramos inicialmente que a mudança da nomenclatura do curso, de Educação Artística para Artes Visuais, não aconteceu apenas por força de lei, mas como entendimento das mudanças conceituais que permeavam a arte e seu ensino no Brasil além da atitude política da categoria percebida e vivenciada de maneiras distintas em cada região do país.

As representações construídas em torno do curso foram se estabelecendo a depender do envolvimento dos seus professores em diferentes situações e foram se alterando nos movimentos provocados, principalmente, por eles ao aceitarem ou recusarem os espaços oferecidos e os conquistados a partir da constituição de um lugar social, inclusive em lugar de poder, seja por conta da maior formação que esses professores foram adquirindo, pela legitimação da área de conhecimento do curso na UFMS ou pelas parcerias efetivadas, tanto as institucionais quanto as interpessoais, realizadas por meio dos pares acadêmicos.

Por fim, confirmamos a tese que guiou esta pesquisa, de que: o processo de constituição da Licenciatura em Educação Artística da UFMS acompanhou os movimentos e a história desta área de conhecimento no cenário da educação brasileira. E, também, que esse processo foi perpassado pelos posicionamentos adotados pelos docentes em defesa das mudanças necessárias em um curso voltado para a formação de professores de arte.

Anunciamos que a pesquisa poderá ser desdobrada em novas investigações relacionadas à formação docente, às histórias de vida dos professores do curso de Educação Artística e dos demais que já assumiram suas vagas a partir da nomenclatura de Artes Visuais, inclusive suas trajetórias e carreiras, tanto quando iniciam no curso como quando de suas aposentadorias.

Esta investigação não se encerra, mesmo porque o curso continua em andamento e a área de Arte e seu ensino em MS permanece com a necessidade de ampliar as investigações e aprofundar os debates.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Kalyna de Paula. **Autonomia do arte-educador**: licenciatura em educação artística: um processo em construção. 1997. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1997.
- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1990.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVARENGA, Valéria Meroski de. **Formação inicial do professor de artes visuais**: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná. 2015. 260 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organizado por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ASSIS, Sissa Aneleh Batista de. **A responsabilidade da arte-educação com o mesmo, o outro e o diferente**. In: BUJÁN, Federico *et al.* **Investigación y formación docente en artes**: miradas desde América Latina. Florianópolis: UDESC; Universidade de Playa Ancha: Selo Editorial Puntáguales, 2018. p. 156-167.
- BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Construindo projetos, arquitetando ideias, analisando dados**: a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - 2004/UFSM. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia D'Alessio; VERASCHI, Elvira (orgs.). **O ensino das artes nas Universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

BARBOSA, Ana. Mae. As artes no Ensino Médio no Brasil. *In*: SILVA, Ivete de Souza; MENDES, Jefferson; OLIVEIRA, Vinicius Luge (orgs.). **Políticas públicas e o ensino da arte: processos educativos em artes visuais, dança, música e teatro**. Boa Vista: UFRR, 2018.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **Formação do professor de Arte**. Campinas: Papirus, 1999.

BITTAR, Marilena Bittar; GOMES Nogueira, Renato. Um estudo da criação e desenvolvimento de Licenciaturas em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 263-283, abr. 2015.

BITTAR, Mariluce; FARIA, Sidinea Cândica; HAGE, Salomão Mufarrej. Democratização da educação superior no Brasil: discutindo o conceito. *In*. MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.). **Educação superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2000.

BITTAR, Mariluce; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel. Educação superior em Mato Grosso do Sul: 1991-2004. *In*: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (eds.). **Educação superior brasileira 1991-2004: Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF: INEP, 2006.

BITTAR, Marisa. **A construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre arte**. São Paulo: Ática, 1986.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 out. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 231, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.784/1999, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 fev. 1999. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9784.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º grau**: legislação e pareceres. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1979. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE no 540/77.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação artística**: leis e pareceres. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1982. Inclui Resolução CFE no 23/73.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997**. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. Núcleo Comum para currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 132, p. 166-190, nov. 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.284, de 9 de agosto de 1973**. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, DF: CFE, 1973.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CASTANHO, Maria Eugenia de Lima e Montes. **Arte-educação e intelectualidade da arte**: contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5.692/71. 1982. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1982. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322469>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 100-113, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

COLI, Jorge. **O que é Arte?** Brasília, DF: Brasiliense, 1990.

CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004.

CORREA, Ayrton Dutra; OLIVEIRA, Vinícius Luge. Ensino de artes visuais na UFSM: de sua gênese à atualidade. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, ano 1, v. 1, p. 1-17, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campina: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

DELMAS, Anita de Sá e Benevides Braga. **A construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação artística: desafios e tensões (1971-1983)**. 2012. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DIAS, Martha Pollyanna dos Santos. **Egressos da licenciatura em artes visuais da Universidade Federal da Paraíba e sua inserção profissional**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In*: DALBEN, Angela I. L. F. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 527-550. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo>. Acesso em: 10 set. 2019.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FERNANDES, Eloisa Bittencourt. **Expansão universitária em Mato Grosso do Sul: 1979-2001**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Alterações curriculares do curso de licenciatura em artes visuais: análise de uma experiência. *In*: BUJÁN, Federico *et al.* **Investigación y formación docente em artes: miradas desde América Latina**. Florianópolis: UDESC; Universidade de Playa Ancha: Selo Editorial Puntágeles, 2018. p. 151-162.

FERRAZ, Maria Heloíssa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campina, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Vera Lourdes Rocha Przewodowska. **Ensaio e perspectivas na formação do professor de arte**. 1993. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

FIGUEIREDO, Aline. **A propósito do boi**. Cuiabá: UFMT, 1994.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FUSARI, Maria F. de Resende; TOLEDO, Maria Heloísa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI JÚNIOR, Décio; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 73-76, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010b.

GATTI, Bernardete A. Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

GATTI, Bernardete A. Licenciaturas: crise sem mudança. *In*: DALBEN, Ângela I. L. F. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 485-508.

GATTI, Bernardete A. **políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo. **Atravessamentos: a construção da identidade profissional em um curso de formação de professores de artes visuais**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Leda. Aqui só se desenha quando tem evento? Um mote para descaminhos pedagógicos, metodológicos e investigativos em artes visuais. *In*: COSTA, Robson Xavier; SILVA, Maria Betania da; CARVALHO, Livia Marques (orgs.). **Pesquisas e metodologias em Artes Visuais (recurso eletrônico)**. João Pessoa: Editora UFPE, 2015. p. 9-29.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Contribuições para a pesquisa sobre a formação de professores de artes: perspectivas sócio-históricas. *In*: BUJÁN, Federico *et al.* **Investigación y formación docente em artes: miradas desde América Latina**. Florianópolis: UDESC, 2018. p. 18-30.

IABELBERG, Rosa: **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: 1970**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=769&view=detalhes>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico: 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=785>. Acesso em: 20 set. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios. Título original: Stória e memória.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. *In*: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. As vidas dos “artistas famosos” educam? Produção de discursos sobre arte, artista e gênero. A pluralidade cultural e o ensino de arte. *In*: CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino. O ensino da história da educação. *In*: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **O ensino de história da educação**. Vitória: Edufes/SBHE, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e Terminologia – Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

MATO GROSSO. **Lei nº 2.947, de 16 de setembro de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade de Mato Grosso. Cuiabá: Palácio Alencastro, 1969.

MATO GROSSO. **Resolução nº 225, de 26 de agosto de 1899**. Eleva a condição de cidade de Campo Grande, pela Lei Estadual nº 772 em 16 de julho de 1918. Campo Grande, 1899. Acervo do Arquivo Histórico de Campo Grande.

MAYMONE, Hércules. **Da farmácia e odontologia à universidade**: memórias. Campo Grande: Editora da UFMS/Núcleo de Imprensa Universitária, 1989.

MENEGAZZO, Maria Adélia. Referencias para pensar as Artes Visuais: ousadia, estudo e dedicação. **Comcultura: Revista do Conselho Municipal de Cultura**, Campo Grande, ano 2, n. 2, p. 42-52, 2006.

MENEGAZZO, Maria Adélia; ROSA, Maria da Glória Sá. Manifestações culturais em Campo Grande: apontamentos para uma história. *In*: CUNHA, Francisco A. Maia da (org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999. v. 1. p. 195-236.

MOGNOL, Leticia Terezinha Coneglian. **Espaço, currículo, territórios, lugares, fronteiras**: questões sobre a arquitetura do curso de licenciatura em Artes Visuais. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Livro currículos e programas no Brasil, 2008**. 15. ed. Campinas: Papirus Editora, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 1.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NÓVOA, António (org.). **A formação de professores e a profissão docente**: os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia/Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. Revendo os vínculos entre trabalho, arte e educação. *In*:

PEDROSA, Carla Teresa da Costa. **Licenciatura em artes visuais: dilemas vivenciados no processo de formação inicial e a constituição do ser professor.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. *In:* PENIN, Sonia; MARTINEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim. **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; URT, Sônia da Cunha. **Identidade e memória de professores aposentados: um convite à pesquisa.** *In:* Jacira Helena do Valle Pereira; Sônia da Cunha Urt. (Org.). *Episódios do passado: narrativas de Professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.* Campo Grande: UFMS, 2013, v. 1, p. 17-30.

PESAVENTO, Sandra J. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. Representações. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais.** São Paulo: C/Arte, 1999.

