

## PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: OS DISCURSOS CURRICULARES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTE

**LEITE, Vanessa Caldeira<sup>1</sup>**  
**VIEIRA, Jarbas Santos<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação – FAE/UFPEL – leite.vanessa@hotmail.com

<sup>2</sup>Orientador – FAE/UFPEL – jarbas@ufpel.edu.br

### 1 INTRODUÇÃO

Este projeto é resultado de algumas inquietações que surgiram ao longo das pesquisas realizadas durante a Graduação, a Especialização, o Mestrado e da experiência docente, tanto no nível superior, quanto em escolas de ensino fundamental, com a disciplina de arte.

Parto de reflexões construídas durante os cursos de Especialização (LEITE, 2007) e Mestrado em Educação (LEITE, 2009) as quais me conduziram para o foco do atual projeto de pesquisa: *os discursos que constituem os currículos dos cursos de formação dos futuros docentes de arte*.

Trago para essa escrita algumas ideias construídas durante as pesquisas anteriores: durante o estudo realizado para o curso de Especialização em Educação (LEITE, 2007), voltei meu olhar para uma questão que já no início da minha prática docente revelou-se muito importante: a formação através da prática pedagógica. Pude destacar como prioridade nas bases curriculares, a construção de uma prática reflexiva, durante a formação inicial, a partir dos momentos de pré-estágios e estágios supervisionados, numa perspectiva de intensificação de atuação direta na escola formal, com a justificativa de maior qualificação do futuro trabalho docente mais adiante.

Procurei, ainda, conhecer como durante a formação inicial e por meio do exercício reflexivo da profissão, o futuro professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício. Neste sentido é que foi possível destacar, dentre outras, a preocupação em considerar o desenvolvimento pessoal, auto-reflexivo do profissional da educação como elemento fundamental no seu processo de formação.

Durante a formação inicial, há ênfase e valorização ao saber adquirido com a experiência pedagógica com a mesma intensidade (ou mais) que se valoriza o saber do conhecimento específico dos conteúdos da área e dos conteúdos pedagógicos, com a justificativa de que a formação inicial do professor não se dá apenas dentro da academia, mas, no espaço onde a ação acontece: a escola, que se constitui numa importante parceria para o desenvolvimento do ser professor.

Tais argumentos, de certa forma, sustentam as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1/2002<sup>1</sup> e reiteradas na Resolução CNE/CP 02/2002<sup>2</sup>, as quais indicam a duração e a carga

---

<sup>1</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ver: Portal do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em: jun., 2009.

<sup>2</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ver: Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: jun., 2009.

horária mínima para compor um curso de Licenciatura, a partir de 2004: 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científica/cultural; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, totalizando 2.800 horas.

Com a pesquisa realizada para o Mestrado (LEITE, 2009) é possível fazer um *link* com essa discussão sobre formação inicial, já que realizei entrevistas com professoras de arte, as quais apresentaram um discurso sobre a sua formação que merece ser repensado, retomado, para uma nova discussão e aprofundamento.

A partir das reflexões feitas durante a pesquisa sobre formação inicial e com as entrevistas das professoras de arte, apresento o problema que pauta esta pesquisa: *Que discursos estão formando professores de arte?* A temática aqui exposta está relacionada com as questões sobre o currículo, com o principal objetivo de analisar os discursos e suas regularidades que estão presentes na formação de professores de arte.

Ainda, podem ser destacados alguns objetivos para esta pesquisa:

Discutir as reformas políticas educacionais para a formação docente;

Analisar as regularidades discursivas que compõem o currículo de Licenciatura em Arte;

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos serão de caráter qualitativo, por trabalhar com o universo dos significados e das relações estabelecidas entre os discursos curriculares (documentos curriculares e o texto da reforma) presentes na formação de professores de arte, e ainda, por buscar compreender os discursos dos cursos de formação de professores de arte.

