

POR UMA ORGANIZAÇÃO TÁTICA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES

FOR A TACTICAL ORGANIZATION FOR THE TEACHER FORMATION COURSES FROM SYMBOLS SIGNIFICANT

POR UNA ORGANIZACIÓN TÁCTICA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE SÍMBOLOS SIGNIFICATIVOS

Paulo da Silva Pereira¹

¹Doutor em Educação, Professor da Universidade Estadual do Paraná – Campus Faculdade de Artes do Paraná – UNESPAR-FAP. E-mail: paulopereirapr@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta resultado parcial da pesquisa desenvolvida pelo projeto de Doutorado do PPGE-PUCPR cujo título é O modelo de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares na FAP – Faculdade de Artes do Paraná – uma reflexão interdisciplinar sobre sua contribuição na formação de Professores de Artes. O tema de pesquisa é: disciplinas escolares e formação dos professores. O objeto é: formas de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares para a formação de professores de Artes na FAP. Sua metodologia é a de análise documental centrada na legislação educacional. O problema identificado foi a ausência de registros históricos de uma proposta-base para a organização e realização das disciplinas escolares na formação de professores. Parte-se do pressuposto de que ao não optar por uma proposta que se concretizasse em princípios norteadores sobre que professor formar, como formar, por que formar e para que formar, a organização abriu mão de sua inserção tática na sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira; bem como, de uma colaboração efetiva na oferta de profissionais para o mercado de trabalho. Como organização formadora de professores, a FAP precisa definir princípios norteadores para a criação e realização das disciplinas dos currículos de seus cursos. Sendo assim, de posse de conceitos como o de táticas de Certeau, de apropriação de Chartier e de símbolos significantes de Geertz, se propõe que a FAP planeje e organize a formação de professores como um sistema de símbolos significantes. Ou seja, se propõe como um dos princípios norteadores da formação docente, a organização tática dos cursos a partir de símbolos significantes. Neste artigo em particular, isto significa consubstanciar a apropriação tática de documentos de política educacional.

Palavras chaves: Formação de professores. Disciplinas escolares. Cultura escolar.

Abstract

This article presents partial results of the research developed by the project of Doctorate of PPGE-PUCPR whose title is the model constitution, planning, implementation and evaluation of school disciplines in FAP - Faculty of Arts of Parana - an interdisciplinary reflection on its contribution to the formation of Art Teachers. The research topic is: school disciplines and formation of teachers. The object is: forms of constitution, planning, implementation and evaluation of school disciplines for the formation of teachers of Art in FAP.

Their methodology is to documentary analysis focused on educational legislation. The problem identified was the lack of historical records of a basic proposal for the organization and conduct of school disciplines in forming teacher. It is assumed that by not opting for a proposal that materialise in guiding principles on which teacher to form, how, why and for what to form, the organization gave up its insertion tactic in Curitiba, metropolitan, Paranaense and Brazilian society; as well as, effective collaboration in the provision of professional for the labour market. As organization that forms teachers, the FAP must define guiding principles for the creation and implementation the disciplines of the curriculum of their courses. Thus, in the possession of concepts such as the tactics of the Certeau, the appropriation of Chartier and symbols significant of Geertz proposes that the FAP plan and organize the formation of teachers as a system of symbols significant. So, it is proposed as one of the guiding principles of forming teacher, the tactical organization of courses from significant symbols. In this article in particular, this means substantiate tactical appropriation of documents of educational policy.

Key words: Forming Teachers. School Disciplines. School Culture.

Resumen

Este artículo presenta los resultados parciales de la investigación realizada por el proyecto de Doctorado en lo PPGE-PUCPR cuyo título es El modelo de constitución, la planificación, implementación y evaluación de las materias escolares en la FAP - Facultad de Artes de Paraná - una reflexión interdisciplinaria sobre su contribución en la formación Artes maestros. El objeto es: formas de creación, planificación, ejecución y evaluación de las materias de la escuela para la formación de profesores de Artes en la FAP. Su metodología consiste en el análisis documental centrado en la legislación educativa. El problema identificado fue la falta de registros históricos de la base propuesta para la organización y realización de las materias escolares en la formación docente. Se parte de la suposición de que, al no optar por una propuesta que llegó a buen término en los principios sobre los que forma el maestro, como forma, para que la forma y de esa forma, la organización entregó su inserción táctica en la sociedad de Curitiba guía, metropolitana, Paraná es brasileño; así como una colaboración eficaz en el suministro de profesionales para el mercado laboral. Como una organización de formación para los profesores, la FAP deberá establecer principios rectores para el diseño y creación de las asignaturas del plan de estudios de sus cursos. Por lo tanto, la propiedad de conceptos tales como tácticas de Certeau, de apropiación de Chartier y símbolos significativos de Geertz, se propone que el plan de la FAP y organizar la formación de los maestros como un sistema de símbolos significativos. En otras palabras, se propone como uno de los principios rectores de la formación del profesorado, la organización táctica de los cursos de símbolos significativos. En este artículo en particular, esto significa justificar la apropiación táctica de los documentos de política educativa.