RASSLAN, Manoel C. **Coral da UFMS: de um ‘canto’ a outro a observação das práticas e dos sentidos da música na Instituição.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

RICHTER, Ivone. O histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. *In:* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSA, João Pereira da. **As duas histórias da Universidade: 1966-1978.** Campo Grande: Núcleo de Imprensa Universitária/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1993.

ROSA, Maria da Glória Sá. Determinação e espírito pioneiro. **Comcultura: Revista do Conselho Municipal de Cultura,** Campo Grande, ano 2, n. 2, p. 22-29, 2006.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul: história de vida.** Campo Grande: Editora da UFMS, 1990.

ROSA, Maria da Glória Sá; DUNCAN, Idara; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul: histórias de vida.** Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX**: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

SANTINI, Jacyara Batista. **Da música às artes plásticas**: a criação da Licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (Década de 1970). 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Atualidade da história do tempo presente. **Revista Historiar**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 7-13, jan./jun. 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**: documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3(30), p. 125-151, set./dez. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Ailson. **Tendências de formação do professor nos Cursos de Licenciaturas em Artes Visuais das Instituições do Sudoeste Paranaense**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Gestão 1996 - 2000**: UFMS. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2000.

VARELLA, Fernanda Reis. **Lídia Baís**: expressões do Moderno em Campo Grande-MS (1920-1940). 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin,

APÊNDICES

Apêndice A - Galeria dos professores do curso de Educação Artística - sujeitos de pesquisa



Natural de Campinas, veio para Campo Grande quando se casou. Logo que chegou à cidade estava em processo de implantação do curso de Educação Artística. Maria Alice (2019) disse que “[...] foi meio que coisa do destino”, pois logo já houve a seleção e começou a atuar como professora do curso, foi a primeira coordenadora com conhecimento na área da Arte a assumir o curso de Educação Artística na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Em sua família a arte estava presente por meio do pai, que desenhava, recordando ela diz que ele “desenhou a vida inteira”. Sobre sua formação inicial, lembrou que fez duas habilitações, sendo: graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979), graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena em Desenho pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1978) e graduação em Educação Artística pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, essas graduações foram escolhidas na época, pelo seu interesse em desenvolver trabalhos na área industrial. Ao mudar-se para Campo Grande, comentou que: “eu vim para o outro mundo, eu vim de Campinas, de São Paulo para cá, não tinha nada, mas tinha o emprego [...] então, a minha vivência maior é aqui dentro da universidade”. Fez na UFMS formação continuada, entre os anos de 1984 e 1986, especializando-se em Metodologia do Ensino Superior. Maria Alice, completou em 2020, 40 anos de trabalho na UFMS, envolveu-se na coordenação do curso de Educação Artística, foi professora em várias disciplinas ao longo da constituição do curso de Educação Artística e com o tempo foi assumindo as disciplinas relacionadas a Cerâmica. A professora é a única pioneira do curso de Educação Artística, que ainda se mantém com a situação funcional ativa na UFMS e ministrando aulas no curso, tanto na licenciatura como no bacharelado, sua sala de trabalho - a oficina de cerâmica, é o antigo laboratório de Educação Artística, o primeiro espaço específico conquistado para o curso.



Darwin

Darwin Antonio Longo de Oliveira

Nasceu em Votuporanga, interior de São Paulo. De família simples, o pai ferreiro e a mãe do lar, contudo, incentivavam os filhos aos estudos, o estímulo e valorização da cultura sempre estiveram presentes. Darwin, considera que os professores que passaram pela sua vida também tiveram fundamental importância em sua formação e escolhas futuras, servindo-lhe de modelo para a construção da sua prática docente. As leituras de história da arte, as audições de músicas clássicas e as pinturas feitas junto com os irmãos, desde a infância, levaram-no à opção pelo curso de belas artes, que cursou em São Paulo. O início da carreira do magistério deu-se concomitantemente a realização do curso de graduação, ainda no segundo semestre, quando iniciou um trabalho voluntário em escolas da periferia de São Paulo, nos finais de semana. A partir de então, sempre era convidado para substituições, diante disso, quando foi aprovado em um concurso para ministrar aulas em Mato Grosso do Sul, já contava com uma boa experiência de sala de aula nos ensinos de 1º e 2º graus. Diz que, nessa época, era exigido ao candidato uma carta de apresentação para acrescentar aos demais documentos no momento da posse, sendo um documento que conseguiu com facilidade por já ter experiência e ter sido um aluno bastante envolvido durante seu percurso de formação. Graduado pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, no curso de Educação Artística Habilitação em Desenho (1982). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002). Darwin foi professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 1982 a 2013, na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, atuou nos seguintes temas: educação em arte, estética, pintura, desenho, história da arte. Fora do espaço acadêmico tem uma produção artística reconhecida e tem em suas temáticas a vida cotidiana na sociedade.



Lúcia

Lúcia Mont Serrat Alves Bueno

Nascida em Curitiba (PR), formou-se em desenho pelo curso de Belas Artes. O fato de sua família ser grande admiradora e adepta ao universo artístico despertou em si o interesse pela

arte desde sua infância. Cresceu em meio à música, pintura e desenho. Mudou-se para Campo Grande no ano de 1982, com seus três filhos, após ter sido aprovada no concurso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assumindo no início de 1983 a vaga de professora na disciplina de técnicas artesanais e outras. Lúcia, ao narrar sua história relembra a dificuldade em chegar em uma terra desconhecida e sem conhecidos, viu esse período como uma fase que foi de desafios. De professora do Estado do Paraná, atuando em Curitiba, teve seu primeiro contato com a educação superior em Campo Grande (MS), sempre apoiada pela família e amigos da sua cidade natal e dos amigos que logo foi conquistando em sua nova morada. Como uma das primeiras professoras do curso, participou das discussões, planejamentos de estruturas e melhorias. Lúcia enfatizou que o processo de amadurecimento do curso, que na época abrigava várias linguagens na área da Arte, se deu concomitantemente ao do próprio grupo de professores. Assim, a professora acompanhou a transição de Educação Artística à Artes Visuais. Foi coordenadora de curso e chefe de departamento em alguns momentos. Ciente da sua contribuição no curso, destacou em sua narrativa, a importância da licenciatura em Educação Artística na garantia de espaço e visibilidade da arte, bem como na contribuição para formação de artistas e professores de arte, no Estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, ressaltou a felicidade pelo trabalho realizado durante todo seu trajeto no curso até o ano de 2008, quando se aposentou.



Nair

Nair Coimbra

Nascida na região de Rochedo (MS), em uma currutela chamada Fala Verdade, nesse lugar próximo ao rio Aquidauana foi criada junto a seus seis irmãos, todos incentivados pela marcante presença do pai (prefeito de Rochedo), ao incentivar os estudos. Foi quando do falecimento do pai que Nair mudou-se para Campo Grande em 1952, aos 13 anos, junto com a mãe e os irmãos. Em suas lembranças, o pai tem um lugar especial e ela destaca o quanto ele prezou pela sua educação e dos demais irmãos, pois todos começaram a frequentar a escola a partir dos 8 anos de idade. No ensino médio Nair optou por cursar contabilidade o que a ajudou na sua seleção para uma vaga de emprego diurno em um banco anos mais tarde. Prestou vestibular para Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sendo aprovada passou a cursar no período noturno. Depois de formada, retornou à Campo Grande em 1960/61, onde começou a lecionar em colégios do ensino médio como, por exemplo: Oswaldo Cruz e Dom Bosco e no Normal do Joaquim Murtinho; nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e Geografia

que eram atribuições da sua formação. Nair lembra que já professora, casou-se no ano de 1966 e tão logo teve seu primeiro filho. Entre sua vida familiar e profissional, tem nas lembranças o período da ditadura e do cuidado com o que trabalhava em sala de aula, principalmente pelas disciplinas que ministrava. Seu ingresso no ensino superior tem início no campi de Aquidauana da UFMS no momento de implantação do curso de Pedagogia. Nair muito atuante e apaixonada pela profissão de professora lembra do momento das implantações dos cursos de licenciatura UFMS em Campo Grande e participou de todo processo de criação do curso de Educação Artística, desde as questões burocráticas, da seleção e composição do grupo de professores do curso, os quais, segundo ela, “fizeram o curso acontecer”. O momento de maior emoção durante a entrevista, foi quando Nair lembrou da tristeza da perda de seu filho e das imensas dificuldades que viveu nesse período, mas que lembra da importância da sua profissão e da sala de aula como um motivo para continuar. Em 1985 assumiu o Departamento de Educação da UFMS; ajudando também na criação do mestrado em Educação da UFMS. Em 1991 aposentou-se e ativa como sempre foi, criou em 1996 junto a outros professores a Associação dos Aposentados da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



