



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
CAMPUS DE SÃO PAULO – SP**

ROSEMERI BIRCK

**ARTE COMO CONHECIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA:
ENSINO, FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO**

**SÃO PAULO, SP
2019**

ROSEMERI BIRCK

**ARTE COMO CONHECIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA:
ENSINO, FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes - Dinter UNESP/SP/UFT, como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes.

Área de concentração: Arte e Educação.

Linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Coorientador: Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho

Apoio: CAPES

SÃO PAULO, SP

2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

B617a

Birck, Rosemeri, 1969-

Arte como conhecimento no curso de pedagogia: ensino, formação e humanização / Rosemeri Birck. - São Paulo, 2019.
224 f.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Coorientador: Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho

Tese (Doutorado Dinter em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. 3. Currículos - Avaliação. 4. Professores - Formação. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Carvalho, Roberto Francisco de. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Universidade Federal do Tocantins. V. Título.

CDD 378.199

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

ROSEMERI BIRCK

ARTE COMO CONHECIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENSINO, FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes - Dinter UNESP/SP/UFT, como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes.

Área de concentração: Arte e Educação.

Linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Coorientador: Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho

Data da defesa: 27 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, IA/UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Newton Duarte, FCL/UNESP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Terezinha Oliveira, DE/UEM

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Karylleila Klinger Andrade, PPGL/UFT

Membro Titular: Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio, Teatro/UFT

Membro Suplente: Prof^a. Dr^a. Carminda Mendes André, IA/UNESP

Membro Suplente: Prof^a. Dr^a. Lilian Freitas Vilela, IA/UNESP

Membro Suplente: Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza, UMESP

Local: Instituto de Artes

UNESP – “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo/SP

Dedico este estudo aos meus pais Reinildis e Lauro
(*in memoriam*) e aos meus filhos Gustavo e
Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto de Artes da Unesp pela implantação do doutorado Interinstitucional com a Universidade Federal do Tocantins. Esse trabalho em conjunto contribuiu para a ampliação da formação acadêmica, traduzidos em benefícios acadêmicos, sociais e humanos.

Ao orientador, professor João Cardoso Palma Filho e ao Coorientador, Prof. Roberto Francisco de Carvalho agradeço pelas orientações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e da escrita da tese.

À Banca examinadora de qualificação pelas importantes contribuições e sugestões para o encaminhamento e conclusão da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP que, em muito, contribuíram para o processo de formação em Artes.

À Faculdade ITOP, na pessoa do Diretor e Prof. Muniz Araujo e à Direção do Campus de Miracema, na pessoa da Profa. Vanda Micheli Burginski, que autorizaram a realização da pesquisa nas respectivas Instituições.

À Profa. Lourdes Godoi, Coordenadora do Curso de Pedagogia do ITOP e à Profa. Suzana Brunet, Coordenadora do Curso de Pedagogia do Campus de Miracema, que colaboraram para a realização da pesquisa de campo.

À Lidiane Vieira, secretária acadêmica do ITOP, e ao Samuel Queiroz, secretário acadêmico do Campus de Miracema, que prontamente atenderam às minhas solicitações quanto aos dados dos egressos da Instituição.

Aos acadêmicos e egressos dos Cursos de Pedagogia do ITOP e da UFT, Campus de Miracema, fundamentais para a realização da etapa da pesquisa de campo.

Aos colegas de Doutorado, Bárbara, José, Leandro, Liliane, Marinalva, Raquel, Renata, Sílvia e, em especial, Adriana e Raquel, com quem muito aprendi nessa jornada de estudos, desafios e conquistas. O apoio recebido no processo de formação foi imprescindível para que o percurso fosse menos árduo.

Aos colegas de trabalho, em especial à Profa. Maria Helena, pelos livros emprestados.

Agradecimentos aos meus pais Reinildis Birck e Lauro Pedro Birck (*in memoriam*), pelo apoio e pelo incentivo para sempre continuar os estudos.

Aos meus irmãos Susane, Paulo, Helena, Sérgio, Lisete, Carlos, Márcio, Lisângela e à minha cunhada Irena e a sobrinha Kátia pelo incentivo e apoio nessa etapa de estudos.

Aos meus filhos Gustavo e Eduardo, que me acompanharam nesse período de reclusão para os estudos e por compreenderem que minha ausência era necessária.

À minha amiga/irmã Nerci, que sempre esteve presente para me apoiar, incentivar e, principalmente, por ter me incentivado a chegar logo ao final dessa etapa de estudos.

À amiga e colega Márcia, em quem pude sempre contar.

À amiga Malu, por me transmitir coragem e confiança nessa trajetória de estudos.

Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

*A arte não pode mudar o mundo, mas
pode contribuir para a mudança da
consciência e impulsos dos homens e
mulheres, que poderiam mudar o mundo.*

MARCUSE (2013)

RESUMO

Esse estudo, desenvolvido na Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, tem como tema a Arte como conhecimento na formação do Pedagogo. Para tanto, delimitou-se como objeto de investigação o estudo do ensino da Arte na formação dos acadêmicos e egressos, tendo como base empírica os Cursos de Pedagogia do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda. (ITOP/Palmas) e da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. A investigação foi fundamentada nos estudos e análises de fontes bibliográficas, de documentos institucionais, da legislação e dos dados da pesquisa empírica, e objetivou aprofundar, teórica e empiricamente, sobre o problema da pesquisa que pretendeu analisar qual perspectiva formativa está presente no currículo dos Cursos de Pedagogia e se ela prioriza a formação humanizadora do professor pedagogo. O objetivo principal desta pesquisa é o de compreender a Arte como conhecimento e a sua importância na formação do pedagogo que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No decorrer da investigação, ao adotar o método do materialismo histórico-dialético, em uma análise teórico-prática, combinou-se as abordagens sociopolítica e educacional, em nível nacional, com a análise dos aspectos específicos desses dois Cursos, no que concerne ao ensino da Arte na formação do pedagogo. O processo metodológico de tratamento dos dados baseou-se na Análise de Conteúdo como estratégia de investigação. Para a pesquisa de campo foi aplicado um questionário aos acadêmicos e egressos dos Cursos em estudo. Portanto, ao adotar a concepção da Arte como conhecimento e criação e a sua possibilidade de promover a formação e humanização dos sujeitos, esse estudo ao constatar o esvaziamento teórico e de conteúdos, busca-se sustentar a Tese de que a Arte, nos Cursos de Pedagogia, caracteriza-se como conhecimento rarefeito direcionado para um fazer pedagógico instrumentalizado, portanto, distanciado de uma concepção formativa entendida como apropriação do conhecimento produzido pela humanidade que busca a formação e a humanização.

Palavras-chave: Arte como Conhecimento. Ensino da Arte. Curso de Pedagogia. Formação. Humanização.

ABSTRACT

This thesis, developed in the line of research of Artistic Processes, Educational Experiences and Cultural Mediation, has as theme the Art as knowledge in the formation of the Pedagogue. To this end, it was delimited as an object of investigation the study of the Teaching of Art in the formation of academics and undergraduates, having as empirical basis the Pedagogy Courses of the *Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda.* (ITOP/Palmas) and the *Universidade Federal do Tocantins, Miracema Campus*. The research was based on studies and analyses of bibliographic sources, institutional documents, legislation and data from empirical research, and aimed to deepen, theoretically and empirically, about the research problem that intends to analyze which formative perspective is present in the curriculum of pedagogy courses and whether it prioritizes the humanizing training of the pedagogue teacher. The main objective of this research is to understand Art as knowledge and its importance in the education of the pedagogue who works in Primary and Secondary Education. In the course of the investigation, by adopting the method of historical-dialectical materialism, in a theoretical-practical analysis, the socio-political and educational approaches were combined at the national level, with the analysis of the specific aspects of these two courses, in which concerns the teaching of Art in the formation of the Pedagogue. The methodological process of data was based on Content Analysis as a research strategy. A questionnaire was applied to the students and graduates of the courses under study. Therefore, by adopting the conception of Art as knowledge and creation and its possibility to promote the formation and humanization of the subjects, this study has found the theoretical emptying and content, it seeks to sustain the thesis that Art, in pedagogy courses, is characterized as a rarefied knowledge directed towards an instrumentalized pedagogy. Therefore, it is distated from a formative conception understood as appropriation of the knowledge produced by mankind that seeks formation and humanization.

Keywords: Art as knowledge. Art Teaching. Pedagogy Course. Formation. Humanization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Origem e conhecimento prévio nas linguagens de Arte	154
Tabela 2: Compreensão de Arte	156
Tabela 3: Importância da Arte na formação do sujeito para a sociedade e no processo de escolarização	158
Tabela 4: Expectativa sobre a contribuição da(s) disciplina(s) de Artes para a formação acadêmica	166
Tabela 5: Origem do conhecimento prévio nas linguagens em Arte	171
Tabela 6: Compreensão de Arte até o momento.....	172
Tabela 7: Importância da Arte na formação do sujeito na sociedade e no processo de escolarização para os egressos.....	176
Tabela 8: Contribuição da(s) disciplina(s) de Arte na formação acadêmica.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAFI	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e integradas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEEP	Conselho de Especialistas de Ensino de Pedagogia
Cepal	Comissão Econômica para a América latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DINTER	Doutorado Interinstitucional
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade
IA	Instituto de Artes
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ITOP	Instituto Tocantinense de Educação e Pesquisa

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OM	Organismos Multilaterais
PNE	Plano Nacional de Educação
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa Especial de Treinamento
PIM	Programa Institucional de Monitoria
PIMI	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PMA	Programa de Mobilidade Acadêmica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFOR	Programa de Formação Docente Continuada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
Unitins	Universidade Estadual do Tocantins
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (<i>United States Agency for International Development</i>)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: LUGAR DA ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	27
2.1	PEDAGOGIA: DO TRAÇADO HISTÓRICO À CIENTIFICIDADE	27
2.2	PEDAGOGIA NO BRASIL: UM AMPLO (PER)CURSO.....	31
2.3	MANIFESTO PELA ARTE NA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	51
3	ARTE E SEU ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE	68
3.1	ARTE COMO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO	68
3.2	ARTE E SUA RELAÇÃO COM A VIDA E A ESCOLA	76
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA ARTE	81
4	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA ARTE: PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO OU DESUMANIZAÇÃO?	85
4.1	ORGANISMOS MULTILATERAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	86
4.2	PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”	92
4.3	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS	100
4.4	CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS E TENDÊNCIAS NO ENSINO DA ARTE	110
5	CURRÍCULO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE.....	116
5.1	CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA	116
5.2	CURRÍCULO DE ARTE NA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CURRICULARES DO TOCANTINS	121
5.2.1	Instituições de Ensino Superior e a Arte na formação docente: ITOP e UFT Campus de Miracema	125
5.2.2	Formação docente nos documentos institucionais do ITOP: apontamentos a partir do componente curricular de Arte	127
5.2.3	Documentos institucionais, formação docente e o currículo de Arte da UFT Campus de Miracema	139
6	ARTE E SEU ENSINO: PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS E EGRESSOS	152
6.1	ACADÊMICOS E A PERCEPÇÃO ARTÍSTICA.....	153
6.2	ARTE E FORMAÇÃO HUMANA DOS EGRESSOS.....	170

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXOS	208
APÊNDICES	214

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre Educação, especificadamente em relação à formação docente, tem sido objeto de preocupação de um número cada vez maior de estudiosos, uma vez que tal temática é fundamental, pois envolve vários sujeitos nesse processo. A reflexão a respeito da formação docente não se reduz a práticas pedagógicas, mas abrange também a compreensão do seu entorno, ou seja, é necessário levar em consideração os fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que estruturam a sociedade e que é indissociável ao processo de formação.