Palabras clave: formación del profesorado. Materias escolares. La cultura escolar.

Introdução

O presente trabalho apresenta o resultado parcial da pesquisa desenvolvida no Projeto O modelo de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares na FAP – Faculdade de Artes do Paraná – uma reflexão interdisciplinar sobre sua contribuição na formação de Professores de Artes (PEREIRA, 2011) desenvolvido em nível de doutorado no PPGE-PUC/PR.

Propõe-se como tática a apropriação de aspectos dos conteúdos curriculares das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais e das de formação de professores para a organização da formação profissional a partir de símbolos significantes. O estilo de síntese documental foi adotado por que ela oferece uma visão geral dos objetos culturais que podem ser constitutivos do currículo e da prática pedagógica cotidiana da FAP. Junto com outros objetos culturais, eles podem compor um sistema de símbolos significantes próprio para a formação de professores.

A primeira parte apresenta uma abordagem teórica com definição do que se entende por símbolos significantes (GEERTZ, 2011). A segunda se apresenta a essência dos conteúdos das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Artes. A terceira trata das noções essenciais necessárias para a formação de professores.

Por uma Possibilidade Teórica e Metodológica de Organização dos Cursos de Formação de Professores em símbolos significantes

Segundo Certeau (2011, p. 94-96), a tática é a astúcia que os consumidores ou os usuários desenvolvem para fazer uso dos objetos impostos pelas estratégias de poder. Ela é a arte do fraco que sujeito a um poder, “no terreno do inimigo” e submetidos a uma direção estratégica não têm outro recurso senão a astúcia, o golpe a golpe e o desenvolvimento de maneiras próprias de usar os objetos que lhe são impostos. Se a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática é determinada pela ausência dele. Pelas operações que se configuram nas várias maneiras de fazer, a tática possibilita aos consumidores subverter a ordem estabelecida de forma rápida e surpreendente. Ou seja, possibilita fortificar ao máximo a posição do fraco. O conceito de tática é nodal na análise que se fez na pesquisa (PEREIRA, 2015b) que originou este trabalho, pois, é um uso tático da legislação que se propõe no trabalho.

Roger Chartier (1987, p. 61-62) defende que ao contrário da concepção teórica que compreende os textos como objetos cuja distribuição seria fácil identificar e que os compreende como entidades de significação universal, deve-se compreender que os textos e as imagens se constituem num espaço aberto a múltiplas leituras, eles estão presos a uma rede contraditória de utilizações que os constituem historicamente. Sendo

assim, é importante se concentrar mais no ato de ler do que na história da leitura, isto significa identificar o que os leitores fazem de suas leituras. Significa também renunciar à clássica separação entre escrita e leitura, pois, é importante cruzar as intenções dos produtores de texto com as dos leitores, ou seja, o público consumidor. Para ele, a história cultural não deve se reduzir a uma história da difusão social das ideias e sim “colocar como central a relação do texto com as leituras individuais ou colectivas que, de cada vez, o constroem (ou seja, o decompõem por uma recomposição)”. Deve-se considerar (CHARTIER 1987, p. 135-136) a imbricação entre a palavra e a escrita, entre a escrita e os gestos. Observar as formas de apropriação como processo de recepção e invenção criadora, o que significa compreender como os sujeitos e usuários leem os textos e se apropriam de seus conteúdos. O que o autor propõe para a história cultural, vale também para a análise cultural, pois, juntamente com o conceito de tática, o de apropriação pode ajudar na compreensão dos tipos de leituras que se podem fazer dos documentos de política educacional. Dessa forma, propõe-se pensar um curso de formação de professores sintonizados com as exigências e desafios da profissão e do mercado de trabalho.

Geertz pondera que o pensamento humano é ao mesmo tempo social e público, o ambiente natural no qual ele se desenvolve é o pátio familiar, o mercado e a praça. Sendo assim, pensar consiste num tráfego entre os símbolos significantes que podem ser definidos como “as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como joias – na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência” (GEERTZ, 2011, p 33). Outro exemplo consistente de símbolo significativa (2011, p. 122) pode ser um mapa na medida em que oferece direção e ajuda a encontrar um caminho. Nele, localizações físicas reais transformam-se em lugares representados. Com suas estradas, medidas e distâncias ele possibilita saber onde se está e encontrar o caminho para onde se pretende ir. Fornece assim, um modelo simbólico que influencia as emoções transformando sensações físicas em sentimentos e atitudes que ajudam o indivíduo a agir de forma inteligente.