Formada em Letras (Português-Francês) pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Araraquara, cidade onde nasceu, chegou ao curso de Educação Artística no Campus de Campo Grande por meio de uma chamada da universidade para seleção de professores, sendo uma das primeiras integrantes desse grupo. Assumiu a vaga no ano de 1981 e ministrou aulas nas disciplinas de História da Arte e de Métodos e Técnicas de Pesquisa, destaca que, pelo contato com a arte por meio dos estudos em literatura, língua e linguística, o processo de adaptação no curso foi agradável, tendo em vista a interdisciplinaridade entre as áreas. Participou das modificações estruturais do curso e acrescentou que, através da relação entre professores, houve muitas trocas de ideias e conhecimentos, que serviram como contribuição na sua atuação dentro do curso. Sempre gostou de estudar, pesquisar e aprender. Defendeu seu mestrado no ano de 1987 e com sua dissertação foi reconhecida nacionalmente com o prêmio literário do Instituto do Livro, e sua pesquisa transformada no livro de nome “Alquimia do verbo e das tintas nas poéticas de vanguarda”, uma das primeiras publicações da editora da UFMS. Maria Adélia possui doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Assis (1996). No final da década de 1990, por uma percepção pessoal, foi sentido que seu espaço não era mais

no curso de Educação Artística, daí então passou a dedicar-se exclusivamente ao curso de Letras da UFMS, também com a disciplina de história da arte e outras específicas dessa graduação, além de ter assumido depois atividades no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de estudos de linguagens na mesma instituição. Na sua carreira profissional, Maria Adélia foi presença marcante nas exposições de artes, sendo crítica de Arte pela Associação Brasileira de Críticos de Arte. Em Meados do ano 2000 realizou um desejo de fazer algumas viagens para ampliar ainda mais seu repertório, passando por várias cidades da Europa - museus e ateliês que proporcionaram ricas experiências que acrescentaram muito em seus conhecimentos e concepções. Se aposentou da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2011 e permaneceu como professora aposentada colaboradora. A professora Maria Adélia, avalia que o curso de Educação artista/artes Visuais contribuiu para o cenário cultural sul-mato-grossense no sentido da formação e valorização de artistas e professores de arte.



Marília

Marília da Costa Terra

Formou-se em Desenho e Plástica pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) e efetivou-se no curso de Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para ministrar aulas na área de Desenho, principalmente o desenho Técnico, mas também durante um período esteve envolvida com os Estágios Obrigatórios e com a coordenação do curso. Lembra que lecionou várias disciplinas nos 26 anos em que foi professora do curso (1988-2014), sendo a primeira Fundamentos do Desenho, destacando a fascinação em apropriar-se da relação entre desenho e geometria no processo de criação de arte. Iniciou sua carreira como professora do Estado no ano de 1985, onde teve contato com muitas problemáticas que levou para discutir no ensino superior a partir de 1988, quando da sua aprovação no concurso para o Magistério Superior. Foi coordenadora do curso entre os anos de 1992 a 1994, participou da elaboração e efetivação de diversos projetos, estruturação e inovações deste, relatando que, por conta da boa relação entre o grupo de professores pôde amadurecer como profissional e contribuir na formação de bons artistas e professores de arte. Além disso, destaca a importância do curso para formação de cultura e visibilidade da arte no cenário estadual.



Marly

Marly Damus

De família sul-mato-grossense, tradicionalmente, ligada às artes. Marly narra sua história sem demarcar datas. Natural de Campo Grande, mudou-se para São Paulo, onde teve dois filhos. Na capital sul-mato-grossense, trabalhou em uma empresa de engenharia, como datilógrafa, o que hoje corresponde ao cargo de digitador. Mas, por problemas de segurança, resolveu voltar para a cidade natal, onde viviam seus pais. Distante da agitação paulistana, fez concurso e iniciou a carreira de magistério na rede municipal de ensino. Por exigência do cargo, teve que fazer o curso superior e a opção por Educação Artística veio da convivência com as tias artistas, Lídia e Lurdes, que viviam em meio a tintas, cerâmicas e quadros. Após concluir o curso, foi contratada para ministrar aulas na disciplina de Educação Artística na Fundação Bradesco, em Miranda (MS). Conta que era muito bom trabalhar nessa instituição porque ofereciam-lhe material em abundância e diversidade, o que lhe causou certa tristeza, quando teve que sair, pois, nesse ínterim, foi aprovada em um concurso e efetivou-se no cargo de professora da UFMS. De aluno a professora do curso, Marly lembra do seu encantamento com a área do Teatro, linguagem essa que dedicou seus estudos na Pós Graduação e concluir seu mestrado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (1995). Atuou como professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 1991 a 1998, desenvolvendo atividades na área de Educação, com ênfase em Teatro Aplicado à Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: extensão universitária, intercomunicação, teatro aplicado à educação. Nesse período foi a coordenadora do grupo teatral |Gestos e Atitudes, que atendia diferentes alunos dos variados cursos da UFMS. Marly lembra com orgulho do período que esteve professora no Curso de Educação Artística e do envolvimento que teve com seus colegas de profissão e alunos.



Eluíza

Eluíza Bortolotto Ghizzi

Natural de Francisco Beltrão no Paraná, a professora Eluíza conta que, mesmo antes da faculdade, tinha interesse pelas manifestações artísticas. Ao se mudar para Curitiba, para cursar o ensino médio, passou a ter contato com os estudantes da universidade, e cogitou fazer o curso de Artes Plásticas, contudo não era o curso que atendia totalmente seus interesses, por isso optou pela graduação em Arquitetura e Urbanismo, inicialmente naquele estado. Depois, a família teve que se mudar para a cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, então, para concluir o curso superior matriculou-se na graduação em Arquitetura, no Centro de Ensino Superior em Campo Grande (CESUP), que posteriormente passou a se chamar Centro

Universitário Anhanguera. Na universidade no período da graduação se dedicou ao desenho técnico e artístico, também às atividades extracurriculares, grupos de dança e de teatro. Formada, resolveu estabelecer-se como arquiteta, juntamente com uma de suas amigas de curso, organizaram um escritório de arquitetura na cidade de Amambai, interior do Estado de MS. Lá além, do escritório de Arquitetura, teve uma experiência com o ensino de 1º e 2º graus, visto a escassez de professores no interior. Lembra-se que foi um momento que percebeu a dificuldade de muitos professores, porque foi um período que os salários ficaram atrasados por volta de 6 meses. Nisto, decidiu voltar para a capital pois os projetos arquitetônicos não eram suficientemente requisitados, embora tivesse sido contratada para alguns projetos e doado outros. Enquanto se preparava para mudar, a UFMS abriu um concurso público para o magistério do Ensino Superior em que obteve êxito e assumiu como professora efetiva no curso de Educação Artística no ano de 1987. Durante seu percurso ministrou disciplinas relacionadas à História da Arte; Arte e Linguagem; Pesquisa em Arte e Trabalho de Conclusão de Curso. Muitos acadêmicos viram nessas disciplinas a oportunidade em seguir carreira pela área do design, muito apoiados pelos estudos desenvolvidos pela professora Eluíza, além dos debates acerca da semiótica. Em sua formação continuada, realizou o Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), entre o período de 1995 a 2004. No ano de 2018 aposenta-se da UFMS, porém continua dedicando-se ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da área de Letras.



Nascida em Valinhos Estado de São Paulo, na juventude, mudou-se para Campinas e durante vários anos ministrou em sua casa aulas de pintura em tela, pintura em tecido, pintura em artesanato e em couro. Do seu grande interesse pela área artística, realizou vestibular para Artes e Direito, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC); foi aprovada nos dois cursos e optou por Artes, porque esta já fazia parte de seu dia-a-dia. Cursou o primeiro ano na PUC e logo precisou mudar-se para Campo Grande (MS). Nesse período muitas mudanças foram acontecendo em sua vida, por isso os deslocamentos entre cidades. Logo mudou-se para Corumbá (MS) permanecendo na “cidade branca” por aproximadamente dois anos e meio, e depois desse período, retorna para Campo Grande (MS) e da entrada no curso de Educação Artística a partir de seu processo de transferência do curso da PUC. Das diferenças de nomenclaturas dos cursos e das diversidades das estruturas curriculares desses dois cursos precisou fazer várias adaptações e cursar um número maior de disciplinas, o que Marlei acredita ter sido positivo, pois enriqueceu seu currículo. De aluna do curso, para o semestre seguinte

tornar-se professora no mesmo curso. Dessa maneira, atuou como professora adjunta da mesma universidade, no período de 1987 a 2009. Nas suas atividades docentes desenvolveu trabalhos que estavam relacionados as áreas da Antropologia com ênfase em Etnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura popular, folclore, Comunicação e Folkcomunicação; Pesquisa Educacional e Arte, e também na produção de roteiros e direção de espetáculos musicais com foco nas danças populares. Marlei concluiu seu mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1998). Em 1991 criou, por meio do Projeto de Extensão, o Grupo Sarandi Pantaneiro, que tinha como objetivo resgatar, divulgar e preservar as raízes do povo sul-mato-grossense por meio da dança - o grupo foi formado por integrantes da UFMS, tanto acadêmicos, como técnicos-administrativos. Esse Grupo foi muito representativo para o curso e para a UFMS devido sua ampla participação em atividades locais, nacionais e internacionais. Marlei ao refletir sobre as contribuições do curso, expõe do grande avanço provocado por ele; das ideias iniciais provocadas por suas exigência na elaboração de projetos que deram origem mais tarde a grupos de estudo e pesquisas, tanto para a licenciatura como para o bacharelado.



Hélio

Hélio Augusto Godoy de Souza

Natural de São Paulo, professor titular aposentado da UFMS. Pós-Doutor em Psicologia/Fenomenologia, pela Universidade Católica Dom Bosco (2018); é doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); mestre em Cinema pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (1991). Sua graduação foi na área da Biologia, na carreira profissional sua presença é marcada por pesquisas e pela docência em áreas como Fotografia, Vídeo, Documentário e Semiótica.