Nessa perspectiva, para tratar da formação docente, deve-se considerar tais fenômenos, somados ao rigor e ao comprometimento, que são fundamentais no processo de desvelamento da pesquisa. Portanto, compreende-se ser basilar resgatar, na história, as construções no campo da educação, em especial, do processo de formação dos sujeitos que, intencionalmente o fizeram. Os gregos inauguraram essa pauta, sendo os primeiros que colocaram a questão da educação como um problema, e a “A poesia foi a primeira forma de preparação da mente de crianças e adultos para a compreensão do mundo.” (PIMENTA, 2014).

O poeta Hesíodo (750 a.C. - 650 a.C.) afirmou que enfrentar os dramas e mudanças do seu tempo, a partir da descoberta da própria condição humana, desvinculada dos deuses, a intencionalidade educativa se mostra necessária aos sujeitos e, com ela, a gênese da responsabilidade. Em *Os Trabalhos e os Dias* é revelada a concepção de natureza humana e, mesmo que perpassada pela mitologia, sua interpretação aponta que o sujeito possui ações intencionais, um sujeito com vontade própria que se realiza, progressivamente, sem a ajuda dos deuses, na luta diária pela vida. Assim, na poesia, Hesíodo (2012) aconselha seu irmão:

Ó Perses, coloca essas coisas no teu espírito,
e que a Luta que se compraz no mal não te afaste do trabalho
para assistir a litígios, atento aos discursos da praça pública.
Na verdade, litígios e discursos pouco importam
a quem não possui em estoque sustento abundante
colhido no tempo certo, os frutos de Deméter, que a terra traz.
(HESÍODO, 2012, p. 63)

Logo, educar crianças e adultos envolve o processo de ensinar e aprender em educação, e ocorre pelo processo pedagógico constitutivo e constituinte nas relações sociais históricas. O caminho que se percorreu para o que hoje denominamos de Pedagogia é assinalado por diferentes olhares e práticas a respeito da educação (SAVIANI, 2012; TANURI, 2000; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). Entretanto, de modo geral, o que se pretende com o processo educativo é fazer do indivíduo um membro da sociedade. E as mudanças que ocorrem historicamente se dão em virtude de as necessidades humanas não serem as mesmas em cada época (FIGUEIRA, 1995).

As diferentes metodologias de ensino, somadas aos diversos conteúdos trabalhados pelas instituições de ensino ou pelos professores, também modificam e/ou (des)qualificam o processo de formação docente. Cruz (2011) apresenta a defasagem que há entre a formação dos sujeitos, denominados de “pedagogos primordiais”, que cursaram Pedagogia entre as décadas de 1930 a 1960, ao serem comparados aos formados nos cursos de formação que vieram a trabalhar como professores e pesquisadores. Nos relatos dos pedagogos, é perceptível a perda sintomática de densidade teórica ao atuarem como formadores, em comparação ao período em que eram acadêmicos. Cruz (2011) ressalta que, ao longo dos anos, ocorreu a secundarização de estudos dos clássicos da educação e, cada vez mais, os alunos se caracterizaram pelo pouco conhecimento cultural.

Nessa diretriz, há um empobrecimento do processo de formação docente no século XX e no início do século XXI, tendência que tem se intensificado. Isso é perceptível ao observarmos que a formação acadêmica é fundamentada na concepção do professor, como um profissional, ou seja, em uma perspectiva de formação pela prática e menos teórica. Esse é um ideário que se difunde cada vez mais nos últimos anos, a partir da “ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.” (DUARTE, 2004a, p. 47).

Adiciona-se ao esvaziamento teórico, na formação de professores e na constituição do sujeito social, a perda gradativa da capacidade de criação, nos dizeres de Kosik (2002) ou inventiva, segundo Kastrup (2001). Assim, a aprendizagem encontra-se dissociada da criação ou da invenção. E a partir da compreensão de que a inventividade não é privilégio de artistas e de cientistas,

Kastrup (2001) enfatiza o chamamento por um novo tratamento às questões culturais e artísticas da formação escolar e, em especial, à formação docente, que ocorre não de forma isolada, mas envolta e influenciada pelas transformações sociais e educacionais do momento.

Além de possibilitar a realização da condição humana, aqui se compreende Arte como criação humana e que aparece ao longo do tempo em diferentes espaços e em diversas culturas. Considera-se a Arte como uma forma específica de conhecimento produzido pelos sujeitos e que carregam respostas a diversas perguntas por eles elaboradas em algum contexto histórico. Logo, ao tratar da formação cultural humana, a partir da Arte, observa-se que ela possui um propósito, que se modifica na medida em que se modificam os sujeitos historicamente inseridos.

Desse modo, parte-se da concepção de que toda atividade artística está em diálogo com a cultura, seja essa recente ou antiga. A Arte é criada e recriada, e sua compreensão não pode ser dissociada da realidade histórica. Assim, se vemos na Arte uma forma que possibilita refletir o contexto social, é, também, uma interpretação dessa realidade. As produções artísticas são o reflexo da consciência histórica da humanidade, fruto da sensibilidade humana desenvolvida historicamente (COSTA, 2001).

Através da Arte os sujeitos podem compreender as condições reais de existência, de uma forma mais crítica, representando-a sensivelmente e trazendo à tona sua verdadeira essência. Nesse sentido, a Arte possibilita a expressão e a criação da realidade, conforme vemos em Konder (2013), a seguir:

Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. (KONDER, 2013, p. 25)

A formação humana ocorre na medida em que mundo das ciências, da filosofia e da Arte integram o cotidiano do ser em formação. Ao considerarmos que a dimensão estética não sobrevém somente do campo da Arte, outras áreas do conhecimento são importantes nos processos formativos. É no campo artístico, com a poesia, a música, as pinturas e as cenas de um filme, onde se oportuniza o

despertar da sensibilidade para os fenômenos humanos, seja bela ou trágica, tranquilizadoras ou inquietantes, pois revelam facetas e características próprias de cada ser humano.

A formação ampla, sensível, rigorosa, crítica e principalmente inconclusa deve ser a meta dos espaços próprios de formação. Contudo, as políticas públicas voltadas à área educacional refletem dimensões da superestrutura que projetam, decidem e interferem diretamente nas licenciaturas em Pedagogia, nas políticas de formação docente e no ensino da Arte: “É muito raro que o reformador educacional não queira sempre fazer de sua proposição de reforma uma correção geral de toda sociedade.” (FIGUEIRA, 1995, p. 11).

Nessa perspectiva, observa-se que as proposições dos organismos multilaterais, como exemplo do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), orientam os rumos dos sistemas educacionais em nível mundial. O Brasil, como os demais países designados de periféricos ou do Sul, segue as determinações com vistas à adaptação aos ditames do mercado mundial. As orientações desses Organismos para a educação, desde a década de 1980, já percorriam tais ditames. Apesar de algumas inadequações, as denominadas globalização e/ou mundialização foram impetradas como um processo benéfico e necessário.

Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que tem dificuldade em definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações [...]. (CHESNAIS, 1996, p. 25)

As direções apontadas pelo BM indicavam para a necessidade de adaptação às estratégias privatistas das multinacionais e às imposições dos mercados. O movimento de mundialização é excludente, e há um nítido movimento de marginalização dos países em desenvolvimento (CHESNAIS, 1996). Diante disso, no campo da educação superior, o que se adotou foi a lógica da produtividade e da competitividade, em uma profusão das ideologias mercantis. Minto (2014) indica os rumos que o campo da educação vem adotando:

[...] formação com base nas competências; as noções de empregabilidade, de meritocracia, de enxugamento de conteúdos e de ênfase na aprendizagem; enfim de propostas pedagógicas que visam fazer da educação um campo também organizado de acordo com a “flexibilidade” do

mundo produtivo e do padrão de acumulação de capital no contexto da mundialização. (MINTO, 2014, p. 283)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, o que fez com que ocorresse a intensificação da interferência do Estado no ensino e no que concerne à organização curricular dos cursos e, dentre outras inserções, à obrigatoriedade das disciplinas de Arte. Tal Resolução tratou da necessidade de a formação docente estar relacionada às questões estéticas e da formação humana e fruto das articulações políticas dos arte-educadores. A Arte passou a ser considerada componente curricular obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

As diferentes tendências pedagógicas que caracterizam o ensino nas escolas brasileiras perpassam o ensino da Arte nos séculos XIX e XX. Houve um ensino essencialmente técnico, no qual a Arte do desenho era vista como forma de aprimoramento de técnicas, visando a incipiente industrialização do século XIX. Na terceira década do século seguinte, com características da Escola Nova, a preocupação com a livre expressão e com a criação individual, somadas à ênfase no desenvolvimento e no “aprender a aprender”, era mais importantes do que aprender conteúdo (IAVELBERG, 2008).

Atualmente, por meio das reformas educacionais, o ensino prioriza a prática em detrimento da teoria, com ênfase no aprender para instrumentalizar o docente, orientado para um “saber fazer” e “um saber ensinar”, vinculado ao mundo produtivo. Os documentos oficiais, tais como a atual LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (PCNs), o Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia (PPCs) e as políticas de formação docente indicam quais são os espaços de atuação do pedagogo, traçam as orientações sobre o seu perfil, a organização curricular apresenta os princípios que norteiam as atividades pedagógicas da instituição e revelam as características do pedagogo que a instituição visa formar.

Assim, delimitamos como objeto de estudo a Arte como conhecimento na formação do pedagogo, por entender que, tanto em termos de preparação na formação do professor-pedagogo para às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto, na qualidade do conteúdo formativo, a Arte é fundamental posto que intenta contribuir com a construção do conhecimento e a sua contribuição para a prática docente dada à sua importância para a formação

humana e à obrigatoriedade da Arte como área do conhecimento que compõe o currículo dos Cursos de Pedagogia.

Esta pesquisa vincula-se à área de concentração Arte e Educação, da linha de pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural do Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A respeito de estudos na área de Arte e, em especial, na formação de professores, Barbosa (2012, p. 13), ao tratar sobre a “ausência de fontes de informação”, observa que não há “sequer um estudo mais geral sobre o ensino da arte em nível superior no século XX.” Portanto, esse estudo se justifica uma vez que pretende revelar as limitações, contradições sociais e políticas que podem estar presentes nas ementas das disciplinas dos Cursos que se constituíram em base empírica desse estudo, além de desencadear reflexões acerca da complexidade que envolve o processo de formação docente, em especial, na área de Arte no Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, a base empírica do estudo foram os Cursos de Pedagogia do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda. (ITOP/Palmas) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema. Logo, buscou-se articular as abordagens sociopolítica e educacional em nível nacional, com as análises de aspectos específicos desses dois cursos, no que concerne ao ensino da Arte na formação do pedagogo.

A Arte se constitui em uma área do conhecimento, por apresentar conteúdos específicos (História da Arte, Estética, Arte e Política e Produções Artísticas) e o seu ensino. Portanto, a Arte está ligada à História da Arte, da Educação e da criança, de acordo com as propostas curriculares contemporâneas.