Os símbolos significantes trafegam no meio social, ao nascer, um indivíduo em particular já os encontra em uso corrente na comunidade. No decorrer de sua vida esses

símbolos podem sofrer acréscimos, subtrações e alterações parciais, isto pode se dar, inclusive, com sua participação. Após sua morte, certamente, eles continuarão em circulação. Continua o autor (GEERTZ, 2011, p. 33):

Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no “curso corrente das coisas experimentadas”, tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey.

A cultura como sistemas organizados de símbolos significantes não cumpre somente a função de ordenar a ação humana, ela é condição indispensável para sua existência. Sem este tipo de orientação, coordenação e direção, conclui o autor, “o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma” (GEERTZ, 2011, p. 33).

Geertz foge de generalizações e prioriza aspectos da cultura que participam fundamentalmente na construção da humanização, pois, esta constatação, é essencial para a compreensão da especificidade dos pressupostos teóricos do autor. Amparado em estudos multidisciplinares da arqueologia, da história, da geologia, da anatomia, da biologia e da genética ele afirma que na relação entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro foi criado um sistema de realimentação no qual um “modelava” o progresso do outro.

Isso significa que a interação entre o uso de ferramentas, a mudança da anatomia da mão, as mudanças significativas no sistema nervoso central e as mudanças no sistema cerebral comprovam que houve um período de superposição no qual a interação entre os fatores biológicos e culturais atuaram decisivamente para o surgimento do homem como existe hoje. Neste processo, que geologicamente é estabelecido como era glacial, o homem foi forçado a abandonar o controle genético detalhado e adotar um controle genético generalizado dirigido por fontes culturais, ou seja, por padrões culturais, os símbolos significantes. Afirma o autor (GEERTZ, 2011, p. 35):

Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio se criou.

Sendo assim, animal incompleto e inacabado, o homem (GEERTZ, 2011, p. 36-37) não depende da cultura em geral (que é em si uma generalização), mas, de formas altamente particulares de cultura. Observa-se que há um processo de interação entre os fatores inatos (falar) e os culturais (falar inglês). O conjunto complexo de símbolos significantes transformam os planos básicos (determinações genéticas) em atividades (comportamentos culturais).

Talvez pareça ser desnecessário ir tão longe para compreender a definição de cultura de Geertz (2011, p. 123-124). No entanto, sem esta incursão não se poderia aproveitar de forma suficientemente rica a contribuição do autor para uma compreensão densa da cultura. Não é por acaso que o autor insiste ainda em vários momentos do livro sobre padrões culturais (os símbolos e sistemas simbólicos) como programas que fornecem gabaritos para a organização dos processos culturais. Diante da generalidade dos programas ou modelos genéticos o homem precisa de padrões particulares de cultura e gabaritos simbólicos que organizem a sua vida. Conforme expõe o autor, não somente houve uma interação entre os fatores biológicos e os culturais no passado como há ainda hoje e continuará havendo no futuro. A forma como o homem constrói refúgios para morar e viver, como se alimenta, como organiza os grupos sociais e as instituições, como escolhe os parceiros sexuais e como se apropria dos sistemas morais, é orientada por estruturas conceituais que, segundo o autor, moldam os “talentos amorfos”. As ideias, os valores e as emoções tanto quanto o sistema nervoso são produtos culturais e são formados “a partir de tendências capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados” (GEERTZ, p. 36, 2011). Pensar a cultura fora deste contexto é priorizar “universais sem sangue” ou uma lógica formal de uma vida irreal ao invés de uma “lógica informal de uma vida real”. Por estas razões que a incursão para a compreensão da

definição que o autor faz de cultura foi necessária. Foi indispensável compreender sua interpretação densa de cultura.

Se se propõe que a formação de professores na FAP pode e deve ser planejada e realizada de forma tática, ela demanda uma apropriação particular do conteúdo dos documentos de política educacional que é o de partir das exigências e desafios da profissão e do mercado de trabalho. Para este processo tático de apropriação, nada mais adequado do que escolher os elementos mais adequados para compor o processo de formação num sistema de símbolos significantes. É disto que trata as partes seguintes.

Possibilidades de Organização dos Cursos de Graduação em Artes a Partir de Símbolos Significantes

Todos os cursos de graduação no Brasil são regidos por resoluções específicas, sendo que a partir delas é que se devem partir as propostas de formação das instituições de ensino superior. Os cursos de música devem respeitar o contido na Resolução N° 02 de 8 de maio de 2004 (BRASIL, 2004b). Os de dança devem obedecer ao exposto na Resolução N° 03 de 8 de maio de 2004 (BRASIL, 2004c). Os de Teatro são regidos pela Resolução N° 04 de 8 de maio de 2004 (BRASIL, 2004d). Já os de Artes Visuais devem seguir o que está definido na Resolução N° 01 de 16 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Todavia, estas resoluções foram aprovadas a partir de pareceres, que pela abordagem ampla que faz das propostas de resolução, apresentam elementos que podem ser objetos de múltiplas análises e objetos. Por isto, serão objetos de estudo deste trabalho o Parecer CNE/CES n° 195 de 5 de agosto de 2003 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design (BRASIL, 2004a) e o Parecer CNE/CES n° 280 de 6 de dezembro de 2007 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2008).