A discussão desta pesquisa girará em torno dos discursos que compõem a formação do professor de arte, tendo como material empírico os documentos curriculares e as diretrizes, e considerando ambos como discursos que produzem o futuro professor de arte. Ao trabalhar com a ideia de discurso, deixo de lado as explicações únicas, as interpretações fáceis, a universalidade de um conceito e a busca de um sentido oculto das coisas, a fim de atentar para as coisas ditas, e para o que o próprio discurso põe em funcionamento: uma “arena de significados” (SILVEIRA, 2007), cultural e socialmente situados.

E ainda, desprender-me da ideia de o discurso ser apenas um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações) e com isso, passo a compreender o discurso como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam, o discurso enquanto constituidor da realidade e produtor de saberes.

Realizar uma análise dos discursos, procurando sempre atentar para as práticas concretas, as relações históricas, escapando da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” das falas e dos documentos e explorando ao máximo os materiais, considerando-os como “uma produção histórica e política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p.198-199).

As práticas sociais estão mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente, ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes, os quais se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo

regime de verdade. Isso significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, afirmando verdades de um tempo (FISCHER, 2001).

### **3 ALGUMAS DISCUSSÕES**

Algumas discussões, mesmo que iniciais, podem ser apresentadas neste momento:

O aumento da carga horária para 800 horas de prática num curso de formação docente aponta para uma intensificação da auto-regulação e responsabilização docente calcados numa teoria de prática reflexiva ou ainda, aponta para um novo processo de subjetividade (modos de subjetivação) do futuro professor, de uma nova tecnologia do eu-docente que se conhece e controla sua prática, na ação.

A prática é vista como um espaço de formação, com base num referencial de cunho prático-reflexivo da realidade escolar, através do contato direto com a escola formal. A realidade é vista como algo a ser desvelado, descoberto, a partir de um longo processo de estágios, pré-estágios, como um ritual de passagem, com etapas a serem vencidas, como por exemplo: a observação, a atuação e a reflexão sobre a atuação, basicamente. A realidade, por sua vez, é o que precede cronológica e ontologicamente a teoria que apenas a representa posteriormente.

Por fim, na formação docente o conhecimento pedagógico constitui um sistema de conhecimentos que funcionam como um dispositivo de “empoderamento” (POPKEWITZ, 2001) do discurso do professorado, dando aporte para suas atitudes e seus valores. A pedagogia e todos os saberes “psi” que a acompanham podem ser entendidos como efeitos de poder através de seus processos de normalização.

### **4 CONCLUSÕES**

As resoluções e os currículos dos cursos de formação foram selecionados para compor as análises por compreender que eles são discursos oficiais e “políticas como textos” (BALL, 1994). Tornaram-se referência para a formação e direta ou indiretamente estão produzindo novos discursos, atitudes pedagógicas e valores para o ensino. Embora os textos sejam produzidos distantes dos contextos que pretendem controlar, as soluções, recontextualizações e mesmo os embates se produzem no campo da prática pedagógica.

Para Ball (1994), as políticas atuam sempre na relação entre a política como texto e a política como discurso. Para o autor é importante reconhecermos os textos não necessariamente como claros ou fechados ou completos, mas sim como produtos de múltiplas influências, agendas e negociações. Os textos e os seus leitores e leitoras possuem sua história.

As resoluções apresentam-se como um modelo de currículo nacional, com propostas de reformas curriculares para a educação com o objetivo de cumprir o determinado pela LDB 9.394/96 de fixar conteúdos mínimos e carga horária mínima para o ensino superior, nos cursos de licenciaturas.

O campo do currículo é precisamente um domínio particular de conhecimento do indivíduo, implicado em estratégias de governo. A teoria do currículo consiste precisamente nisso: em estabelecer meios de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade, seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas (SILVA, 2005, p.192).

## 5 REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: \_\_\_\_\_. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain: Open University, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197-223, novembro 2001.

LEITE, Vanessa Caldeira. **Formação reflexiva do professor de arte: Um olhar através da orientação e prática pedagógica**. 2007. Artigo (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

\_\_\_\_\_. **Olhares distraídos, corpos pulsantes: O ensino da arte e a constituição do corpo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.