Nessa diretriz, parte-se da premissa de que os cursos superiores devem promover a formação do professor de forma que possa compreender os aspectos históricos, sociais, culturais e organizacionais, próprios da sociedade e vinculá-los às diferentes áreas do conhecimento, bem como ao que se refere ao ensino da Arte. Isso é fundamental para que não ocorra a reprodução da alienação e da ideologia da educação como instrumento de adaptação ao modelo de sociedade vigente.

Assim, ao explicitar o tema em estudo, considerando o contexto dos Cursos de Pedagogia em nível nacional e, em especial, os cursos selecionados, em razão

da perda sintomática da densidade teórica do conteúdo artístico no currículo dos Cursos de Pedagogia, o problema da pesquisa está em analisar qual a perspectiva formativa está presente no currículo dos Cursos de Pedagogia e se elas priorizam a formação humanizadora do professor pedagogo.

É importante indicar que a formação humana refere-se ao conceito de humanização, isto é, o processo de formação das qualidades humanas, da educação, de acordo com a perspectiva histórico-cultural,¹ que compreende que o sujeito necessita ser humanizado, visto que os fatores genéticos não são suficientes para tal, e o processo de humanização ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais. Eis o que dizem Barbosa, Miller e Mello (2016):

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência socio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão-se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento, o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016, p. 9)

Como desdobramento da questão central da pesquisa, surgiram outros questionamentos, tais como: Qual o sentido tem assumido efetivamente a Arte no processo de ensino dos Cursos de Pedagogia do ITOP e do Campus de Miracema? Qual a concepção de Arte presente nos PPCs e nas ementas das disciplinas de Arte? E qual a contribuição da disciplina de Arte para o enriquecimento da formação humana e da capacidade criadora e crítica do acadêmico? A partir desses questionamentos, o objetivo geral está em compreender a Arte como conhecimento e a sua importância na formação do professor pedagogo que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, apreender sobre as políticas de formação docente no Brasil e seus desdobramentos para os Cursos de Pedagogia e disciplinas de Arte, identificar a concepção de Arte e do ensino da Arte no currículo formativo presente na ementa dos componentes curriculares e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia do ITOP e do Campus de

¹ O principal representante da teoria histórico-cultural foi o psicólogo soviético Lev S. Vygotsky, que amparado em conceitos marxistas, afirma que o indivíduo se constitui como tal, principalmente pelas interações sociais.

Miracema e desvelar a concepção teórico-prática do ensino da Arte na política curricular de formação do professor-pedagogo dos Cursos em estudo.

A partir dessas reflexões, a análise da legislação brasileira, dos documentos institucionais e dos dados coletados, busca-se demonstrar, nessa Tese, que a Arte nos Cursos de Pedagogia caracteriza-se como um conhecimento rarefeito direcionado para um fazer pedagógico instrumentalizado, portanto, distanciado de uma concepção formativa entendida como apropriação do conhecimento produzido pela humanidade que busca a formação e a humanização.

Triviños (1987) pondera que o método do materialismo histórico-dialético, em sua abordagem teórico-prática, consiste em uma análise da realidade de forma muito mais complexa, uma vez que, além de se levar em consideração a história, busca-se a apreensão das relações sociais e materiais, o que se constitui em uma possibilidade de análise dos elementos macro e micro sociais. Eis o que o autor diz:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

Desse modo, tal método amplia a possibilidade de compreensão das condições reais de existência e do conhecimento que se constrói, para se chegar ao concreto pensado, apontando para a possibilidade de modificações educacionais e sociais. Amparados nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, Kosik (2002) observa que os fenômenos da realidade se apresentam em sua forma aparente, manifesta-se em uma pseudoconcreticidade e, para chegarmos à compreensão da sua essência, é preciso um esforço para compreendê-la, porque diferentemente dos fenômenos, a essência não se manifesta diretamente. “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência.” (KOSIK, 2002, p. 16).

O processo metodológico de tratamento dos dados baseou-se na Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (1977).² O estudo comparativo entre duas instituições

² A análise de conteúdo pode ser definida como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

como estratégia de investigação permitiu o processo de elucidação recíproca das concepções de Arte e do sentido do ensino da Arte presentes nos documentos institucionais e nos dados coletados.

Essa pesquisa combinou estudo bibliográfico, documental e de campo com o objetivo de contemplar a temática, o contexto da pesquisa, sua materialidade e percepções dos participantes externos da mesma. A pesquisa bibliográfica baseou-se em autores como Saviani (2012); Tanuri (2000); Cruz (2011); Duarte (2004a, 2010, 2016); Brzezinski (1996), entre outros, que se constituem em fontes e leituras críticas a respeito da formação docente. Consideramos de fundamental importância o resgate e a construção histórica sobre a formação de professores, além de se constituir no principal instrumento para a compreensão, interpretação e inferência sobre os dados da pesquisa. Nesse sentido, autores como Lavelberg (2008, 2014); Barbosa (1978); Barbosa e Coutinho (2011); e Duarte (2004, 2010) situam as pesquisas no campo da Arte de modo a revelar os caminhos da construção do seu espaço no currículo de formação escolar.

A compreensão da concepção da Arte no processo de formação do professor exige o conhecimento dos documentos institucionais, bem como dos próprios Cursos de Pedagogia. Desse modo, foi realizada a pesquisa documental e análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do ITOP (2011a) e da UFT (2016); os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia (PPC, ITOP, 2011b e PPC, UFT, 2007b) e as ementas das disciplinas de Arte que constam nos PPCs.

Buscamos compreender o processo histórico de conformação da legislação pertinente ao tema, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia de 2005, 2006 e 2015; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394 de 1996, que trata da instituição da formação dos docentes das séries iniciais em nível superior e à obrigatoriedade do ensino da Arte na educação básica. Neste âmbito, autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Saviani (2007, 2012); Cruz (2011), dentre outros, contribuíram com o estudo e a reflexão em torno do sistema de formação, dos dispositivos legais e das diretrizes curriculares.

O trabalho materializou-se na pesquisa de campo, nas duas IESs: uma privada e outra pública. Em Palmas, a pesquisa foi desenvolvida no Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda., que oferta cursos Técnicos,

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 1977, p. 42).

de Pós-Graduação e quatro cursos de Graduação. Na UFT, a pesquisa foi desenvolvida no Campus de Miracema, na cidade de Miracema do Tocantins, distante a aproximadamente 80 km de Palmas, e que oferece quatro cursos de Graduação.

Nas instituições selecionadas, para a pesquisa, interessou-se desvelar o ensino da Arte na formação do professor-pedagogo nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Na pesquisa empírica, com o propósito de coletar dados, foi aplicado um questionário semiestruturado³ acerca do Ensino da Arte no Curso de Pedagogia acadêmicos e egressos dos cursos em questão. A escolha por esse instrumento justifica-se por entender que ele possibilita aos participantes manifestarem-se de forma livre e espontânea.

A aplicação dos questionários com os acadêmicos se deu na própria instituição em que frequentam, após a anuência dos diretores e do conhecimento dos coordenadores. No início do primeiro semestre letivo de 2018, com as coordenadoras dos respectivos cursos, foi selecionada uma (01) turma em que os acadêmicos não haviam ainda cursado a(s) disciplina(s) de Arte. No Curso de Pedagogia do ITOP, foi selecionada a turma do quinto período e, em Miracema, a turma do quarto período.

A turma do ITOP contava com 16 (dezesesseis) acadêmicos matriculados e, do total, 11 (onze) concordaram em participar da pesquisa. Em Miracema, dos 25 (vinte e cinco) acadêmicos matriculados, 18 (dezoito) participaram da pesquisa. O questionário foi aplicado de forma individual, em sala neutra e/ou no espaço da biblioteca das referidas instituições de ensino.

O contato com os egressos, por sua vez, se deu por meio das listas de concluintes cedidas pelas instituições. A primeira tentativa de contatar os egressos ocorreu entre os meses de março e abril de 2018, através de endereço eletrônico, que tratava do objetivo do contato e da pesquisa, e a solicitação de retorno em caso de interesse e disponibilidade de participar da pesquisa. No ITOP, havia 126 concluintes e, no Curso de Pedagogia do Campus Miracema, havia 273.

Em seguida, foi feito um segundo contato com os que manifestaram interesse em participar do estudo: 8 (oito) egressos do ITOP e 10 (dez) de Miracema, dando um total de 18 participantes. Após o agendamento para a

³ Parecer nº 2.677.203, expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

aplicação do questionário, os participantes tiveram ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responder ao instrumento da pesquisa (ANEXOS A e B).

A aplicação dos questionários se deve em função de se trazer à tona a compreensão dos participantes a respeito da Arte, com o objetivo de desvelar a concepção teórico-prática do ensino da Arte na formação do professor-pedagogo. Para não revelar a identidade e não expor os participantes da pesquisa, os acadêmicos foram identificados pelas letras AC, e os egressos, pelas letras EG, ambos, seguidos de um numeral, atribuído após dispô-los em ordem alfabética, durante a sistematização dos dados. Após a devolução dos questionários, passou-se à sistematização dos dados coletados. Segundo Triviños (1987):

É necessário organizá-las [as informações coletadas], classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos diversos pontos de vista. O isolamento dos materiais reunidos só pode ser compreendido, num primeiro momento, para melhor atingir suas conexões dentro de um quadro teórico de um contexto maior. (TRIVIÑOS, 1987, p. 170)

No desenvolvimento e análise dos dados, a partir da dimensão histórica, levou-se em consideração o movimento e as contradições sociais e políticas, as limitações e as possibilidades acerca da complexidade que envolve o processo de formação docente, em especial na área de Arte no Curso de Pedagogia. Na acepção dialética, se considera o princípio do movimento onde tudo se transforma, e está-se falando do movimento como uma qualidade inerente a todas as coisas. “A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas.” (GADOTTI, 2001, p. 26). Portanto, o processo educacional também está em movimento.

Nos processos de formação, as contradições se revelam, e a contradição se constitui em categoria fundamental da dialética: a “transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição.” (GADOTTI, 2001, p. 27). Podemos dizer que, na lógica dialética, tudo está em movimento, e esse movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem em uma totalidade estruturada. A história é uma das categorias centrais do pensamento de Marx, denominado de materialismo histórico, e a dimensão histórica elucida a forma como o sujeito se faz, se produz, se

torna humano ou se desumaniza, nas suas relações sociais. Eis o que diz Tonet (2009):

Compreender a história é, pois, apreender, em cada momento, a articulação que existe entre essas relações materiais de produção e as variadas formas de ideias, valores, normas, relações e instituições que os homens criam no decorrer do processo. (TONET, 2009, p. 14)

A concepção de história a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético possibilita a compreensão de que nenhuma forma de ser e de se fazer do sujeito é imutável, ou seja, a forma de educação da sociedade atual não é definitiva. Logo, a investigação sobre o estudo ensino da Arte no Curso de Pedagogia implica no resgate da historicidade do fenômeno, superando a narrativa e a descrição dos fatos, ao desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que o compõe (GOMIDE; JACOMELI, 2016).