Ainda quando aluno do ensino médio, teve influências do seu tio José Augusto Godoy, que tinha um estúdio de fotografia ao qual Hélio trabalhou por algum tempo, ajudando na organização e participando de cursos ministrados por esse tio. Com os conhecimentos que foi adquirindo nesse local, começou ajudar os demais participantes na parte de revelação e ampliação, dando suporte no laboratório de fotografia. Foi assim que começou a produzir fotografia dentro do curso de Biologia, ilustrando trabalhos técnicos das disciplinas. A partir de seu interesse em começar a produzir audiovisual, e conhecer mais sobre o processo, foi indicado pela professora Myrian Krasilchick a procurar a TV Cultura, local este que Hélio veio a

trabalhar por algum tempo em um programa da TV Cultura respondendo perguntas de estudantes, os quais ligavam e faziam suas perguntas que eram respondidas durante o programa. Quando finalizou a graduação de Biologia, estabeleceu contato com a ECA-USP, especificamente com o professor Eduardo Cañizal Peñuela, que era chefe de departamento de cinema, rádio e televisão, assim iniciando a pesquisa de mestrado com um documentário sobre a cidade de Cubatão; nesse interim, já sem bolsa de estudo, ficou sabendo do concurso público na UFMS, para o curso de Biologia, aprovado, iniciou em setembro de 1987 as aulas na licenciatura de Biologia. Com seu conhecimento em fotografia, foi procurado por alguns jovens estudantes do curso recém criado de Jornalismo; dessa conversa, o professor estabeleceu vínculo tanto no curso de jornalismo, como no curso de Educação Artística, que não tinha profissional com o perfil para a fotografia e o audiovisual. Durante algum tempo, atuou conjuntamente nesses três cursos, mas chegou um momento que precisou fazer uma escolha, assim, solicitou sua remoção do Centro de Ciências Biológicas (CCBS) para o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), onde assumiu a área da fotografia e a disciplina de recursos audiovisuais, no curso de Educação Artística.



Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1995). Richard pontuou que sempre gostou de desenhar, mesmo antes de entrar para a escola, já o fazia em casa, utilizando um quadro negro que era de o pai ministrar aulas. Já na adolescência, desde os quatorze anos de idade começou a trabalhar com arte comercial: vitrines, cartazes, banners, estampas de tecidos e vestuário, principalmente, na empresa Viviani, loja de presentes, livraria e papelaria, onde permaneceu até os 26 anos. Ingressou em 1980 no curso de graduação em Desenho e Plástica, do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tratava-se de um curso para professor de Desenho, no contexto das áreas de desenho que eram básicas para as engenharias. Lá cursou licenciatura em artes plásticas (1984) e bacharelado em desenho de propaganda (1986) e graduou-se em Educação Artística (licenciatura e bacharelado), porque no percurso da graduação o curso foi alterado para Educação Artística. Segundo Richard (2019), ele “não gostava de desenho técnico e felizmente, descobri minha vocação para disciplinas sociais, humanas e para área de Comunicação”. A partir de 1983 começou a ministrar aulas nos cursos de Científico e Magistério (atual nível de

Ensino Médio) do Colégio Santa Catarina de Juiz de Fora. No segundo semestre de 1986, por indicação de Adalberto Miranda, seu colega de universidade no curso de graduação, prestou concurso e passou a atuar como professor substituto no curso de Educação Artística do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). No início de 1988, depois de sua aprovação em um segundo concurso, ingressou na carreira do magistério superior, onde atuou por 20 anos na função de professor efetivo com dedicação exclusiva à UFMS. A partir do ano de 2006, Richard mudou-se para Florianópolis, onde assumiu a docência na Universidade Federal de Santa Catarina, lecionando nos cursos de graduação em Design e Animação, também, nos cursos de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação em Design (Pós Design/UFSC) e Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC/UFSC). Em 2015 realizou seu pós-doutorado no Instituto de Arte e Design (IADE/Lisboa, 2015).



Beth

Elizabeth Regina Boarin

Nascida em Marília (SP), cursou e formou-se em São Paulo pela faculdade de Educação Artística, com habilitação em música. Depois de formada, ministrou aulas no estado de São Paulo, mudando-se para Campo Grande no ano de 1981, na capital, iniciou lecionando aulas de piano particularmente, juntamente com aulas no 1º e 2º graus (ensino básico), para depois ingressar no ensino superior. Elizabeth, fala da paixão que sentiu por estar dentro de salas de aula, algo que quisera fazer desde seu primeiro contato com um piano, dado a ela por seu pai, quando tinha 15 anos. Participou como uma das professoras pioneiras do curso de Educação Artística. Na área de música orientou a primeira e segunda turma do curso de Música, criado no ano de 2001, até aposentar-se no ano de 2004. Destaca em suas palavras, a importância da música na formação dos professores e, durante seu percurso profissional presenciou a alteração da nomenclatura do curso de Educação Artística para Artes Visuais. Considerou que os momentos de dificuldade no processo de criação e constituição do curso serviram para que ele ganhasse visibilidade, apontando a importância deste para a formação dos professores de arte e ampliação do espaço artístico na cidade. Avalia que todos os professores foram muito importantes para a construção do curso na UFMS, cada qual com suas contribuições.



Celéne

Maria Celéne de Figueiredo Nessimian

Naturais do Rio de Janeiro, ela e o marido se mudaram para a capital sul-mato-grossense, quando ela cursava Serviço Social. Em Campo Grande, Maria Celéne optou pelo curso de Educação Artística, no qual ingressou por meio de vestibular em 1984, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Devido a dificuldades relacionadas à falta de emprego, ela e o marido retornaram ao Rio de Janeiro, mas, alguns meses depois o casal voltou a Campo Grande. Finalmente em 1989 ela concluiu a graduação que havia iniciado na UFMS. Aprovada em concurso público estadual, passou a exercer o magistério ministrando aulas para as turmas de quinta a oitava série, em 1990. Continuou o curso de graduação em licenciatura plena, na mesma universidade, e o concluiu em 1990. A licenciatura plena lhe permitiu lecionar para o segundo grau, fato que se tornou realidade quando Maria Celéne foi aprovada em outro concurso público, também do Estado de Mato Grosso do Sul. Participou de um projeto intitulado “Master”, vinculado à rede estadual de ensino, que funcionava na modalidade de dedicação exclusiva, em que a carga horária de trabalho incluiu também horas de estudo. A unidade onde o curso funcionava era a Escola Estadual Hércules Maymone. No período noturno, Maria Celéne ministrava a disciplina *Expressão plástica e gráfica* no curso de arquitetura, no CESUP. Atuou como professora concursada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 1994 a 2018, ministrando aulas no curso de Educação Artística/Artes Visuais; atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Arte, Estética, Psicanálise. Durante sua carreira, cursou especialização em Psicopedagogia na Educação com Extensão em Psicope pela Universidade Estácio de Sá (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2001).



Júlio

Júlio da Costa Feliz

Douradense, Julio é professor aposentado pela UFMS, onde fez o mestrado em Educação em 1998. Ao relembrar do período que antecedeu sua efetivação no curso de Educação Artística, contou que, na década de 1960 era frequentador assíduo dos cinemas Alhambra, Rialto e Santa Helena de Campo Grande, e se apaixonou pelas máquinas de projeção. Tal era seu encanto por cinema que chegou a construir um projetor de madeira com lâmpada para projetar as fitas. Contou que tamanha paixão o levou às lágrimas ao assistir a Cinema Paradiso, pela memória afetiva e identificação causada pelo filme. Em 1970, mudou-se com a família para a cidade de São Paulo, e ali fez o colegial cujo nome, com as reformas da educação, veio a ser ensino médio. Então, veio o vestibular e, juntamente, a dúvida, se cursava Música ou Artes Plásticas? Optou por Artes Plásticas, contudo, por força da Lei nº 5.692/1970, que exigia que o professor de Arte também tivesse conhecimentos básicos de linguagem musical e teatral, teve que fazer mais um ano de curso e, então, se licenciou em Educação Artística. Iniciando na carreira do magistério, ministrando aulas de Educação Artística na cidade de Brodowski, terra de Portinari. Posteriormente, trabalhou em uma escola de artes da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Prestou concurso e efetivou-se na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Aos 30 anos, entrou em um conservatório de música e escolheu a flauta doce, para vivenciar sua paixão pela música da Idade Média, Renascença e Barroco. Fez curso de curta Metragem. Nessa época, passou a se dedicar à construção de instrumentos para utilizá-los nas aulas de Educação Artística. Nesse período, uma pessoa curiosa como ele, se dedicava a aprender, pesquisar e produzir intensamente gravura em metal. Julio, no ano de 2002, produziu o livro: Instrumentos Sonoros Alternativos-Manual de Construção e Sugestões de Utilização.