Das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004a, p. 3-4) destacam-se os elementos contidos no perfil desejado do formando/egresso/graduado. Ao final do processo de formação o egresso deve ter desenvolvido o pensamento reflexivo, a sensibilidade artística, as técnicas composicionais,

a manipulação de meios acústicos e de meios eletroacústicos e a sensibilidade estética (estilos, repertórios, obras e criações). Isto equivale a dizer que ao final do curso, em que pese a diversidade das propostas que se possam surgir Brasil a fora, todos os graduados devem apresentar domínio destes saberes.

As competências e habilidades que ao final do processo de formação o formando deve apresentar são a sensibilidade, a criação e a excelência na prática artística. **Ter capacidade de viabilizar pesquisa científica** e tecnológica. Atuar significativamente nas manifestações musicais instituídas ou emergentes. Além de atuar nos espaços culturais e instituições específicas de música e estimular criações. No seu conjunto elas apresentam elementos para compor um sistema de símbolos significantes.

Por outro lado, os conteúdos que um formado no curso de graduação em música deve dominar se dividem em básicos, específicos e teórico-práticos. Os básicos são estudos de cultura, de artes, de ciências humanas, de ciências sociais e de antropologia. Os específicos são: **conhecimentos instrumental, composicional e de regência**. Os teórico-práticos são: exercício da arte musical, prática profissional, estágio curricular supervisionado, iniciação científica e novas tecnologias. Também estes conteúdos oferecem subsídios que podem atuar como símbolos significantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (BRASIL, 2004a, p. 4-5) define que o perfil do formado deve ser constituído por duas vertentes: a primeira pela produção coreográfica e a criação de espetáculo e a segunda vertente pela reprodução do conhecimento, ensino de dança (**em especial para os portadores de necessidades especiais**), valorização da autoestima, expressão corporal, integração do indivíduo na sociedade, harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (**dança educação especial**).

As competências e habilidades que o formado deve ter como constitutivos de sua formação e ação devem ser o domínio de princípios cinesiológicos para a performance corporal. O domínio dos aspectos técnicos e criativos da linguagem corporal para a interpretação coreográfica. Saber identificar, descrever, compreender, analisar e articular os elementos da composição coreográfica. Exercer suas funções em conjunto com outros profissionais. Saber apropriar-se dos conhecimentos da didática e da metodologia do

ensino da dança e ser capaz de adaptar essas metodologias à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento (movimentos ordenados e expressivos). Ter domínio das habilidades específicas para a integração dos portadores de necessidades especiais.

Os conteúdos a serem contemplados devem ser os básicos, os específicos e os teórico-práticos. Básicos são os das artes cênicas, da música, das ciências da saúde, das ciências humanas, das ciências sociais, das manifestações da vida, dos valores. Os específicos são os de estética, de história da dança, de cinesiologia, de técnicas de criação artística, de técnicas de expressão corporal e de criação coreográfica. Os teórico-práticos são **técnicas e princípios da expressão musical, aspectos coreográficos, expressão corporal**, espaços cênicos, artes plásticas (visuais), sonoplastia, demais práticas de produção em dança e a dança como expressão da arte e da vida. Na definição do perfil, das competências e habilidades e dos conteúdos as diretrizes da dança oferecem elementos que podem atuar como símbolos significantes.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Teatro (BRASIL, 2004a, p. 6-8) oferece alguns subsídios que podem contribuir para a ação pedagógica como símbolos significantes. Segundo elas, o perfil do egresso deve ser o de sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural. De capacidade de investigar novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas. De busca permanente de atualização profissional, **iniciativa para interferir no mercado de trabalho**, contribuir para o desenvolvimento artístico e cultural do país, produzir espetáculos teatrais, produzir pesquisa, produzir a crítica teatral e o de domínio das diferentes metodologias do ensino do teatro.

As competências e habilidades propostas no Parecer são as de apresentar conhecimento da linguagem teatral com suas especificidades, desdobramentos, conceitos e métodos. Conhecimentos da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática. Domínio da linguagem cênica, ou seja, dos códigos, convenções, concepção da encenação e criação do espetáculo. Conhecimento da interpretação teatral, domínio técnico e expressivo do corpo. Deve ainda conhecer e saber a composição dos elementos visuais na cena e os subsídios para o trabalho educacional do teatro. Neste sentido deve conhecer os princípios gerais de educação, os processos pedagógicos, as aprendizagens e desenvolvimento humano. Deve ser estimulado a desenvolver a capacidade para

coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos no ensino do teatro e a capacidade contínua de auto-aprendizagem, de investigação e análise crítica dos processos estéticos da arte teatral.