Quanto à estrutura desse trabalho, ele se divide em seis capítulos, sendo o primeiro o da Introdução. O segundo capítulo, intitulado “Formação de Professores no Brasil: lugar da Arte nos Cursos de Pedagogia”, apresenta um traçado histórico que contempla a preocupação com a educação, desde a Grécia Antiga. A reflexão perpassa a contribuição de importantes pensadores da sociedade Medieval, Moderna e Contemporânea, nas quais o processo pedagógico de ensinar e aprender torna-se característico das relações sociais históricas. Também são abordadas as seguintes questões: a concepção de Pedagogia no Brasil, em especial, a partir do século XIX; a formação do professor nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia, além da legislação educacional; a concepção de Arte que priorizava o Desenho; e as lutas manifestas pelos arte-educadores que resultaram no reconhecimento da Arte como área do conhecimento obrigatório na composição curricular na educação escolar.

No terceiro capítulo, “Arte e seu Ensino na Formação Docente”, trata da conceituação de Arte, do ensino e da importância da Arte como conhecimento na formação dos docentes e discentes, bem como da importância da área de conhecimento na formação e humanização do sujeito. Destaca-se a defesa da necessária formação cultural e artística do professor na ampliação de sua cosmovisão, formação intelectual e compreensão do processo histórico da formação do sujeito.

Em as “Políticas de Formação Docente e Ensino da Arte: processo de humanização ou desumanização?”, quarto capítulo, objetiva-se apresentar a análise do papel dos Organismos Multilaterais que orientam os rumos dos sistemas educacionais em nível mundial, e o direcionamento da educação, presente nos documentos oficiais, no contexto atual do modo de produção capitalista. Buscamos refletir acerca das tendências pedagógicas hegemônicas que estão presentes no currículo que priorizam a formação técnica para o desenvolvimento das “habilidades e competências”, fundamentadas no ideário da Pedagogia do “aprender a aprender”, que se tornou hegemônica na educação nacional. A perspectiva adaptativa e conformativa tem influenciado a própria concepção do que é o Curso de Pedagogia, além de interferir no campo específico da educação artística.

No quinto capítulo, “Currículo de Pedagogia para a Formação Docente em Arte”, o estudo centrou-se na compreensão do currículo e dos conteúdos que buscam legitimar o modelo liberal da sociedade capitalista na contemporaneidade, incluindo os reveses sofridos pela Arte como consequência do projeto da “Escola sem Partido”. Buscamos estudar a legislação nacional e estadual acerca do ensino da Arte, com o objetivo de compreender a concepção de Arte e seu sentido nas ementas das disciplinas dessa área e nos Projetos Pedagógicos de Curso da Faculdade do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda e do Curso de Pedagogia, Campus de Miracema.

O sexto capítulo, “Arte e seu Ensino: a concepção de acadêmicos e egressos”, trata da concepção teórico-prática do ensino da Arte na política de formação do professor-pedagogo na percepção de acadêmicos e egressos dos Cursos de Pedagogia, bem como da contribuição da disciplina de Arte para o enriquecimento da formação e humanização do educador.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: LUGAR DA ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Este capítulo tem como objetivo compreender as políticas de formação docente no Brasil para os Cursos de Pedagogia e disciplinas de Arte, apresentar o espaço ocupado pela Arte nos processos educativos desde a antiguidade. Buscamos resgatar a construção da ideia de Pedagogia enquanto uma ciência que envolve o processo de ensinar e aprender na educação. Esse traçado histórico, mais que esquemático, revela a concepção de formação na Grécia Antiga e os delineamentos que a ideia de educação assume ao longo dos séculos.

Nesse percurso, o termo específico que designa a área de educação voltada para a formação de crianças, isto é, a Pedagogia, se conforma a partir do século XIX, e que busca revelar a concepção atual do que se compreende como área da educação específica para formar o professor das séries iniciais no país. Em seguida, a partir da análise da Legislação brasileira aponta-se a importância da Arte enquanto conhecimento necessário ao professor pedagogo. Assim, é imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofertem disciplinas da área na formação dos alunos, futuros professores.

Compreender as discussões acerca da educação e das políticas de formação docente é uma tarefa complexa que envolve pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Uma vez que se faz necessário repensar as bases da educação nacional imersa em um contexto mundial que desumaniza e aliena os sujeitos. Assim, compreender os caminhos históricos do ensino da Arte na educação brasileira, na Legislação e na formação do professor, atesta a importância desse conhecimento na formação e humanização do sujeito. Logo, busca-se indicar que a Arte nos Cursos de Pedagogia tem se distanciado de uma concepção formativa entendida como apropriação do conhecimento produzido historicamente.

2.1 PEDAGOGIA: DO TRAÇADO HISTÓRICO À CIENTIFICIDADE

A partir dos escritos de Saviani (2012), Tanuri (2000) e de Franco, Libâneo e Pimenta (2007), podemos compreender o caminho percorrido pela Pedagogia. A preocupação com a educação é recorrente na história das sociedades ocidentais,

porém o termo e a concepção específicos para designar o que hoje conhecemos como Pedagogia é recente.

A concepção de educação grega surge, por um lado, como proposta dos gregos vinculada estritamente à filosofia, com finalidade ética que orienta a atividade humana e, por outro lado, como um aspecto mais metodológico inerente a *paidéia*, no sentido de condução da criança para a vida. Os gregos concebem a educação, ou seja, a *paidéia*, não mais como uma técnica que equipa a criança para tornar-se adulta. Segundo Marrou (1990), na acepção grega, a educação integral do homem se constitui como:

[...] o resultado desse esforço educativo, continuado para além dos anos escolares durante toda a vida a fim de realizar mais perfeitamente o ideal humano: *Paidéia* [...] vem a significar a cultura [...], o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem [...]. (MARROU, 1990, p. 158-9)

Conforme Marrou (1990), o sentido e o significado da educação dos sujeitos era a principal preocupação da sociedade grega. “Por toda parte onde aparecem e se instalam gregos [...], vemo-los logo implantar suas instituições, seus estabelecimentos de ensino, escolas primárias e ginásios. É que a educação tem para eles uma importância primordial.” (MARROU, 1990, p. 160).

De acordo com Pimenta (2014, s/p.), “A poesia foi a primeira forma de preparação da mente de crianças e adultos para a compreensão do mundo.” Não somente a poesia foi parte importante da formação e educação da alma do homem grego, mas a teologia, a filosofia, a gramática, a retórica, a matemática, a música e a astronomia. Historicamente, o processo integral de formação humana se perdeu, se esvaziou ou se tornou linear, seja em razão das alterações curriculares ou das propostas pedagógicas “modernas”, nos moldes, por exemplo, da “pedagogia das competências” (PIMENTA, 2014).

Entretanto, cabe apontar que a formação é uma preocupação recorrente na história das sociedades ocidentais. Conforme Saviani (2012), desde Quintiliano (35 d.C. 100) que, no século I, escreveu (em latim) um tratado sobre a formação do orador. Nas reflexões de Santo Agostinho (354-430 d.C.), em *De Magistro*, ao pensar sobre como ensinar seu filho, não reduz a formação a “verdades divinas”, mas considera também as humanas. Tomás de Aquino (1225-1274), no século XIII, afirma que o ensino comporta duplo ato, o que se ensina e a pessoa que se ensina.

Já na França do século XVI, *Ensaio* de Montaigne (1533-1592) versa sobre a educação das crianças e trata “daquele que ensina”.

É válido apontar que mesmo com importantes pensadores que integram a história da educação, o termo Pedagogia passou a ser usado de forma comum somente a partir do século XIX, “para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo.” (SAVIANI, 2012, p. 6). Toda a preocupação com o processo de formação posterior aos gregos diz respeito ao esforço de construção de um sistema pedagógico. Empenho empreendido por Comenius (1592-1670) no século XVII, como destaca Saviani (2012), e sistematizado por Herbart (1776-1841), o primeiro a reconhecer a distinção dos dois aspectos da acepção grega de formação, unindo-os em um sistema coerente, de acordo com Saviani (2012):

[...] os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. A partir daí a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como o aspecto acadêmico de estudos e pesquisas educacionais. (SAVIANI, 2012, p. 2)

Na intenção de conceituar o termo pedagogia, autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a partir das reflexões de Durkheim, criticam a perspectiva da pedagogia apenas como uma reflexão sobre a ação educativa. A intencionalidade dessa reflexão é mais ampla, “uma vez que o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas.” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 68).

A percepção da ampliação do papel da Pedagogia se justifica, na medida em que os estudos contemporâneos esclarecem que a formação de professores ocorre a partir de práticas sócio-históricas que a qualificam como uma capacidade científica. Quanto à criação de um espaço de formação específico para os professores, a França foi pioneira. No ano de 1684, Comenius apontou a necessidade de uma preparação apropriada para a docência.

Contudo, a instrução popular se impôs como problemática somente após a Revolução Francesa (1789), quando, no ano de 1794, em Paris, foram criadas Escolas Normais para preparar os professores, que surgiram para suprir a necessidade de preparação do professor do ensino primário, no intuito de amainar o

problema de formação desses professores. Diante da ânsia de universalizar a instrução elementar, juntamente com a necessidade da criação dos sistemas nacionais de ensino, essa medida foi posteriormente adotada também por outros países, a exemplo da Itália, da Alemanha, da Inglaterra e dos Estados Unidos (SAVIANI, 2012).

Já no século XI, os professores eram formados nas universidades e nos colégios de humanidades, porém, nesse período, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, típico das corporações de ofício. Desse modo, é ao longo do século XIX, em função do imperativo de universalização da instrução elementar e da organização dos sistemas nacionais de ensino, que o espaço e a formação de professores se revelaram uma preocupação.

Vale destacar que, ao fazer referência à formação do professor, Saviani (2012) enfatiza que essa será completa apenas quando propiciar a integração efetiva do preparo didático-pedagógico com a cultura geral e a formação específica da área de conhecimento. Nesse sentido, é necessário questionarmos sobre a perspectiva formativa das universidades e dos cursos de Pedagogia, no contexto brasileiro das últimas décadas na contribuição com tal formação.

Com a expressão pedagogia, ao se tornar de uso comum no interior das universidades e, em especial, no pensar e agir dos educadores, logo se concretizou a necessidade de profissionalizar os que iriam estar à frente da área, isto é, instruir e formar os sujeitos. E, ao se compreender que o objeto de investigação da Pedagogia é a educação em sua totalidade, bem como “a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2012, p. 111), a Pedagogia é definida como uma ciência da educação.

As reflexões de Saviani (2012), ao retomar o estudo de Genovesi (1999), contribuíram para a compreensão do processo histórico de construção dessa acepção e das etapas da Pedagogia. Uma primeira etapa em que a Pedagogia se confunde com a própria prática, no sentido de ser imitativa e estimular a memorização, compreende desde a civilização egípcia (3238-525 a.C.) e chinesa (2500 a.C. a 476 d.C.). Um segundo período, indissociável da Filosofia, que se inicia com Sócrates (470 a.C.- 399 a.C.) e Platão (428 a.C.- 427 a.C.), no século V a.C., e

perdura até meados do século XX, quando então “a pedagogia se torna uma reflexão crítica da própria prática educativa.” (SAVIANI 2012, 118).