Adilson

Adilson da Costa Oliveira

Natural de Campo Grande, passou a integrar o quadro funcional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como segurança, enquanto policial militar. Do seu envolvimento com o curso de Educação Artística, começou a atentar-se para os ensinamentos dos professores e a participar informalmente das suas aulas. Nisto, os professores foram tendo na figura do Adilson um assistente para o desenvolvimento de atividades do curso, visto que não tinham técnicos disponíveis para auxiliar os professores e acadêmicos. Desse interesse mútuo, Adilson começou a fazer cursos livres, de curta duração na área de arte, viajando inclusive para São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás, buscando ampliar seu aprendizado. Após prestação de concurso, se estabeleceu oficialmente como técnico administrativo no curso de Educação Artística, que viria

a ser denominado a partir de 2000 Artes Visuais, porém sempre intercalando com outras funções, interagindo com várias linguagens e atividades artísticas, tais como as Teatrais, da música, da dança ou da pintura, interação esta facilitada e incentivada pela boa relação com professores e acadêmicos desde o início de sua participação na instituição. Por conta da participação no grupo de capoeira, ficou conhecido como “mestre Adilson”. Nesse período de atuação produziu relatórios, acompanhou aulas, orientou alunos em projetos práticos, participou de projetos de extensão, palestras, seminários e discussões. Desta forma, participou da transição entre o curso de Educação Artística à Artes Visuais, bem como à todas as mudanças e dificuldades que surgiam entre as trocas de gestão. Ressaltou a influência do curso na questão cultural da sociedade campo-grandense.

Apêndice C - Convite entrevista

Prezado Professor do Curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Visuais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, venho lhe convidar a conceder uma entrevista e contribuir com a pesquisa de doutorado intitulada:

Da Educação Artística as Artes Visuais - A Criação de uma Licenciatura e seu Percurso Histórico de 1980 a 1998, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa tem por objetivo analisar a história do curso de licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o seu papel na formação de professores de arte, no período de 1980 a 1998.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado.

A entrevista será previamente agendada, em data e local de sua escolha, e será realizada a partir da assinatura do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som, dentro dos princípios de responsabilidade e ética na pesquisa.

Se desejar maiores informações, sinta-se à vontade e entre em contato com a pesquisadora pelo fone (67) 99245.9794 ou pelo endereço de e-mail rozana.valentim@gmail.com

Observação: Caso queira compartilhar fotos, matérias de jornais, documentos e demais materiais do seu acervo pessoal relacionado ao curso, será uma grande contribuição para a pesquisa.

Contando com sua participação, desde já agradeço.

Imagem: fragmento de documento do arquivo do curso de AV

Apêndice D - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de voz para fins de pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu _____,
CPF _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) na pesquisa de doutorado inicialmente intitulada: **Da Educação Artística as Artes Visuais - A Criação de uma Licenciatura e seu Percurso Histórico de 1980 a 1998, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, sob responsabilidade de Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi, doutoranda/pesquisadora integrante da linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, vinculada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado.

AUTORIZAÇÃO

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas para análise da entrevista com conteúdo transcrito na pesquisa em questão e impresso na Tese desta pesquisadora. A apresentação do vídeo será editada em formato de documentário e realizado por equipe de profissionais para fazer edição, cortes, roteiro e som, para maior qualidade de tratamento audiovisual, sendo esta elaboração feita com a presença da pesquisadora, de acordo com a temática da pesquisa. Esse documentário depois de finalizado poderá ser apresentado em eventos relacionados a arte e educação, congressos profissionais e acadêmicos, sempre com fins pedagógicos, para divulgar os conceitos nele abordado e possibilitar a ampliação do debate em torno da História do Curso de Educação Artística – Licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora. Tenho conhecimento, que depois de transcrito o áudio, será

repassado para minha leitura e cortes que por vezes achar necessário. Assim como o vídeo, que só poderá ser utilizado depois que for revisado pela minha pessoa e com os apontamentos necessários para corte. Apontarei para a pesquisadora a possibilidade de novas conversas, se assim for conveniente para tornar o assunto claro e com a coerência necessária.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Campo Grande, MS, ____ de _____ de ____.

Apêndice E - Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

LINHA DE PESQUISA - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE

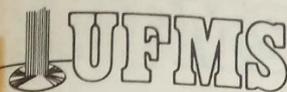
Título da Pesquisa: Da Educação Artística às Artes Visuais - A Criação de uma Licenciatura e seu Percurso Histórico de 1980 a 1998, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como a arte começou a fazer parte da sua vida?
2. Qual sua área de formação?
3. Como foi o processo de se tornar professor(a) no curso de Educação Artística na UFMS? Em que ano foi?
4. Que informações tinha sobre o curso de Educação Artística da UFMS antes de fazer parte dele?
5. Que história pode narrar sobre a criação do curso de Educação Artística?
6. Ao ingressar como professor(a) no curso quais eram suas expectativas?
7. Quais disciplinas ministra/ministrou no curso? Como e por que essa(s) disciplina(s) fazem/fizeram parte do currículo do curso?
8. Das disciplinas que ministra/ministrou, como percebe a importância dela na formação dos professores de arte?
9. Sente que durante seu percurso de professor(a), o curso contribuiu para ampliar seu conhecimento na área de arte? Como o curso contribuiu para sua carreira de professor(a), para sua formação continuada?
10. Que lembranças/representações tem dos seus colegas de trabalho, professores do curso? Qual a importância deles(as) para a constituição do curso?
11. Em algum momento durante seu trabalho no curso, sentiu que o curso precisava de mudanças? Que momento ou quais momentos foram esses?
12. Como você percebe a licenciatura de educação artística dentro do contexto da UFMS?
13. Como você percebe a licenciatura de educação artística no contexto do Estado de Mato Grosso do Sul?

ANEXOS

Anexo A - Portaria RTR 91-A/80 de 20 de outubro de 1980



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PORTARIA Nº 091-A/80

O Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, usando de suas atribuições que lhe confere o artigo 80 do Estatuto e,

- considerando a decisão do Comitê de Integração e Coordenação Executiva, em sua reunião ordinária de 20 de outubro de 1980,

EDGARD ZABINI

Reitor

R E S O L V E:

Art. 1º - Fica autorizado o funcionamento dos seguintes cursos:

CURSOS	HABILITAÇÃO	DURAÇÃO	VAGAS
I - Administração		8 sem.	60
II - Educ. Artística	. Desenho	8 sem.	30
	. Art. Plásticas	8 sem.	30
III - Ciências	. Matemática	8 sem.	30
	. Biologia	8 sem.	30
	. Física	8 sem.	30
	. Química	8 sem.	30
IV - Pedagogia	. Magistério das Séries Iniciais	7 sem.	30
	. Magistério da Pré-Escola	7 sem.	30

Parágrafo único - Aos alunos do Curso de Pedagogia a UFMS poderá oferecer Habilitação em Supervisão, para complementação de estudos feitos.

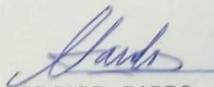
Art. 2º - Os referidos cursos funcionarão no período noturno, e a época de realização dos vestibulares ficará a cargo do Comitê de Integração e Coordenação Executiva.

UFMSMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Art. 39 - Esta Portaria entra em vigor nesta da
ta.

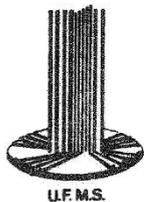
Art. 49 - Revogam as disposições em contrário.

Campo Grande, MS, 20 de outubro de 1980.



EDGARD ZARDO

Reitor

Anexo B - Ato da Reitoria 074/1981 - Coordenação Luis Tyller**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

ATO DA REITORIA Nº 074/81

O Reitor da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

R E S O L V E:

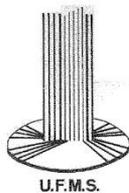
Designar o professor LUIS TYLLER PIROLIA para exercer a função de Coordenador do Curso de Educação Artística do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Publicado, Registrado, Cumpra-se.

Campo Grande, MS, 23 de fevereiro de 1.981.


EDGARD ZARDO

Reitor

Anexo C - Ato da Reitoria 050/1982 - Coordenação Maria Alice**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA****Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

U.F.M.S.

ATO DA REITORIA Nº 050/82

O Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais e, considerando a CI nº 016/82-CCHS,

R E S O L V E :

I - Revogar o Ato da Reitoria nº 328/81, de 05 de novembro de 1981.

II - Designar a Professora MARIA ALICE ROSSI OTTO para exercer as funções de Coordenadora do Curso de Educação Artística, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir de 01 de março de 1982.

Publicado, Registrado, Cumpra-se.

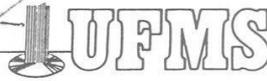
Campo Grande-MS., 08 de março de 1.982.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Edgard Zardo', written over a horizontal line.

Edgard Zardo

Reitor

Anexo D - Resolução 152/84 - Estrutura Curricular 1984



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

R E S O L U Ç Ã O Nº152/84-CCCHS

O CONSELHO DE CENTRO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS usando de suas atribuições legais e

CONSIDERANDO:

- a necessidade de racionalizar o controle acadêmico no Centro e unificar o oferecimento de disciplinas comuns pertencentes a Estruturas Curriculares distintas;
- o disposto nas Resoluções nº29/84-COEPE e Resolução nº30/84-COEPE,

R E S O L V E:

Art.1º- APROVAR a Semestralização e Equivalência, em anexo, das Estruturas Curriculares do Curso de Educação Artística, Licenciatura de 1º Grau e Licenciatura Plena nas Habilitações: Desenho e Artes Plásticas, aprovadas pelas Resoluções nº29/84 e 30/84-COEPE.

Art.2º.- As Estruturas Curriculares anexas às Resoluções nº29/84 e nº30/84 do COEPE entrarão em vigor a partir do 2º semestre letivo de 1.984, sendo extinguidas as Estruturas Curriculares anteriores.