Os conteúdos curriculares devem se organizar em básicos, específicos e teórico-práticos e contemplar um conjunto de áreas e temas. Os básicos devem contemplar conteúdos de artes cênicas, de música, de cultura, da literatura, das manifestações da vida, dos valores, da história do espetáculo teatral, da dramaturgia, de encenação, da interpretação teatral e ética profissional. Os específicos devem contemplar conteúdos de história da arte, de estética, de teoria do ensino do teatro, de expressão musical, de expressão corporal e expressão teatral (interligadas). Os teórico-práticos devem versar sobre os princípios da formação teatral, os espaços cênicos, os espaços estéticos, os espaços cenográficos, além **de domínios específicos da produção teatral como expressão da arte, da cultura e da vida.**

Do Parecer CNE/CP nº 280/2007 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Artes Visuais (BRASIL, 2008, p. 3-7) se podem destacar várias noções. O formando/egresso/formado/graduado deve ser habilitado para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino. Que tenha desenvolvido a percepção e o potencial criativo a partir do conhecimento visual.

As competências e habilidades a serem ensinadas são as de que o profissional das artes visuais seja capaz de interagir com as manifestações culturais da sociedade. Que seja habilitado para a pesquisa científica e tecnológica em artes. Que atue significativamente nas manifestações culturais visuais instituídas e emergentes. O formado deve atuar em diversos espaços culturais e nas instituições específicas de artes. Deve divulgar e estimular as criações artísticas. No caso específico dos licenciados, eles devem desenvolver competências e habilidades específicas para a formação do professor.

Essas competências e habilidades devem responder aos seguintes objetivos: que o formado seja capaz de demonstrar sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do “fenômeno” visual. **Que atue decisivamente na criação, compreensão, difusão e desenvolvimento da cultura visual.** Atue em diversos espaços culturais e nas instituições específicas de artes visuais. Que contribua para que os diversos atores sociais

aprimorem a sensibilidade estética e compreendam o fenômeno visual como manifestação do potencial artístico

O Parecer organiza os conteúdos em básico, de desenvolvimento e de aprofundamento. No nível básico o graduado deve estudar percepção, criação e reflexão sobre o “fenômeno” visual com fundamentação teórica e prática. No nível de desenvolvimento deve ter filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento. Os meios para estes estudos são os processos de interação com as outras áreas. Já o objetivo é fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos. No nível de aprofundamento o formando deve desenvolver um trabalho sob a orientação de um professor. O objetivo deste nível é estabelecer o vínculo da qualificação técnica e conceitual com o contexto da arte e a realidade mais ampla.

Em síntese este o Parecer (BRASIL, 2008, 7-9) estabelece que, visando o desenvolvimento de competências, os conteúdos devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção. Para isto o curso deve **aliar a práxis com a reflexão crítico-conceitual** e admitir os diferentes aspectos históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos nos quais as artes visuais estão inseridas. Ao final do Bacharelado o formando deve apresentar um trabalho escrito como resultado do processo de estudo, realizar uma exposição e ter o trabalho avaliado por uma banca. Já o Licenciado deve apresentar uma monografia, elaborar um projeto de curso, ministra-lo e ter o trabalho avaliado por uma banca. As noções apresentadas por estas diretrizes podem também, a exemplo das outras, atuar com símbolos significantes.

Na descrição do perfil desejado, das competências e habilidades e dos conteúdos, os pareceres supracitados determinam as linhas mestras que devem orientar a formação do graduando. É a partir delas que um projeto de curso deve organizar os conteúdos que pretende que o aluno aprenda e modelar estes conteúdos num conjunto de disciplinas que ajude os agentes educadores do curso a cumprir os objetivos a que se propôs o projeto pedagógico de curso. O que se propõe é que, a partir de uma leitura tática, se organize tanto a proposta pedagógica da instituição quanto a proposta pedagógica de cada curso em símbolos significantes.

Possibilidades de Organização dos Cursos de Formação de Professores a Partir de Símbolos Significantes

Todos os cursos de Licenciatura no Brasil são regidos pela Resolução N° 01 de 18 de fevereiro de 2002 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b). Ela foi aprovada pelo Parecer CNE/CP n° 09 de 08 de maio de 2001 (BRASIL, 2002a) que será objeto de estudo nesta parte do trabalho. Os pontos abordados são: as questões a serem enfrentadas na formação de professores, os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores e as diretrizes curriculares para a formação de professores. No que diz respeito às diretrizes, vai-se apresentar as competências norteadoras, as escolares, as de visão científica sobre os alunos, as de compreensão do contexto social, as de formação pedagógica e as relativas ao domínio de conteúdo. Na mesma linha do item anterior, o que se pretende é demonstrar que o conteúdo das diretrizes podem taticamente oferecer elementos para a organização dos cursos em símbolos significantes.