E, por fim, uma terceira fase, que iniciou no final do século XX e que ainda não se findou. Nas palavras de Genovesi (1999, *apud* SAVIANI, 2012), nessa etapa a Pedagogia torna-se

[...] a ciência que cria o seu objeto, a educação: um constructo teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue. A educação torna-se ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la. (GENOVESI, 1999, *apud* SAVIANI, 2012, p. 119)

Nessa terceira fase, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação e que, ao estudá-la, vemos apoiada em outras ciências, como a Arte como conhecimento que se configura como importante espaço de contribuição na efetivação dos processos educativos e de formação humana.

2.2 PEDAGOGIA NO BRASIL: UM AMPLO (PER)CURSO

No Brasil, o termo Pedagogia aparece, pela primeira vez, no projeto que resultou na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1817. Entretanto, o termo foi excluído por tratar-se de uma expressão grega, “guia de meninos”, e substituído por “escola de primeiras letras” (SAVIANI, 2012, p. 12). Em 1826, a lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa instituía um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, dado que o primeiro, o ensino elementar, destinado a todos, foi chamando de “pedagogias”.

Na Lei das Escolas de Primeiras Letras é explicitada a preocupação com a formação dos professores e seu preparo didático, por meio do treinamento do método mútuo. O Ato Adicional, de 1834, provocou a ampliação da formação dos professores das diversas províncias, a começar pelo Rio de Janeiro. Com o método monitorial-mútuo foi proposto para a preparação de professores. Para tanto, a Lei previa que os professores fossem treinados nas capitais das províncias, todavia deveriam bancar os próprios custos com a formação.

Com o Ato Adicional de 1834 que estabelece a instrução primária como responsabilidade das províncias, criou-se também a primeira Escola Normal em

Niterói, onde foram construídas escolas em várias outras províncias, porém, a maioria delas passava a funcionar ou parava suas atividades em função de alguns fatores, tais como: insignificância quantitativa, ineficiência qualitativa e seu alto custo. Segundo Saviani (2012), tais escolas preconizavam uma formação específica e deveriam seguir um modelo didático-pedagógico. Entretanto, a preocupação central incidia no domínio dos conteúdos a serem transmitidos e não com o preparo didático-pedagógico intencional e sistemático.

Contrariando a expectativa inicial dos ilustrados, nas diversas províncias, a procura pelas escolas normais foi escassa. Segundo Tanuri (2000), isso se deu em função de pelo menos três importantes aspectos: falta de interesse da população pela profissão docente; poucos incentivos financeiros; e desprezo e incompreensão por este trabalho, numa sociedade escravocrata e analfabeta, portanto, não conferiam importância à instrução.

A proposta para resolver tal problemática foi apresentada em 1854, por Couto Ferraz, presidente da Província do Rio, que pretendia contratar “professores adjuntos”, que deveriam aprender, na prática, o ofício da profissão. “Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.” (TANURI, 2000, p. 66).

O caminho da formação docente⁴ pelas Escolas Normais adquiriu certa estabilidade a partir da década de 1970, período em que intensificaram as discussões sobre a necessidade de educação para todos. Essa ideia, paulatinamente, adquiriu força ao se tornar defesa de um número cada vez maior de sujeitos (TANURI, 2000).

Com a Reforma Leôncio de Carvalho, designada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, intentava-se solucionar o problema da questão pedagógica com a adoção de método mútuo. Essa Reforma postulava que o “[...] ensino primário, secundário e superior no município da Corte, a questão pedagógica é equacionada sinalizando para a adoção do método intuitivo.” (SAVIANI, 2012, p. 14). Em 1880, o currículo para a formação de professores da Escola Normal pública se apresentava

⁴ O magistério seria atividade preferencialmente das mulheres, visto que esse ofício era compreendido como uma extensão do papel de mãe. Medida essa para a solução da pouca mão de obra já que em função da baixa remuneração não era procurada pela classe masculina. A essa profissão está vinculado o baixo prestígio social e baixo salário (TANURI, 2000, p. 67).

ampliado, abrangia várias matérias, tais como, Geometria, História, elementos das Ciências Físicas, noções de Economia Doméstica, mas o que se quer destacar é a presença das matérias “Desenho Linear e Música Vocal.” (TANURI, 2000, p. 67).

Nota-se que, tanto o desenho quanto a música faziam parte do currículo escolar da Escola Normal, que ainda se fizeram presente até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário, no Decreto Lei nº 8.524 de 02/01/1946, quando foram incluídos Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico. Em seu art. 7º, capítulo I, Título II, a matriz curricular do ensino primário torna obrigatório o componente curricular de Arte nas matérias do “Desenho e Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico.”

Segundo Tanuri (2000), o quadro social, político e econômico no advento da República não possibilitou que se avançasse no campo educacional⁵. Segundo a autora, “[...] a escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribui para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período.” (TANURI, 2000, p. 67).

A Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo ocorreu no ano de 1890 e foi marcada por dois aspectos importantes, segundo Saviani (2012, p. 15), ao conferir destaque ao “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino”, visto que culminou na criação da escola-modelo. Para o autor, isso se constitui na principal inovação dessa Reforma. De fato, a escola de aplicação tornou-se modelo para as demais províncias que enviaram seus professores com a finalidade de receberem formação adequada.

Tanuri (2000) lembra que, apesar de ser um incremento às ideias nacionalistas das primeiras décadas do século XX, as escolas-modelo somente tiveram algum êxito em Estados mais progressistas, visto que o Governo Federal não envidou esforços suficientes na normatização e financiamento de uma proposta consistente de educação nacional.

A reforma iniciada na Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, alterada pela Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, instituiu o curso superior da Escola Normal com a finalidade de formação de professores proposto em duas modalidades,

⁵ Schelbauer, em *Ideias que não se realizam* (1998), propõe uma importante reflexão sobre o quantitativo de reformas no campo da educação, entre 1870 a 1914, que por diversas razões não se realizam. A principal razão está no processo de imigração europeia, pois estes sujeitos já trazem consigo uma formação necessária ao trabalho. Além disso, “[...] entre os desejos e a sua realização existe uma sociedade produzindo as condições de modernização, para que a escola se torne uma necessidade.” (SCHELBAUER, 1998, p. 141).

científica e literária. Na realidade, essa Lei se caracteriza pela defesa dos ideais da elite republicana paulista para a instrução pública, uma vez que, embora houvesse a proposta de matérias científicas e de prolongamento dos anos de estudos para formação, a única cadeira responsável pela formação do professor consistia em Pedagogia e Direção de Escolas (TANURI, 2000).

A Pedagogia se fortaleceu como campo acadêmico a partir da década de 1920, com o movimento renovador educacional. Desde a luta pela criação à implantação das Escolas Normais no século XIX e XX, a formação de professores se tornou cada vez mais necessária. O movimento renovador, iniciado por Anísio Teixeira, visava corrigir os “vícios” das Escolas Normais, na medida em que se postulava formar o educador na cultura geral e cultura profissional, mas falhava em ambas, conforme afirma Saviani (2012).

A universidade que surgiu tardiamente no Brasil, se comparada a outros países das Américas, foi fundamental na construção de um espaço e do pensar a educação. Segundo Saviani (2012) em 1931, com o Decreto nº 19.851, da Lei 169, aprovou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras. Neste, foi instituído que “[...] entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras. Começa-se a abrir a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia” (SAVIANI, 2012, p. 16).

Desse modo, juntamente com os tradicionais cursos superiores do país (Medicina, Direito e Engenharia) mostrava-se possível a criação da faculdade que tivesse como mote os estudos superiores de educação. Surgiu, então, a possibilidade de construção de novos rumos para a formação de professores para atuar nas escolas brasileiras, agora nos cursos de graduação.

As deficiências em relação ao ensino secundário deveriam ser sanadas com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, visando à formação de professores, sobretudo aos de Ensino Normal e Secundário, uma vez que possuía caráter de formação profissional. Segundo Saviani (2012), para o idealizador Francisco Campos, a missão da Faculdade configurava-se muito além da função didática, e pretendia a elevação da cultura geral do povo.

A fase política e econômica vivenciada no Brasil provocou agitações em vários setores antes mesmo dos anos 1930. Devido à necessidade de crescimento industrial, do aumento populacional e dos altos índices de analfabetismo, tanto

políticos quanto educadores de profissão denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar. Logo, diante da demora na tomada de medidas educacionais, os educadores expressaram seu desejo de concretização do direito à escola pública ao lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que foi o primeiro a se constituir em documento e movimento social em defesa da escola pública como direito social de todos. Para Ribeiro (1993), essa medida

[...] quer demonstrar a necessidade e conveniência de que as medidas fossem tomadas em decorrência de um programa educacional mais amplo e, portanto, que tivessem uma unidade de propósitos e uma seqüência bem-determinada de legalização. (RIBEIRO, 1993, p. 106-107)

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), de acordo com o Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, seu alicerce seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), pois colaboraria tanto na formação dos professores das escolas secundárias quanto das IES. Na USP, o local da área de educação ficou a cargo do Instituto de Educação, que se constituiu por incorporação da Escola de Professores do antigo Instituto Caetano de Campos. A Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto Pedagógico por Lourenço Filho, em 1931. No Instituto, foi estabelecida a Diretoria Geral de Ensino, a Inspeção Escolar e o Serviço de Assistência Técnica.

Fernando de Azevedo assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em 1933. No Decreto nº 5.884, de 1933, destacamos a criação do Instituto de Educação que, em sua estrutura, contemplava a Escola de Professores, cuja incumbência era a de “ministrar cursos de formação de professores primários,⁶ de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para professores e inspetores.” (SAVIANI, 2012, p. 23).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da USP, tinha por objetivo formar a elite paulistana⁷ com o propósito de recuperar o prestígio perdido com a Revolução de 1930⁸ e com a Revolução Constitucionalista de 1932.⁹ O grupo

⁶ “À Escola Normal cabia a formação de professores primários. E Escola de Professores para formar professores secundários e de especialização para diretores e inspetores.” (SAVIANI, 2012, p. 23).

⁷ Silva (2014) resgata a história do local onde a faculdade teve início. Conforme o autor, “Em 1907, o palacete [do engenheiro Flávio Uchoa] foi vendido e transformado no conhecido Colégio Des Oiseaux, tradicional escola feminina da elite paulista [...], no local foi fundado em 1933 o Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, que em 1971 seria incorporado a PUC de São Paulo.” (SILVA, 2014, p. 65).

⁸ De acordo com Romanelli (2007), a Revolução de 30 foi o resultado de um movimento armado organizado na região sul do país e que repercutiu nas demais regiões do território nacional, efetivado

paulista, vencido pelas armas e, agora, pela ciência, desejava ser hegemônico nas decisões políticas e econômicas.

Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal (RJ), a Escola de Professores foi incorporada com o nome de Escola de Educação. No Decreto de criação dessa universidade, no art. 9º, fica explícita a ênfase aos estudos educacionais, ao que Saviani (2012, p. 30) denomina de “espaço acadêmico da pedagogia”, compreendida como a “universidade da educação”. Nesse mesmo ano, em função da perseguição do Governo Vargas, acusado de professar ideias comunistas, Anísio Teixeira deixou a pasta de Instrução Pública Carioca. A universidade foi “extinta” em 1939, e seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, por Gustavo Capanema, seu opositor. Na verdade, lembra Saviani (2012), a Universidade do Brasil é resultado da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A estrutura da Universidade foi pensada a partir de um modelo padrão para todos os Estados e vigorou de 1939 a 1968, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e que fornece outras providências. É importante observar que, na proposta da faculdade da USP, a formação profissional estava ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas, em que se separa o profissional do cientista. Para Saviani (2012, p. 14), “o preparo do professor assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento da pesquisa [...]”. O Decreto nº 1.190, de 1939, primeiro marco legal¹⁰ do Curso de Pedagogia, que organiza a Faculdade Nacional

por conta da crise que se acentuava desde os anos 1920. Visava promover, principalmente uma ruptura política e econômica junto à ordem social oligárquica, e terminou por representar a implantação definitiva do sistema capitalista no Brasil, em um ajuste entre os setores internos, tradicionais e novos, somado ao setor internacional externo (ROMANELLI, 2007). Para Arruda e Piletti (1997), os oligarcas do sul pretendiam acabar com o predomínio dos oligarcas mineiros e paulista, ou ao menos impedir que o poder lhe fugisse às mãos.

⁹ O governo de Vargas anunciou sua prioridade aos problemas sociais e urbanos e à industrialização, em razão da demora destas medidas ocorreu a Revolução Constitucionalista organizada por grupos paulistas insatisfeitos com a morosidade das ações propostas (ARRUDA; PILETTI, 1997). Diante do processo de industrialização novas exigências se faziam no campo da educação, sobretudo com a criação das universidades, com foco no ensino, visando vencer a defasagem do desenvolvimento geral do país (ROMANELLI, 2007).

¹⁰ Cruz, em seu livro *Curso de Pedagogia no Brasil*, de 2011, expõe como o Curso de Pedagogia é percebido por 17 pedagogos primordiais que se destacam na história da educação e da Pedagogia no Brasil, por sua longa e expressiva trajetória como formadores e pesquisadores da área. Para tanto, ela revisita a história do Curso, com base nos “marcos legais”; reconhece aspectos

de Filosofia, se estrutura em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e a de Didática, como *seção especial*. Enquanto as três primeiras seções continham vários cursos, a de Pedagogia era de apenas um, cujo nome era o mesmo da seção e que deu origem ao Curso de Pedagogia.

Os cursos das FFCL das universidades organizaram-se nacionalmente em duas modalidades: Bacharelado, com duração de três anos, e Licenciatura. A Pedagogia foi definida como Bacharelado e, para obter o diploma de Licenciado, era necessário cursar Didática por um ano, modelo que ficou conhecido como 3 + 1. O art. 20 do Decreto-Lei nº 1.190/1939 regulamentava que, para cursar Didática, bastava fazer duas disciplinas: Didática Especial e Didática Geral. As demais já constavam no currículo do Bacharelado. Eis o que diz Brzezinski (1996):

Com essa configuração curricular o bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos dos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico em um curso à parte – o de didática em pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996, p. 44)

Na estruturação curricular do Curso de Pedagogia, à medida que seguiu o modelo dos cursos do nível secundário, nitidamente se desvincula na formação do pedagogo o conteúdo e o método de ensino, visto que o Curso de Didática deveria obrigatoriamente ser cursado no último ano de formação. Os conteúdos pedagógicos e o de ensino foram desvinculados na formação do pedagogo.

Com o Decreto nº 1.190 de 1939, o currículo do Curso de Pedagogia surge desassociado dos temas e problemas da educação. O Curso configurou-se como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia e nasce com a finalidade de formar bacharéis e licenciados, todavia, não estava definido onde atuaria o pedagogo formado. Como observa Palma Filho (2005), a formação ofertada a partir dos anos 1930 estava voltada para o professor pesquisador e não ao docente.

Nesse sentido, o Documento Oficial de 1939, que instituiu legalmente o Curso de Pedagogia, assevera que, a partir de 1943, seria exigido o bacharelado para as funções de técnico em educação. Segundo Cruz (2011), já o licenciado poderia exercer a função de professor do Curso Normal para formar o professor primário e atuar nas disciplinas de Filosofia, História e Matemática em cursos de nível Médio (SAVIANI, 2012). Na compreensão de Cruz (2011), formar o pedagogo

características importantes que se revelam ao longo da trajetória em função das mudanças sociais, políticas e históricas e a Pedagogia no contexto acadêmico.

na perspectiva de técnico de educação em um curso de bacharelado era uma distorção da própria faculdade.

A proposta consistia em fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e científica, por meio de estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente. (CRUZ, 2011, p. 36)

A instalação do Curso significou “uma recusa à formação superior para os professores da educação primária e, ao mesmo tempo, uma visão dicotomizada entre a formação dos professores e a teoria pedagógica.” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 86).

Silva (2006, p. 12) pontua que, desde a sua organização inicial, o Curso de Pedagogia formava o bacharel sem apresentar elementos que indicavam o campo de atuação que o demandasse. A formação de um “profissional não claramente identificável” revela os muitos problemas que o acompanharam ao longo do Curso.

Nos anos que se seguiram, a estabilidade no processo de consolidação do Curso de Pedagogia não coincidiu com o cenário sociopolítico e econômico do país. Nos escritos de Brzezinski (1996), entre as décadas de 1940 até início de 1960, e com a redemocratização do Brasil, a partir de 1945, delineia-se um período em que a efetivação da modernização sofreu pressões internas e externas.

A pressão interna dos militares, aliados às classes médias e dominantes, e a externa, exercida pelo governo norteamericano, impulsionaram a reorganização liberal democrática, consequência do encaminhamento do conflito mundial contra os regimes ditatoriais. (BRZEZINSKI, 1996, p. 47)

Essa modernização estava fortemente pautada na ideia de desenvolvimento do setor educacional visando o crescimento e o desenvolvimento tecnológico do Brasil. Teixeira (2005), em *A administração pública brasileira e a educação*,¹¹ expõe sua análise sobre as tendências industriais na época e seu consequente crescimento das organizações humanas.

A minha observação, contudo, restringe-se [...], ao aspecto de serem a centralização e a estandardização industriais mais uma consequência (sic) dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal. Busca-se produzir mais e com maior eficiência possível e para isso organiza a produção em série e em larga escola, com o

¹¹ Artigo publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, nº 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

máximo de planificação, mecanização, divisão do trabalho, uniformização das operações e uniformização de produtos. (TEIXEIRA, 2005, p. 24)

Nessa perspectiva, a “produção” planificada e de reprodução indefinida, reduz “ao mínimo a participação individual do operário”, ampliando sobremaneira a centralização do planejamento e decisão. Por conseguinte, há uma intensa “subordinação do indivíduo à organização, com perda consequente de independência e liberdade individual [...]” (TEIXEIRA, 2005, p. 24). No campo específico da educação, Teixeira (2005) destaca sua preocupação com a centralização em relação ao pessoal a partir do Estado Novo, ao elaborar um estatuto único para o funcionário administrativo, sem autoridade final, mantido pelo poder central. Anteriormente havia os Departamentos da Educação que dirigiam as escolas, administradas por diretores gerais, “geralmente conhecedores do seu trabalho e com poderes suficientes para administrar técnica e materialmente as escolas.” (TEIXEIRA, 2005, p. 32).

O espírito de “racionalização” criou as Secretarias de Educação de natureza política e administrativa. Logo, o “sistema escolar foi envolvido na unificação e passou a ser dirigido pelo governador, assistido pelo secretário e pelo DSP estadual.” (TEIXEIRA, 2005, p. 32). Como consequência, a educação se transformou em atividade estritamente controlada por leis e regulamentos, em tudo “equivale a um cartório da educação nacional.” (TEIXEIRA, 2005, p. 32). O mesmo espírito “unificante” prevaleceu sobre os métodos e o conteúdo do ensino, e com a total ausência da pedagogia, segundo o autor.

O fato de terem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola [...], é evidente que nada restará senão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços. (TEIXEIRA, 2005, p. 34)

As escolas são denominadas por Teixeira (2005) de “casas de educação”, e cabe aos professores e alunos ter autonomia para conduzirem o processo, que é pessoal e tão diversificado quanto será o número de alunos que na escola estiverem sendo educados. Compreendendo o desenvolvimento industrial e comercial da sociedade brasileira, cabe à escola realizar uma uniformização dos padrões de organização do trabalho, com vistas a atender as demandas dos setores industriais e comerciais, responsáveis pelo desenvolvimento do Brasil. Na escola, então,

imprimem-se as técnicas de trabalho nos moldes dos demais setores, que a caracteriza como Escola Tecnicista.

Nesse contexto, forçou-se a ampliação do ensino primário, secundário e superior que segundo Cruz (2011), ocasionou a ampliação desordenada das Faculdades de Filosofia e da formação de professores para os segmentos de ensino. Os Cursos de Pedagogia, que formavam o técnico em educação e professores do ensino secundário das Escolas Normais, “passam a ser, ao mesmo tempo, objeto de disputa para a formação do professor primário e objeto de crítica acerca da sua natureza e função.” (CRUZ, 2011, p. 37).

A formação dos professores e dos cursos técnicos representou um debate acirrado nas demais seções da Faculdade de Filosofia sobre a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia, mas que não se efetivou. Essa estrutura se manteve até a aprovação da primeira LDB, nº 4.024, de 1961. Essa Lei poderia ter sido uma oportunidade importante para a criação de instrumentos para a formação de professores com possibilidades de mudanças nos critérios de ensino da Arte, e como atitude de manifesto em razão da sua importância na formação humana.

O que se tinha há menos de duas décadas era a Escolinha de Artes do Brasil,¹² criada no Rio de Janeiro, em 1948, por iniciativa de Augusto Rodrigues, que, depois de iniciar seus cursos de formação de professores, foi multiplicada em outros Estados por seus ex-alunos e professores, em especial, no Rio Grande do Sul (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, é o segundo marco legal do Curso de Pedagogia, ao estabelecer o currículo mínimo e a duração. Relatado por Valnir Chagas, esse Parecer tratava da formação do “técnico em educação”, com caráter generalista e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal, por meio do bacharelado e licenciatura, respectivamente, com duração de quatro anos. O Parecer propiciava maior flexibilidade no currículo, pois, para o bacharel havia um mínimo de sete disciplinas fixas, com cinco obrigatórias. Para obter o diploma de licenciado cabia ao aluno cursar Didática e Prática de Ensino. As disciplinas poderiam ser cursadas concomitantemente, e essas alterações puseram fim ao modelo conhecido como 3 + 1.

¹² A Escolinha de Artes no Brasil criada, no Rio de Janeiro em 1948, por iniciativa de Augusto Rodrigues é um movimento da educação através da Arte que recupera a valoriza a arte infantil e a concepção de arte baseada na liberdade criadora e na expressão.