Art.3º.- A Coordenadora do Curso de Educação Artística procederá os estudos necessários, a fim de que todos os alunos passem a integrar a Estrutura Curricular vigente a partir do 2º semestre de 1.984.

Art.4º.- Esta Resolução entra em vigor nesta data e ficam revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 28 de agosto de 1.984.


Prof. JOÃO BAPTISTA DE MESQUITA.
Presidente do Conselho de Centro do Centro de Ciências Humanas e Sociais.



CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (LICENCIATURA PLENA) - HABILITAÇÃO ARTES PLÁSTICAS			
SEMESTRALIZAÇÃO			
	CH	CR	PRÉ-REQUISITOS
1º SEMESTRE	Comunicação e Expressão I	60	04 Sem Pré-requisito
	Introdução à Metodologia Científica	60	04 Sem Pré-requisito
	Estética e História da Arte I	60	04 Sem Pré-requisito
	Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I	30	02 Sem Pré-requisito
	Formas de Expressão e Comunicação Artística I (Introdução ao Desenho)	60	04 Sem Pré-requisito
	Formas de Expressão e Comunicação Artística II (Introdução à Expressão Plástica e Gráfica)	45	03 Sem Pré-requisito
	Estudo de Problemas Brasileiros I	30	02 Sem Pré-requisito
	Educação Física I	30	02 Sem Pré-requisito
	375	25	
2º SEMESTRE	Comunicação e Expressão II	45	03 Comunicação e Expressão I
	Estética e História da Arte II	60	04 Estética e História da Arte I
	Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas II	60	04 Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas I
	Formas de Expressão e Comunicação Artística III (Desenvolvimento da Expressão Plástica e Gráfica)	45	03 Formas de Expressão e Comunicação Artística II (Introdução à Expressão Plástica e Gráfica)
	Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (Introdução à Expressão Musical)	90	06 Sem Pré-requisito
Formas de Expressão e Comunicação Artística VI (Introdução às Artes Cênicas)	90	06 Sem Pré-requisito	
	390	26	
3º SEMESTRE	Formas de Expressão e Comunicação Artística V (Música Aplicada a Educação)	90	06 Formas de Expressão e Comunicação Artística IV (Introdução à Expressão Musical)
	Formas de Expressão e Comunicação Artística VII (Teatro Aplicado a Educação)	90	06 Formas de Expressão e Comunicação Artística VI (Introdução às Artes Cênicas)
	Estética e História da Arte III	60	04 Estética e História da Arte II
	Psicologia da Educação I	60	04 Sem Pré-requisito
	Estudo de Problemas Brasileiros II	30	02 Sem Pré-requisito
	Educação Física II	30	02 Sem Pré-requisito
	360	24	
4º SEMESTRE	Psicologia da Educação II	45	03 Psicologia da Educação I
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	45	03 Sem Pré-requisito
	Folclore Brasileiro I	60	04 Sem Pré-requisito
	Evolução das Artes Visuais	90	06 Sem Pré-requisito
	Fundamentos da Linguagem Visual I	60	04 Sem Pré-requisito
	Fundamentos da Arte-Educação I	60	04 Sem Pré-requisito
		360	24
5º SEMESTRE	Didática I	45	03 Psicologia da Educação I
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau I	45	03 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I
	Folclore Brasileiro II	60	04 Folclore Brasileiro I
	Fundamentos da Linguagem Visual II	60	04 Fundamentos da Linguagem Visual I
	Análise e Exercício das Técnicas e Materiais Expressivos I	60	04 Sem Pré-requisito
	Fundamentos da Arte Educação II	60	04 Sem Pré-requisito
	Educação Física III	30	02 Sem Pré-requisito
	360	24	
6º SEMESTRE	Didática II	45	03 Didática I
	Análise e Exercício das Técnicas e Materiais Expressivos II	60	04 Análise e Exercício das Técnicas e Materiais Expressivos I
	Técnicas de Expressão e Comunicação Visual I (Escultura)	60	04 Sem Pré-requisito
	Técnicas de Expressão e Comunicação Visual II (Programação Visual)	60	04 Sem Pré-requisito
	OPTATIVA I	60	04 Sem Pré-requisito
	Técnicas de Expressão e Comunicação Visual III (Artes Gráficas)	60	04 Sem Pré-requisito
	345	23	
7º SEMESTRE	Prática de Ensino em Educação Artística (Sob a forma de Estágio Supervisionado)	75	05 Didática I
	Técnica de Expressão e Comunicação Visual IV (História em Quadrinhos)	60	04 Sem Pré-requisito
	Técnica de Expressão e Comunicação Visual V (Desenvolvimento de Recursos Audio-Visuais)	60	04 Sem Pré-requisito
	Técnica de Expressão e Comunicação Visual VI (Cerâmica)	60	04 Sem Pré-requisito
	Educação Física IV	30	02 Sem Pré-requisito
	Teatro de Bonecos	60	04 Sem Pré-requisito
	345	23	
8º SEMESTRE	Prática de Ensino de Educação Artística em Artes Plásticas (Sob a forma de Estágio Supervisionado)	60	04 Prática de Ensino de Educação Artística
	Psicologia da Arte e da Forma	60	04 Sem Pré-requisito
	Técnica de Expressão e Comunicação Visual VII (Tecnologia e Tapetaria)	60	04 Sem Pré-requisito
	Técnica de Expressão e Comunicação Visual VIII (Teoria e Técnica de Pintura)	60	04 Sem Pré-requisito
	OPTATIVA II	60	04 Sem Pré-requisito



Anexo E - Portaria 451/1984 - Reconhecimento do Curso de Educação Artística

16168

SEÇÃO I

DIÁRIO OFICIAL

SEGUNDA-FEIRA, 5 NOV 1984

Ministério da Educação e Cultura

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1984

A Ministra de Estado DA EDUCAÇÃO E CULTURA, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83.857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 537/84, conforme consta do Processo nº 23001.000572/84-9, do Ministério da Educação e Cultura, RESOLVE:

Art. 1º - O artigo 33 do Estatuto da Universidade Federal de Santa Catarina, aprovado pela Portaria nº 56/82 e alterado pela Portaria nº 413/84, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 33 - Haverá, na Universidade, para auxiliar o Reitor no exercício de suas tarefas executivas, cinco Pró-Reitorias, assim distribuídas, conforme a área de atuação:

- I - Pró-Reitoria de Ensino
- II - Pró-Reitoria de Planejamento
- III - Pró-Reitoria de Administração
- IV - Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
- V - Pró-Reitoria de Assistência à Comunidade Universitária"

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ

PORTARIA Nº 451, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1984

A Ministra de Estado DA EDUCAÇÃO E CULTURA, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83.857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 608/84, conforme consta do Processo número 23001.000402/83-8, do Ministério da Educação e Cultura, RESOLVE:

Art. 1º - É concedido reconhecimento ao curso de Educação Artística, licenciatura de 1º grau e licenciatura plena nas habilitações em Desenho e em Artes Plásticas, ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ

PORTARIA Nº 452, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1984

A Ministra de Estado DA EDUCAÇÃO E CULTURA, tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 644/84, de acordo com o disposto no art. 14, § 1º do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, RESOLVE:

Art. 1º - Fica aprovada a transferência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Manuel, de sua atual mantenedora, Instituto Toledo de Ensino, para o Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, com sede em São Manuel, Estado de São Paulo, com os cursos de Estudos Sociais, de Letras, habilitação em Português-Inglês e de Pedagogia, habilitações em Administração Escolar e em Supervisão Escolar, licenciaturas de 1º grau.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ

PORTARIA Nº 453, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1984

A Ministra de Estado DA EDUCAÇÃO E CULTURA, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83.857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 631/84, conforme consta do Processo CFE nº 505/83 e 23000.022281/83-3, do Ministério da Educação e Cultura, RESOLVE:

Art. 1º - É concedido reconhecimento ao curso de Educação Artística, licenciatura de 1º grau e licenciatura plena, com habilitações em Artes Cênicas, em Música e em Artes Plásticas, ao curso de Artes Cênicas, bacharelado, nas modalidades Interpretção Teatral, Direção Teatral e Cenografia, e ao curso de Música, bacharelado, nas modalidades Instrumento (piano, violão e flauta) e Canto, ministrados pela Faculdade de Artes, mantida pela Fundação Brasileira de Teatro, com sede na cidade de Brasília, Distrito Federal.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

OF. Nº 183/84

ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ

DESPACHOS DA MINISTRA
Em 01 de novembro de 1984

Nos termos e para os efeitos do artigo 14 do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, a Ministra de Estado da Educação e Cultura HOMOLOGA o Parecer do Conselho Federal de Educação

nº 597/84 - e aprova as alterações introduzidas no Estatuto da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mantida pela Sociedade Cam-pineira de Educação e Instrução, com sede em Campinas, Estado de São Paulo. (Processo nº 23001.000367/83-8).

nº 611/84 - favorável à aprovação do projeto para funcionamento das habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Supervisão Escolar, do curso de Pedagogia, ministrado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau, mantida pela Associação de Ensino de Presidente Venceslau, com sede em Presidente Venceslau no Estado de São Paulo, sem aumento das 250 (duzentas e cinqüenta) vagas aprovadas para o curso de Pedagogia. (Proc. nº 23001.000905/84-8).