Segundo o Parecer (BRASIL, 2002a, p. 17-19) as instituições devem enfrentar tanto o problema maior que é o da formação de professores estarem distantes da realidade, quanto alguns problemas a ele relacionados. A partir do contexto de problemas institucionais a serem enfrentados, o Parecer (BRASIL, 2002a) aponta para algumas soluções. As instituições formadoras devem elaborar e executar um projeto articulado de formação de professores da educação infantil ao ensino médio revendo as situações de polivalência e especialidades. Deve-se fazer com que a organização curricular determine a organização institucional e não o contrário. Criar cursos de licenciatura com identidade própria para atender as especificidades da formação de professores que se diferenciam da formação do bacharel. As instituições formadoras devem desenvolver os projetos de estágio em articulação com a escola campo de estágio para realizar um curso que penetre nas dinâmicas culturais e satisfaçam as demandas sociais. O que se propõe é que já no processo de formação se aproxime a escola do contexto da sociedade. Deve-se ainda, incluir o conhecimento e a discussão das diretrizes, parâmetros e referenciais propostos pelo MEC na formação dos professores.

Da mesma forma (BRASIL, 2002a, p. 19-28 e 49-50), no campo curricular, os cursos em geral fazem uma separação entre a teoria e a prática e dão um tratamento inadequado ao conteúdo. Para superar esse contexto de problemas o Parecer (BRASIL, 2002a) propõe algumas medidas. As instituições e os cursos devem considerar o conhecimento prévio da realidade do aluno. Devem-se planejar as ações de formação tendo como ponto de partida as condições reais do ensino. Deve-se indicar a relação entre o que o aluno está aprendendo e o currículo escolar que vai ensinar. **Ensinar a aplicação do conteúdo e sua relação com o mundo** para superar tanto o conteudismo quanto o pedagogismo. É necessário que se crie um ambiente de formação rico em materiais e experiências culturais para ampliar o universo cultural do aluno. É necessário que se inclua na formação a participação do professor no projeto educativo e tratar de seu relacionamento com os alunos e a comunidade, para não restringir a experiência da docência à regência de classe. Pensar a prática profissional em todos os momentos do curso e o estágio como reflexão crítica da teoria superando a cisão que há entre teoria e prática. Formar o professor para a ação investigativa e ensiná-lo que elaborar projetos, programas, planos e materiais constituem uma prática de pesquisa. Deve-se assim, fugir de uma concepção e prática excessivamente acadêmica de pesquisa. Inserir o uso das tecnologias no processo de formação. Inserir conteúdos sobre os jovens, os adultos, os indígenas e as pessoas portadoras de necessidades especiais na formação educacional. Praticar a interdisciplinaridade para superar o ensino fragmentado que isola uma disciplina das demais para formar o professor em condições de fazer o mesmo.

O Parecer (BRASIL, 2002a, p. 28-36 e 50) determina alguns princípios orientadores para uma reforma da formação de professores para que as instituições formadoras enfrentem o desafio de realizar uma formação profissional de alto nível. Para tanto, é fundamental que a organização dos cursos de formação de professores leve em consideração o ensino de competências. Deve haver coerência entre a formação dada e a prática que se espera do futuro professor. Deve-se considerar a experiência do aluno como sendo constitutiva do papel que exercerá como professor. O processo de formação deve ser orientado para o desenvolvimento de competências profissionais e também para a adaptação de processos de pesquisa à ação docente contextualizada.

As diretrizes para a formação de professores definem (BRASIL, 2002a, p. 41-42) algumas competências norteadoras relacionadas ao domínio de políticas educacionais, das ciências, dos desafios da profissão e de valores. Na aplicação de conteúdos desta natureza deve-se pensar como central na formação e o desenvolvimento de competências para a atuação profissional. Em decorrência disto (BRASIL, 2002a, p. 50-51) as matrizes curriculares de cada curso devem ser organizadas a partir das competências norteadoras que se quer que o professor em formação adquira. Juntamente com o ensino disciplinar, os cursos devem oferecer oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos. Devem organizar também, atividades de extensão que atendam à complexidade da formação e exijam do futuro professor atuações, percursos e aprendizagens variadas. Os cursos de formação devem promover atividades colaborativas e interativas de aprendizagem. Elas devem ser para a comunicação entre o formador e o formando e entre o formando e o formando. Deve se dar por meio de grupos de estudos, seminários interdisciplinares e exposições de trabalhos realizados por alunos. Experiências individuais como produção de memorial, execução de projetos de investigação e pesquisa monográfica de conclusão de curso devem também fazer parte do conjunto das atividades.