É importante observar o contexto nacional que se delineia no período anterior ao Golpe Militar, em 1964, e à reforma universitária de 1968. A década de 1960 é marcada pela efervescência econômica, política e social. Este é considerado um período de transição de modelo político na sociedade brasileira, denominado de Nacional-desenvolvimentista. No campo econômico, visando o desenvolvimento industrial, ocorreu “o grande afluxo de capitais estrangeiros” (RIBEIRO, 1993, p. 153).¹³

Ribeiro (1993) destaca as áreas que necessitavam de reformas: agrária, política, universitária e a Constituição. Evidentemente, essas reformas não visavam o socialismo, mesmo que aqui as reformas democrático-burguesas contassem com o apoio da ala da esquerda política brasileira. Vista como necessária, a reforma universitária de 1968, da Lei nº 5.540, produziu mudanças substanciais no Curso de Pedagogia, que deixou de pertencer à Faculdade de Filosofia e passou a integrar a Faculdade de Educação, instituída pela Reforma, que também oportunizou uma nova regulamentação no Curso a partir do Parecer nº 252/69 do CFE. Isso resultou na Resolução nº 2/69, de autoria de Valnir Chagas, que instituiu novamente um currículo mínimo e outra duração para o Curso (CRUZ, 2011).

Assim, o Curso foi fracionado em várias habilitações, passando a formar o pedagogo para atuar nas funções de administração, supervisão, orientação educacional e planejamento. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo. As IES passaram a conferir diploma de Licenciado em Pedagogia, abolindo o de bacharel. A disciplina de Didática tornou-se obrigatória da licenciatura (CRUZ, 2011). O Curso de Pedagogia passou a ser constituído por uma base comum, visando à formação de qualquer profissional da área e com uma base específica para as habilitações. Foram criadas habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo (SILVA, 2006).

Dessa forma, o Curso de Pedagogia buscou formar o pedagogo nessas habilitações além do magistério para o Ensino Normal. Em relação ao magistério primário, o Parecer não incluiu uma habilitação para esse fim, permanecendo a

¹³ O governo do Presidente João Goulart (1961-1964) propunha-se a realizar três reformas necessárias para alavancar o desenvolvimento econômico do país: Reforma Agrária, Reforma Urbana e Reforma do Ensino Superior. Essa última foi realizada já no período militar, após o golpe; as duas primeiras não foram realizadas até hoje.

premissa de “quem pode o mais pode o menos” (CRUZ, 2011, p. 48). Na regulamentação posterior do Parecer nº 867 de 1972, determinou-se a exigência de experiência no magistério para o ingresso no curso superior.

No tocante à duração do Curso, dois modelos foram instituídos: o de longa e o de curta duração. Aos cursos que tratavam do ensino de 1º e 2º graus caberia uma formação longa de, no mínimo, 2.200 horas e, ao menos, três anos de curso. Já a formação dirigida às escolas de 1º grau, com cursos de, deveriam ter, no mínimo, um ano e meio, com, ao menos, 1.100 horas de duração. Segundo Saviani (2012), a segunda opção se dava por conta das exigências urgentes do mercado de trabalho, conforme consta no art. 4º da Resolução.

Vale observar que, no art. 6º, do Parecer nº 867/72, consta a inclusão de estágio supervisionado de, no mínimo, 5% da duração do Curso. Com o art. 8º, há a possibilidade de as habilitações se tornarem graduação para portadores de diploma de outras licenciaturas e, em nível de mestrado, para áreas afins. Isso permaneceu inalterado até a aprovação das novas diretrizes de 2006.

As propostas para solucionar tais problemáticas não se efetivaram positivamente, já que o mercado não atendeu ao profissional formado, e nem o Curso de Pedagogia superou o caráter generalista, uma vez que a parte do currículo comum formava o generalista, e a parte específica, o especialista. Saviani (2012) afirma o seguinte:

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado [...]. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. (SAVIANI, 2012, p. 45)

Ao analisar o currículo do Curso, Saviani (2012) o caracteriza como “concepção produtivista da educação”. Tal aceção permanece até os dias de hoje, propalada pela Teoria do Capital Humano, desde os anos 1950, e mais intensamente nos fim dos anos de 1960.

Na Reforma do ensino de 1º e 2º graus, da Lei nº 5.692, de 1971, Valnir Chagas foi também o relator,¹⁴ e “se dedicou à tarefa de regular todo o sistema de

¹⁴ O professor Valnir Chagas, quando membro do Conselho Federal de Educação, foi relator do Parecer CFE n.º 853/71, que estabeleceu as diretrizes gerais para a organização dos ensinos de 1º e 2º graus, que vieram substituir a antiga estruturação do ensino primário e secundário, previstos na LDB de 1961.

ensino de acordo com a nova legislação” (SAVIANI, 2012, p. 47-48). No contexto do golpe militar de 1964, “em termos teóricos, buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano.” (SAVIANI, 2012, p. 93), orientação que está subsumida nas propostas de formação do professor e, conseqüentemente, na direção do seu trabalho junto aos alunos.

Assim, o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia é o Parecer do CFE, de nº 252, de 1969, também do relator Valnir Chagas, membro do Conselho. Esse Parecer foi adicionado à Resolução CFE de nº 2/1969, que tratava da duração do Curso e da fixação do currículo mínimo. Dentre as diversas medidas e indicações que “visavam transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação.” (CRUZ, 2011, p. 48). A indicação nº 22, de 1973, que estabelece “os princípios e normas gerais para disciplinar a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus” (p. 48), e a indicação nº 67 de 1975, que trata dos “estudos superiores da educação”. Segundo Cruz (2011, p. 48), o relator visava deslocar “os estudos de formação do pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de qualquer licenciatura” e extinguir o Curso de Pedagogia no âmbito da graduação, porém o que prevaleceu até o ano de 1996 foi o Parecer CFE, de nº 252/1969.

Diante dessa proposta que chegou a ser homologada pelo Ministro da Educação, houve inúmeras pressões do movimento educacional organizado e das dúvidas que a reforma suscitava. Conforme Cruz (2011, p. 49), esse “pacote de medidas”, “principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola”, fez crescer o movimento de educadores insatisfeitos, articulado no fim da década de 1970, se materializou na I Conferência Brasileira de Educação.

Essa mobilização foi importante para manter vivo o debate, socializar experiências de diferentes Instituições, registrar as aspirações e reivindicações e buscar soluções para o problema. Para tanto, nessa Conferência foi oportunizada a criação do Comitê para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que instituiu, em 1983, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Segundo Cruz (2011), durante o seu V Encontro Nacional, em 1990, essa Comissão se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Tais movimentos ocorreram durante a luta contra o Regime Militar e na defesa da redemocratização da sociedade. Os trabalhadores em educação deixaram sua marca no processo de renovação dos Cursos e “fez-se sentir na defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador.” (CRUZ, 2011, p. 49). A concepção da docência como base na formação se fez sentir na reformulação curricular de algumas faculdades, suprimindo as habilitações e incluindo a formação do professor às séries iniciais, hoje Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia, voltado essencialmente para a docência, conforme Cruz (2011, p. 50), “destacam-se a docência para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial envolvendo, especialmente, a deficiência mental, física, visual e da audiocomunicação.” Cruz ainda fala sobre a aceitação do CFE da incorporação de novas habilitações ao Curso, com ênfase na docência, e essa concepção foi crescentemente sendo construída. Sobre isso, Tanuri (2000, p. 74), completa afirmando que “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista.” Conforme Saviani (2012), concretamente, desse movimento surgiram duas ideias-força:

A primeira traduz-se no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador [...]. A segunda ideia expressa-se na ‘base comum nacional’ [...], [seu conteúdo], deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando [...], a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2012, p. 51-52)

Vários educadores brasileiros se mostraram extremamente preocupados com os rumos do Curso de Pedagogia, e suas ideias e envolvimento foram importantes no sentido de oferecer subsídios para repensá-lo enquanto ciência da educação, especialmente até a aprovação da última LDB nº 9.394, de 1996. As três concepções que se confrontaram nesse período são enfatizadas por Kuenzer e Rodrigues (2007):

A pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelato; e a pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso, uma vez que a defesa da formação de especialistas na graduação

foi se fragilizando ao longo do tempo [...]. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 45)

Na compreensão de Cruz (2011), a defesa enfática da segunda concepção foi justificada por Libâneo (2002) em *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*, para quem o curso de Pedagogia forma o pedagogo *stricto sensu*, e os Cursos de Licenciaturas formam o professor na perspectiva *lato sensu*. Contudo, “a ideia que subjaz essa concepção é a de que o trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. [...] a base da identidade profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e não apenas a docência.” (CRUZ, 2011, p. 51).

Essa discussão se estendeu ainda mais e ressoou na LDB nº 9.394, de 1996. Para Cruz (2011), vários pontos conflitantes sobre a formação do professor intensificou o debate quando estabeleceu a “exclusividade” da formação dos profissionais da educação por meio dos Cursos Normais superiores a partir do Decreto nº 3.276, de 1999, após o intenso movimento organizado pelas universidades juntamente com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdade (FORUNDIR), e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Desse decreto, houve alteração do termo exclusivamente para preferencialmente.

Cabe apontar que a mudança de termo não significa alteração e garantia de formação e humanização dos educadores. Outro ponto importante é que a problemática quanto ao local de formação do pedagogo permanecia conflitiva, visto que “o novo espaço institucional representado pelo Instituto Superior de Educação se configurou como uma fácil alternativa ao Curso de Pedagogia.” (CRUZ, 2011, p. 52). Assim, a formação dos profissionais da educação passou a ser assegurada em outros espaços de formação que não a universidade.

No art. 63 da LDB de 1996, observa-se a exclusão da responsabilidade da universidade para com a formação do professor para a educação básica. A formação pode ser realizada nas escolas normais e nos institutos superiores para profissionais da educação de diversos níveis. De acordo com Mendes (2002), essa medida enfraqueceu e comprometeu a qualidade da formação do profissional docente, pois

[...] mesmo sendo instalados com propostas político-pedagógicas de qualidade, esses Institutos, extra-universitários, estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa e pela extensão [...]. Formar o professor fora da Universidade significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de aproximá-lo da formação exclusivamente técnica. (MENDES, 2002, p. 83)

Tal medida comprometeu a formação integral do profissional docente, pois, na medida em que a universidade não se constituía mais como o espaço prioritário para a formação do professor, comprometeu a qualidade da formação, já deficitária do educador. Desse modo, o art. 63, parágrafo 2º, da LDB, que instituiu “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”, possibilitou a formação aligeirada dos profissionais da educação, uma vez que portadores de outros diplomas puderam licenciar-se cursando apenas 540 horas a mais e, dessa carga horária, 240 são para aulas teóricas e 300 horas dedicadas à prática, que pode ser realizada como capacitação em serviço, de acordo com o art. 4º da Resolução nº 2/97.

Uma nova fase que se caracteriza como o quarto marco legal do Curso de Pedagogia trata da formação dos trabalhadores da educação, que surgiu a partir da Resolução do CFE de nº 1 de 2006, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, presentes nos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

Considerando a LDB vigente, o art. 63 institui os IESs e, neles, a criação do curso Normal Superior para formar o pedagogo. O art. 64 define a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que é feita nos cursos de graduação em Pedagogia ou em cursos de Pós-Graduação. Esses artigos contrariavam o que vinha sendo praticado nos Cursos de Pedagogia, tornando complexo o trabalho da Comissão e trazendo à tona, novamente, a questão da identidade do Curso de Pedagogia.

Desde o início dos trabalhos da primeira comissão para a elaboração das DCNs, em 1998, essa procurou contemplar a docência como base para a formação do pedagogo. Devido à complexidade dos trabalhos, Cruz (2011) ressalta que, após as tarefas de uma segunda comissão, que apresenta ao Curso uma dupla ênfase na docência da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o Governo designou uma

Comissão Bicameral: o da Câmara de Educação Superior e o da Câmara de Educação Básica.