nº 629/84 - que conclui pela constitucionalidade da Lei nº 715, de 27 de dezembro de 1983, do Estado do Rio de Janeiro, a qual não interfere a competência reservada à União, tendo em vista que a Constituição admite legislação estadual complementar. (Proc. nº 23001.000602/84-9)

OF. Nº 183/84

Esther de Figueiredo Ferraz

SECRETARIA GERAL

Delegacia do Ministério da Educação e Cultura no Rio Grande do Norte

PORTARIA Nº 010/84-DEMEC/RN, de 29 de outubro de 1984

O Delegado do Ministério da Educação e Cultura no Rio de Grande do Norte usando da competência que lhe confere a Portaria 248 de 07 de março de 1983, do Senhor Diretor-Geral do Departamento de Pessoal do mesmo Ministério, e considerando o que dispõe o parágrafo único do art. 2º da Resolução nº 48 de 27/09/84, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Resolve: estabelecer um Calendário para o exercício de 1985, fixando prazos para entrega das Notas de Prestação de Serviços -NPS, pelos Estabelecimentos de Ensino, integrantes do Sistema de Manutenção de Ensino, na jurisdição da DMEC/RN, na forma abaixo explicitada:

- 1º Trimestre-08/Abril/85
- 2º Trimestre-05/Julho/85
- 3º Trimestre-09/outº/85
- 4º Trimestre-16/dezº/85

LUIZ EDUARDO CARNEIRO COSTA

Ministério do Trabalho

GABINETE DO MINISTRO

DESPACHOS

De acordo com o parecer da Comissão Especial instituída pela Portaria Ministerial nº 5.008, de 07 de janeiro de 1980, RESOLVO, com fundamento no artigo 9º da Lei nº 6.883, de 28 de agosto de 1978, regulamentada pelo Decreto nº 84.143, de 31 de outubro de 1979; e declarar anistiados os ex-dirigentes e ex-representantes sindicais: CARLOS ALBERTO MARQUES DA SILVA (MTB-319.386/83); CARLOS FELIPE MEY GUIMARÃES (MTB-319.303/83); COSME JORGE MACHADO (MTB-319.406/83); GERALDO DE ALCANTARA CALHEIROS (MTB-319.404/83); GERALDO AUGUSTO DA SILVA (MTB-319.405/83); GERMINO BENTO DA SILVA (MTB-319.402/83); ITALO VIEIRA PINHO (MTB-319.402/83); JOÃO FILGUEIRA BRUM (MTB-319.401/83); JOSÉ CARDOZO (MTB-319.386/83); JOSÉ GIL RODRIGUES (MTB-319.400/83); JOSÉ VICENTE FERREIRA (MTB-319.397/83); JOSÉ RODRIGUES FERREIRA (MTB-319.398/83); MÁRIO LOURENÇO MEDEIROS (MTB-319.407/83); e ROBSON MOREIRA SILVA (MTB-319.399/83); ALBERTO SOUZA (MTB-319.386/83); ANTONIO AUGUSTO CÂMARA E SOUZA (MTB-319.382/83); CARLOS MARQUES DE AGUIAR (MTB-319.388/83); CARLOS DA CUNHA CONTREI (MTB-319.353/83); EMÍLIO NICOLAU (MTB-319.371/83); JOSÉ CARLOS MOREIRA WELLAUSEN (MTB-319.383/83); JOSÉ RODRIGUES DE SOUZA (MTB-319.387/83); JOSÉ PRINTE BELLM (MTB-319.389/83); JOAQUIM VIEIRA DIAS (MTB-319.390/83); JOSÉ CARLOS DA SILVA (MTB-319.394/83); JOSÉ PEDREIRA DOS SANTOS (MTB-322.562/83); LUIZ SOARES DE OLIVEIRA (MTB nº 319.393/83); MANOEL SILVA (MTB-319.364/83); NEWTON ALBERTO DE ARAÚJO (MTB-319.384/83); RAIMUNDO ALVES DE SOUZA (MTB-319.380/83); SEBASTIÃO EURICO BORGES DE LACERDA (MTB-319.365/83); SILVIO NUNES DA SILVA ROCHA (MTB-319.391/83); WILSON JUVENATO REIS (MTB-322.557/83); WIVALDO FERREIRAS DAS NEVES (MTB-319.367/83 e VICTOR GALATTI (MTB-319.774/83); - ACCÍLIO TADEU PEREIRA (MTB-24000-004.183/84); ALBERTO MARCELO GABO (MTB-24000-006.609/84); AMAZÁRIO RICARDO LOPES (MTB-24000-002.106/84); ANTONIO CARLOS DOS SANTOS (MTB-24000-005.937/84); CYRO CERRO DE DEUS (MTB-24000-005.828/84); DOMINGOS BRANDÃO (MTB-24000-006.404/84); FERNANDO PEREIRA CRISTIANO (MTB-24000-005.922/84); GERSON SANTOS PIFFO (MTB-24000-006.293/84); GUILHERME DE MENEZES MARETTOS (MTB-24000-003.165/84); JAYME MACHADO (MTB-24000-005.930/84); LEVI DO NASCIMENTO GAIA (MTB-24000-002.105/84); LUIZ GOMAGA DE MACEDO (MTB-24000-005.941/84); NIVAN VIEIRA DE ARAÚJO (MTB-24000-001.589/84); WOPPE SILVEIRIO (MTB-24000-005.945/84); OSVALDO PIMENTEL (MTB-24000-106.008/84) e PRETEXTATO JOSÉ DA CRUZ (MTB-24000-002.117/84) Publique-se Em 26 de outubro de 1984. MURIELLO MACEDO.

II - Declarar anistiados os dirigentes e representantes sindicais: ANTONIO ERNESTO SOUZA (MTB-319.911/82); JOÃO RODRIGUES DOS SANTOS (MTB-307.826/83); ROBERTO MARACAJÁ (MTB-317.058/83); MANOEL WALDOMIRO RODRIGUES GONÇALVES (MTB-317.058/83); RODOLPHO PEREIRA MACHADO

Anexo F - Resolução 076/1992 - Aprovação Currículo 1992



RESOLUÇÃO Nº 076 , de 14 de dezembro de 1992.

Aprova o Currículo Pleno do
~~_____~~
 Licenciatura Plena em Artes
 Plásticas/CCHS.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em reunião extraordinária realizada no dia 27 de novembro de 1992, no uso de suas atribuições legais e considerando o parecer da Comissão Permanente de Ensino (Processo nº 23104.011676/92-49),

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Currículo Pleno do Curso de Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Art. 2º - O Currículo Pleno de que trata o artigo 1º será constituído pela Estrutura Curricular, Seriação, Quadro de Equivalências e Ementário do Curso.

Art. 3º - O Curso de Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas, em respeito às normas superiores pertinentes a integralização curricular obedecerá aos seguintes indicativos:

1 - TEMPO ÚTIL

- 1.1. Tempo Útil CFE : 2.500 horas
- 1.2. Tempo Útil UFMS: 3.340 horas

2 - NÚMERO DE ANOS

- 2.1. Mínimo UFMS: 4 anos
- 2.2. Máximo CFE : 7 anos

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com seus efeitos a partir do início do ano letivo de 1993, quando ficarão revogadas a Resolução nº 149/90-COEPF e demais disposições em contrário.


 Celso Vitório Pierezan
 Presidente

Anexo G - Resolução nº 39/1999 - Alteração na nomenclatura do Curso de Educação Artística para Artes Visuais



RESOLUÇÃO Nº 39 , DE 28 DE JULHO DE 1999.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais e considerando o contido no Processo nº 23104.003842/99-37,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a alteração do nome do Curso de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA para Curso de ARTES VISUAIS do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), mantida a nomenclatura das modalidades que oferece.

- Bacharelado – Habilitação em Artes Plásticas;
- Licenciatura Plena – Habilitação em Artes Plásticas.

Art. 2º O ingresso para o Curso de Artes Visuais/CCHS, será unificado a partir do Concurso Vestibular/UFMS 2000.

Art. 3º Os acadêmicos que lograrem progressão da 1ª para a série seguinte, a partir do final do ano letivo de 2000, definirão a escolha por uma das modalidades oferecidas pelo Curso de Artes Visuais/CCHS, quando da realização das matrículas da 2ª série, de acordo com os critérios a serem aprovados pelo COEPE até o término deste ano letivo.

Art. 4º Em razão do disposto no art. 1º desta Resolução, o nome do “COLEGIADO DE CURSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA” passa a se chamar “COLEGIADO DE CURSO DO CURSO DE ARTES VISUAIS”.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Ficam revogadas as disposições em contrário.


Jorge João Chacha
Presidente

Anexo H - Circular Interna 010/96 - Plano Plurianual de Capacitação Docente/1997

CINº 010/96, de 19 de agosto de 1996.

DA(O): Coordenadora dos Cursos de Educação Artística
A(O): Professores dos Cursos
ASSUNTO: Reunião de Curso

Senhores Professores:

Convocamos para reunião de Curso:
PAUTA - Plano de Capacitação Docente / 1997
- Assuntos Diverso
DATA: 20 de agosto de 1997
HORA: 08:00 horas
LOCAL: Oficina de Pintura

Atenciosamente.