As diretrizes curriculares para a formação de professores apresentam (BRASIL, 2002a, p. 43-47) competências escolares necessárias ao exercício profissional. Neste sentido, a formação deve dar ênfase ao papel social da escola. Ele deve ser o de sociabilizar, ensinar, aprender, contextualizar, elaborar, gerir, desenvolver e avaliar o projeto e o currículo escolar. Os conteúdos devem ensinar que ela deve **atender ao meio social e ao mundo contemporâneo** em que o aluno vive e que ela deve saber firmar parcerias com os pais. Em relação aos conteúdos, os professores devem ser preparados para dominá-los, adequá-los, saber relacioná-los, compartilhar os saberes, ser proficiente na língua portuguesa e na matemática e saber usar as tecnologias da informação e da comunicação. Os cursos devem tratar das características psíquicas da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Abordar os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, e emocionais na visão científica. Tratar das representações e práticas, afetos, emoções, cuidados corporais, nutrição, saúde e socialização. O desenvolvimento físico, o cognitivo, as

experiências e o universo cultural no qual o aluno se insere devem se elementos de formação.

As diretrizes para a formação dos professores determinam (BRASIL, 2002a, p. 45-47) competências para a definição do contexto. Sendo assim, a formação profissional deve abordar questões culturais, sociais, econômicas, de desenvolvimento humano e a docência devem figurar junto com a formação específica em conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional. Sendo assim, deve-se considerar a sensibilidade, a imaginação, a interpretação e a produção de significados como componentes curriculares. Deve-se dar uma formação sobre as culturas popular, erudita e de massa que se constituem elementos da cultura geral.

Segundo as diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2002a, p. 44) o futuro professor deve ser formado também, para adquirir competências pedagógicas. A Pedagogia a ser utilizada deve ser a que forme o professor para criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas. Para organizar o tempo, o espaço e os grupos de alunos. Que o torne apto para desenvolver estratégias de comunicação do conteúdo de acordo com a realidade dos seus alunos. Seja capaz de produzir materiais didáticos. Tenha gestão, autoridade e confiança da classe de alunos. Que saiba avaliar considerando as diferentes capacidades dos alunos. Ser preparado pedagogicamente para o domínio de processos investigativos e saber ter o distanciamento profissional necessário para solucionar problemas. Ser capaz de sistematizar e refletir sobre a prática docente. Saber atualizar-se sobre os conhecimentos pedagógicos e disciplinares e utilizar a pesquisa para aprimorar a prática profissional. O profissional deve saber usar as fontes de informação, ser flexível, estar disponível para mudança, ter gosto pela leitura e pela escrita, saber elaborar e executar projetos de estudo e de trabalho e saber **inserir-se de forma crítica no mundo do trabalho**. Deve-se ainda, **valorizar o conhecimento advindo da experiência**, pois, ele diz respeito **ao saber como exercer um trabalho**, ao aprender a ser professor, a desenvolver a capacidade de solucionar diferentes situações, a entender e executar as práticas próprias à atividade de professor. O professor deve aprender a articular o conhecimento experiencial com o teórico.

As diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2002a, p. 36-41) estipulam que a formação deve se dar por competências. A formação deve ir além dos

conteúdos a serem ensinados na educação básica, pois, a formação disciplinar e multidisciplinar deve aprofundar os conhecimentos incluindo conteúdos de áreas e ela articuladas. A formação deve oferecer uma articulação entre os conteúdos a serem ensinados e as didáticas específicas. O professor em formação deve conhecer as pesquisas didáticas que embasam os conteúdos com os quais ele vai trabalhar.

Na seleção de conteúdos (BRASIL, 2002a, p. 48-51) os professores devem aprender a tratar o conteúdo de forma inovadora. Os conteúdos disciplinares devem ser articulados com os saberes pedagógicos do exercício profissional. O professor deve ser ensinado a construir uma visão própria do conhecimento de sua área disciplinar. Ter o domínio de conceitos e procedimentos específicos da educação básica. Relacionar sua disciplina com outras de mesma área ou afim. O curso deve ser organizado de forma a trabalhar a dimensão prática em todas as disciplinas.

Considerações Finais

Em decorrência da proposta de se compreender e praticar o processo de formação de professores como um conjunto de ações táticas que visem responder de forma dinâmica e independente as estratégias que vários sistemas de significações querem impor é que se propõe aqui que as táticas empreendidas sejam realizadas dentro de um sistema de símbolos significantes. Ou seja, a FAP deve produzir seu plano organizacional e em especial seu projeto pedagógico geral adotando um conjunto de símbolos significantes que serão orientadores da ação pedagógica de seus agentes educacionais. Continua-se naquela mesma linha de raciocínio do trabalho anterior (PEREIRA, 2015a) que define a cultura como um programa para governar o comportamento humano. Em termos concretos, na leitura dos documentos de política educacional deve-se enfrentar o desafio de sair de generalizações como as de viabilizar pesquisa científica em música, ensino de dança com atenção especial para portadores de necessidades especiais, desenvolver a capacidade do profissional de teatro interferir no mercado de trabalho, habilitar o profissional de artes visuais para a práxis com a reflexão crítico-conceitual.

No processo de apropriação dos documentos de política educacional deve-se questionar a pertinência de determinadas proposições que, ainda que pertençam a

indivíduos particulares são colocadas como necessárias a todos os indivíduos formados. O que é viabilizar a pesquisa científica em música? Qual a importância disto para o mercado de trabalho. O ensino de dança para portadores de necessidades especiais vai ser obrigatório para todos ou só para os que se sentirem vocacionados ao exercício profissional em tal área? O profissional de teatro tem condições de interferir no mercado de trabalho? Não seria mais apropriado dizer que ele deve se inserir? Qual a importância de formar o profissional de artes visuais para a práxis com reflexão crítico-conceitual? Que estudo demonstra que esta é uma demanda do mercado de trabalho? Não seria esta uma preocupação meramente acadêmica? Se temas como estes não passarem pelo crivo do contexto social e, sobretudo, pelo crivo do mercado de atuação profissional não terão força de atuação como símbolo significativo.

Do lado oposto, desafios como o de propiciar conhecimentos instrumental, composicional e de regência em música para a formação de professores de música; técnicas e princípios da expressão musical, aspectos coreográficos e expressão corporal para professores de dança; a produção teatral como expressão da arte, da cultura e da vida no ensino de teatro e o formar o professor de artes visuais para que ele atue decisivamente na criação, compreensão, difusão e desenvolvimento da cultura visual são formas objetivas de transformar em símbolos significantes os conteúdos disciplinares necessários para a atuação profissional. Da mesma forma, ensinar a aplicação do conteúdo e sua relação com o mundo, atender ao meio social e ao mundo contemporâneo, ensinar o profissional a inserir-se de forma crítica no mundo do trabalho, valorizar o conhecimento advindo da experiência, pois, ele diz respeito ao saber como exercer um trabalho são aspectos na formação de professores que devem preceder a lista dos símbolos significantes a serem adotados.

Priorizar no processo de formação a relação dos saberes da área de ensino do professor com os da pedagogia e os experienciais, formar para a interpretação e produção de significados e formar para compreender a pertinência e a relevância de uma disciplina escolar no planejamento do ensino também podem se constituir em momentos ricos de produção de símbolos significantes.

O trabalho que deve ser empreendido é o de apropriação de forma tática dos saberes básicos dos documentos de política educacional. Os saberes artísticos próprios dos

sistemas de significados da dança, da música, do teatro e das artes visuais também devem ser apropriados. Além disto, os saberes pedagógicos disponíveis para constituir, planejar, executar e avaliar as propostas pedagógicas de formação de professores na forma de disciplinas escolares também se constitui em instrumentos de apropriação. No entanto, o que se propõe aqui de diferente e original é que esta apropriação se dê em consonância com o pátio familiar, o mercado e a praça e que os símbolos significantes presentes nestes ambientes tais como palavras, gestos, desenhos, sons musicais, danças e objetos significativos sejam elementos essenciais no cotidiano da formação de professores na FAP.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9 de 08 de maio de 2001. Aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação básica, em nível Superior, cursos de Licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 195 de 5 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de fevereiro de 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces195_04.pdf. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 280 de 6 de dezembro de 2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de agosto de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 02 de 8 de maio de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de março de 2004b, Seção 1 p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 03 de 8 de maio de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de março de 2004c, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução N° 04 de 8 de maio de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de março de 2004d, Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução N° 01 de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de janeiro de 2009, Seção 1 p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução N° 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação De Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 19 fev. 2014.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Manuela Galhardo. 2ª ed. Difel: Algés – Portugal, 1987.

PEREIRA, P. S. **O modelo de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares na FAP – Faculdade de Artes do Paraná: uma reflexão interdisciplinar sobre sua contribuição na formação de Professores de Artes**. Curitiba: PUC, 2011. (Projeto de Pesquisa).

PEREIRA, Paulo da Silva. **Por um programa tático de organização das disciplinas escolares para a formação de professores de artes na FAP**. Curitiba: PUC, 2015a. (no prelo).

PEREIRA, P. S. **Táticas pedagógicas para a organização das disciplinas escolares na formação de professores na FAP – Faculdade de Artes do Paraná**. 2015. 172 f. Tese de qualificação (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 28 mai. 2015b.