DA(O): Coordenadora dos Cursos de Educação Artística
A(O): Professores dos Cursos
ASSUNTO: Reunião de Curso

Senhores Professores:

Convocamos para reunião de Curso:
PAUTA - Plano de Capacitação Docente / 1997
- Assuntos Diverso
DATA: 20 de agosto de 1997
HORA: 08:00 horas
LOCAL: Oficina de Pintura

Atenciosamente.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PLANO PLURIANUAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE (1998-2000)

CENTRO: _____

DEPARTAMENTO: _____

NOME DO SERVIDOR	CARGO/FUNÇÃO	NÍVEL/TIPO	PRIORIDADE	IES	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	CÓDIGO CAPES	SÉRIES - IRE	TEMPO P/ APOSENT
MARLEY DAMUS	prof	DI		PUC/SP	COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA	3309021-1	1º 1998	15
MARLEI SIGRIST	prof	DI		USP	CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	3302096-5	1º 2000	15
ELIZABETH R. B. ALCALDE	prof	M/I		UFRGS	- MÚSICA - CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO	4200040 4200051-3	1º 1998	9
LUCIA MONTE SERRAT ALVES BUENO	CHEFE DE DEPARTAMENTO E PROFESSORA	M/I		UF/GO	EDUCAÇÃO	5100007-5	1º 1998	12
MARIA CELENE DE FIGUEIREDA NESSIMIAN	COORDENADORA DE CURSO E PROFESSORA	M/P		UFMS	EDUCAÇÃO	—	1º 1998	23
ADALBERTO MIRANDA	PROF	M/P		UFMS	EDUCAÇÃO	—	1º 1999	8
DARWIN A. LOBEIRA								
ÉLIO DA COSTA FEUZ								
MARILIA DA COSTA FERREIRA								
ELOMAR BAKONYI	PROFESSOR	M/P		UFMS	EDUCAÇÃO	—	1º 1998	29

NOME DO PRESIDENTE DO CONSELHO DE DEPARTAMENTO: _____

NOME DO PRESIDENTE DO CONSELHO DE CENTRO: _____

ASSINATURA: Deianeia T. Santos

ASSINATURA: _____

DATA: 22/08/96

DATA: _____

ATENÇÃO: INCLUIR APENAS OS DOCENTES QUE NÃO NECESSITEM DA CONTRATAÇÃO DE SUBSTITUTOS

Tom f. avellan o f. de

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Pls referen: tipo vital
6 anos - M
8" - D
Adsa
13 anos - M
8 anos - D

PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE / 1997

DEPARTAMENTO: _____ CENTRO: _____

NOME DO SERVIDOR	CARGO/FUNÇÃO	NÍVEL/TIPO	PRIORIDADE	IES	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	CÓDIGO CAPES	SEMESTRE	TEMPO P/ APOSEN-TARE
RICHARD P.L. DE SOUZA	CHEFE CCD- PREAE E PROFESSOR	D/I	A	UNICAMP - SP	EDUCAÇÃO	3307001-6	1º	20 ANOS
CARLA M.B. CÁPUA	PROFESSORA	D/I	A	UNIVERSITE PAUL VALERY- MONT PELLIER III	ANTROPOLOGIA DAS DINAMICAS SOCIAIS E CULTURAS (INTER-RELAÇÃO DE CULTURAS)	---	2º	14 ANOS
MARIA ALICE ROSSI OTTO	PROFESSORA	M/P M/I	A	UFMS PUC/SP	EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO	---	1º 1º	10
						3309001-7		

NOME DO PRESIDENTE DO CONSELHO DE DEPARTAMENTO: _____

NOME DO PRESIDENTE DO CONSELHO DE CENTRO: _____

ASSINATURA: *Décio Trevisan*
 DATA: 22/08/96

ASSINATURA: _____

DATA: _____

ATENÇÃO: INCLUIR APENAS OS DOCENTES QUE NÃO NECESSITEM DA CONTRATAÇÃO DE SUBSTITUTOS

Esboço Transcrito

A. DIAGNÓSTICO				B. Desenvolvimento (proposições)			
	1. Mercado profissional - Situação nas escolas: O que ela exige, carga horária Educação não-formal: - Difusão cultural; cursos autônomos, instituições culturais, museus, oficinas etc. animação cultural - Mercado de Arte: Agências e criação, televisões e produtoras de VT, museu (conservação etc.), galerias - Produção cultural - Quantificar as áreas de atuação	2. Análise Currículo de outros cursos - UFPA/ UERJ - UFSM Santa Maria - Unb - ECA (reformulado/antigo) - UFMS (verificar) - São Carlos (audiovisual) - UFGO - UNESP - Vitória - UESC - Pedagogia UFMS Quais os núcleos e quais os mais importantes, a ênfase para cada um	3. Núcleo de pesquisa O que existe Arte e educação (arte-educação) e Arte-tecnologia Estética história da arte Materiais expressivos Expressão e plástica Arte-cultura	4. Autoanálise do professor Antônia Pádua Curso e vivência - Pessoal - Coletiva	2. Perfil do profissional pretendido Conteúdo - conhecimento Atitudes – capacidades ou características de comportamento Perfil do aluno Perfil do profissional	3. Objetivos do curso Geral Específicos: Licenciatura Bacharelado	
Março			30/03 Reunião do curso				
Abril 06/20/27				01, 02, 03/04 Coletiva	06/04 Grupo Proposta de perfil Objetivo do curso		
Mai 04/11/25						04/05 Coletivo	
Junho 01/08/15/29							
Julho							
PROPOSTA CURRICULAR							
1. Reorganização do professor - Proposta pessoal de trabalho - Cursos de curta duração - Capacitação ou pós-graduação - O professor se adequa à nova perspectiva de curso - O curso de adequa à perspectiva do professor	Etapas de formação Estrutura Processo Etapas de formação profissional Estrutura fundamental do curso Esboço do Processo de formação profissional proposta pelos professores	1. Núcleos de conhecimento Estrutura de disciplinas Núcleo Temático São áreas gerais de conhecimento em torno das quais as atividades específicas serão desenvolvidas Tem que sair 1 responsável por núcleo e uma ata/relatório	2. Projeto pedagógico de cada núcleo Objetivos específicos e estratégias pretendidas	3. Infraestrutura Condições Técnicas e ou pessoal necessários para cumprir os objetivos específicos de cada área	4. Carga Horária Tempo dedicado pelo aluno e professores a cada atividade específica dentro de cada área	4. Formalização da proposta	1 Júlio M 2 Dulcimira M 3 Marley M/G 4 Marli ST 5 Carla P 6 Darwin P 7 Elomar P 8 Zé Marcio G/M 9 Celéne P 10 Hélio M 11 Lúcia P 12 Bete ST 13 Marília ST 14 Adalberto P 15 Richard G/P 16 Eluiza M 17 Maria Alice P/M 18 Luís Edegard P
Coletiva 20, 27/04	11/05 Grupo 25/05 Coletivas	01/06	08/06	15/06	29/06	18 M=7 P=8 ST=3 corpo e expressão	

Anexo J - Carta Marcos Varela

Lucia e Mãe Alice

Como estão vocês?

Aqui, muita confusão: com a negativa do CNPq para o SImpósio do Rio, quase ficamos loucos! Uma confusão dos diabos!

E o boletim, vamos fazê-lo? Já não lembro o que fiquei de fazer. Agora que as aulas acabaram, estou a seu dispor. Manda dizer!

Quanto à INSEA: precisamos URGENTE fazer uma carta propondo indicar a IVONE como representante do Brasil no Conselho Mundial. Uma carta simples, justificando a importância dela p/ movimento nacional (pesquisadora em interdisciplinaridade e pensamento estético, arte-educadora, vice da FAEB 87-90, Presidente 90-92 etc). Aí, pedimos p/ pessoas indicarem-na à INSEA. Para quem mandar a carta? Devemos ligar p/ Ana Mae (ou Andréa) fone: _____ e pedir URGENTE o mailing de sócios da INSEA no Brasil. Ana Mae já sabe e concorda c/ a ideia da Ivone.

Aí vai correspondência que recebi.

De resto, a saudade dessa terra linda, linda. Gente linda e tudo mais.

Qualquer coisa, telefona!

beijos Marcelo

Anexo K - Carta Maria Célia

Bsb, 25 de novembro de 1992

Marcos,

Estão aqui os formulários
que prometi enviar.

Hoje estava marcada a votação
do projeto de Câmara dos deputados
para a LDB, mas não houve acordo e
a maioria das lideranças obstruíram
a votação. Agora ficou adiada para
3ª f. próxima, dia 12 de dez. 92.

O lobby dos donos de escolas particula-
res está muito forte. Está até fazendo
ameaças, pessoais aos deputados.
Se possível, mande telegramas para
o presidente da Câmara dep. Ilosen Pinheiro

Um abraço,

Maria Célia

Anexo L - Carta Mirian Celeste

S Paulo, 25 de junho de 1994

Prezada Lúcia

Primeiro os cumprimentos! Parabéns pela organização! Afinal, estamos recebendo com antecedência a programação para o Congresso. Será possível enviá-los mais.

Agradeço também o convite para a participação. Segue anexo a ficha técnica preenchida. É enviada até 29 de junho proposta para comunicação, conforme as regras, pois será interessante divulgar estes questões em que vocês pensam.

Fortaria também de maiores informações sobre a diferença que você está trazendo entre a arte-educação e a educação estética. (Estes dois termos estão usados na mesma razão de qual participarei)

Para imaginar todo o trabalho que você está desenvolvendo com tanta tenacidade. E como vai, Maria Alice?

Lúcia, bom trabalho! E mais!

Um grande abraço

Miriam Celeste