A primeira versão da DCNs, de março de 2005, limitava a função do pedagogo à docência, conforme a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, em seu art. 2º, parágrafo 1º, a seguir:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, CNE, 2006)

Após a interferência das universidades e entidades educacionais, o Conselho Pleno do CNE aprovou as diretrizes com alterações e ampliações na formação do pedagogo, que passou

[...] a contemplar integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. (CRUZ, 2011, p. 58)

Sobre as condições de ensino e aprendizagem, as DCNs referem-se a outras áreas do saber como “**contribuições**, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico”, e exagera quanto aos “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem”; o pedagogo trabalhará com “um repertório de **informações e habilidades**”; “ética e sensibilidade afetiva e estética”; “consciência da diversidade”; “diálogos entre conhecimentos, valores, modos de vida” (BRASIL, 2006, p. 01-02 - grifo nosso). A isso, Saviani (2012) chama de excesso de acessórios.

Entretanto, o acordo com as propostas da Resolução nº 1, de 2006, o CFE quando trata da formação docente na perspectiva da fundamentação teórica, nos leva a questionar se tais “contribuições” seriam suficientes para uma sólida formação teórica visando à formação do pensador da educação. O que é possível depreender desse cenário educacional e do vasto leque de “informações e habilidades” que o pedagogo deve adquirir – ao seguir as recomendações da Resolução – é de que elas representam a essência do que se espera do professor que atua e atuará na

educação, atreladas à perspectiva da teoria do capital humano, ou seja, “informações e habilidades” necessárias à adaptação ao sistema.

Os termos apreendidos nesse trabalho, como acessórios, encontram-se impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que dominam a cultura contemporânea. Nessa perspectiva,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas ao que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem de hoje em evidência [...]. (SAVIANI, 2012, p. 58)

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que as faculdades terão dificuldades ao proceder na organização do Curso de Pedagogia, pois apresentarão problemas em identificar uma orientação que assegure uma base comum e um mínimo de unidade na sua estruturação.

A Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94)

O formato atual da Pedagogia se justifica pelo encaminhamento percorrido pelo movimento dos anos 1980. Saviani (2012) lembra que os educadores se preocuparam muito com a regulamentação e pouco com as questões essenciais relativas à formação do educador e do pedagogo. Entretanto, o modelo cultural vigente, inclusive as características do CNE, órgão que reflete a visão dominante, dificilmente as Diretrizes teriam outra forma e outra proposta ao que foi aprovado. O processo que levou a aprovação das DCNs conduziu uma Resolução que instituiu uma Pedagogia em três eixos: docência, gestão e produção de conhecimento, segundo Evangelista e Triches (2009):

Estamos em presença de dois movimentos: no primeiro, de restrição, o curso constitui-se como licenciatura, secundarizando-se a formação do gestor e subordinando-se a ele a formação do intelectual. Acentua-se, ademais, a pesquisa sobre a prática pedagógica, sobre a busca de soluções para os problemas postos por ela. O segundo, de alargamento, se expressa no conceito de docência que compreende toda e qualquer “ação educativa”,

incluindo o “processo pedagógico metódico e intencional” (BRASIL, 2006). Isto terá rebatimentos no plano da atuação, alargado, exigindo conhecimentos de várias áreas e o domínio de inúmeras tarefas. (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 3)

As definições das DCNs, após a aprovação do LDB nº 9.394/96, estão direcionadas para a identidade e o caráter profissionalizante do Curso de Licenciatura. A luta que vinha sendo travada foi negligenciada e não se concretizou na LDB, nº 9.394/96. A Resolução nº 2, de 1º de julho, de 2015, instituiu as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Tal Resolução no Art. 1º define

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas de cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015)

Tais Diretrizes tratam de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como do egresso da formação inicial e continuada. No capítulo V da Resolução que trata da formação inicial do magistério da educação básica em Nível Superior, no art. 13, parágrafo 1, vemos:

Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos de duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015)

Intensificam-se, portanto, as atividades práticas destinadas à formação docente, quando observadas o que se previam as DCNs anteriores. No decorrer dos anos 1980 e início da década de 1990, a maior parte das IES dos Cursos de Pedagogia foi orientada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), que passou a adotar as seguintes diretrizes, conforme Scheibe (2007):

[...] formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a este curso, a formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério – HEM – e a formação dos especialistas em educação, compreendidos aí os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SCHEIBE, 2007, p. 46)

Entretanto, a partir das primeiras delineações das diretrizes curriculares, Scheibe (2007) identifica uma proposta de formação polivalente em seus princípios orientadores nas orientações gerais da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – Sesu/MEC, que são: “[...] flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.” (SCHEIBE, 2007, p. 45). Fica explícito a preocupação em direcionar a formação do profissional visando uma maior flexibilidade – na polivalência – e adaptação às demandas do mercado, o que se contrapõe a uma formação que contemple maior densidade teórica, segundo Scheibe (2007).

Decorre daí o grande desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha a se constituir, nos projetos pedagógicos de curso, no princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista. (SCHEIBE, 2007, p. 60)¹⁵

Em suma, em especial a partir dos anos 1990, do movimento dos educadores ficam evidenciadas duas ideias-força: a formação do educador tem como eixo central a docência e a base curricular de formação deve capacitá-lo a intervir eficazmente na educação (SAVIANI, 2012). No decurso desse movimento, com a aprovação das DCNs, temos um “alargamento” da função do pedagogo e, por

¹⁵ “Na escola, os processos educativos não podem ser inventados por gênios ou por meio de fórmulas mágicas. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico”, bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.” (GRAMSCI, 1978, p. 13). Gramsci é referência essencial no pensamento de esquerda do século XX. Defendia que as grandes mudanças – uma revolução proletária – viria de mudanças de mentalidade, os principais agentes, os intelectuais, e a escola, representando o principal instrumento dessa mudança.

maior que seja a defesa de a identidade do pedagogo constituir-se de uma formação teórica e prática em torno dos saberes pedagógicos, mirados na formação do pensador em educação, ela centra-se numa formação prática para a docência. A ênfase numa aparente valorização da prática, que se mostra fragmentada e superficial. Neste cenário, os componentes curriculares, como o de Arte são somente fragmentos da formação. É isso que ocorre com o ensino da Arte em confronto com a formação humana centrada na pedagogia da práxis, em que as dimensões teórica e prática se articulam na formação do professor.

2.3 MANIFESTO PELA ARTE NA EDUCAÇÃO NACIONAL

Historicamente, observa-se que a Arte está presente no campo educacional brasileiro desde a presença dos padres Jesuítas no Brasil – de 1549 a 1759¹⁶ – durante o processo colonizador. Com interferência artística, no modelo de educação imposto para o ensino elementar, em especial aos povos originários, o teatro, a poesia e a produção de instrumentos musicais se constituíam em alguns dos recursos didáticos utilizados. Os Jesuítas seguiam a teoria da educação baseada nas concepções tradicionais religiosas católicas, que perduraram até a Reforma Pombalina do final do século XVIII. A partir de então, foram introduzidas ideias iluministas e as primeiras experiências de laicização do ensino influenciado pelo Racionalismo.

No início do século XIX, após a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, percebemos, gradativamente, que o campo da Arte foi recebendo maior atenção na medida em que os sujeitos, a educação escolar e a sociedade se conscientizavam de sua importância. Segundo Ferraz e Fusari (2009):

A transferência da Corte em 1808 mudou o cenário político, econômico, educacional e cultural brasileiro. [...] Assim, vem ao Brasil a convite do rei a Missão Artística Francesa, com a incumbência de reformular os padrões estéticos vigentes. [...] foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios do Rio de Janeiro [...], transformada, dez anos depois, em Imperial Academia e Escola de Belas Artes. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 42)

¹⁶ Os primeiros Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 em companhia do primeiro governador-geral Tomé de Sousa e em 1759 foram expulsos por marques de Pombal. A cronologia da educação no período colonial jesuítico divide-se em: “Fase heroica: de 1549 a 1570 – catequese. Fase de consolidação: de 1570 a 1759 – expansão do ensino secundário nos colégios.” (ARANHA, 2006, p. 138).

É importante observar que, além do período de 10 anos para sua efetiva inauguração, a Escola de Belas Artes atendia à realeza e à nobreza brasileiras. Aos escravos, desde o período da permanência dos Jesuítas no Brasil, incumbia a arte manual. Apesar da importância da referida missão francesa, vale lembrar que a estética estrangeira se instalou à revelia da arte barroca brasileira e, por isso foi designada como “invasão cultural”, que representou um obstáculo à ampliação da tradição da arte colonial (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

As atividades da Academia Imperial de Belas-Artes – célula *máter* no ensino da Arte no Brasil – iniciaram somente 10 anos após a vinda de artistas franceses, membros renomados do Instituto de Artes da França, os quais estavam incumbidos de organizar um museu de artes e o ensino da Arte, o que foi chamado de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Para Barbosa (2012, p. 16), a Arte era concebida a partir de preconceitos, já que “[...] estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e [...] servira à conservação do poder.”

Segundo Barbosa (2012), os preconceitos em relação à Arte já existiam e remontam o período jesuítico que moldou o espírito nacional e a valorização das atividades de ordem literária, a exemplo da poesia, visto que as artes manuais eram relegadas aos escravos, e da qual a classe dominante sempre teve aversão.

Aulas de Desenho eram previstas já no currículo do Seminário de Olinda, fundado em 1800. Não há conhecimento acerca de metodologias de ensino no campo do desenho: “Não sabemos quais os métodos empregados no ensino do Desenho, mas é indicativo de uma nova abordagem educacional sua inclusão no currículo, como também o é a criação de uma aula régia de Desenho e figura em 1800.” (BARBOSA, 2012, p. 23).

Com a vinda da Família Real, Dom João VI centrou esforços no desenvolvimento de profissões técnicas e científicas. Os cursos de Desenho criados no Rio de Janeiro, em 1818, em Vila Rica e na Bahia, em 1817, não tiveram êxito em função ao “horror ao trabalho manual” desenvolvido na formação da classe dominante brasileira, em razão da exploração do trabalho escravo (BARBOSA, 2012, p. 26). Isso contribuiu para a desvalorização das atividades manuais e técnicas, até o final do século XIX, quando ainda um quarto da população era composto por escravos.

A importante contribuição que os artistas franceses propiciaram ao país no processo de laicização da arte não se repetiu em sua democratização. Por se acreditar que a arte era privilégio de artista, o acesso a ela se deu a alguns “poucos felizes” que se dedicaram a esses exercícios. À aristocracia coube apreciar e comprar, aos artistas, a criação, conforme Barbosa (1978) em *Teoria à Prática da Educação Artística*. Sobre a Academia de Belas Artes, o viajante suíço naturalizado norte americano Luiz Agassiz (1938), durante sua viagem ao Brasil nos anos de 1865 e 1866, descreveu que, ainda que fosse cedo para fazer comentários ou críticas, pouco valor era conferido à Arte e aos livros:

As artes são muito desprezadas no Brasil e é medíocre o interesse que despertam são tão raros os quadros quanto os livros nas casas brasileiras. Conquanto o Rio de Janeiro possua uma Academia de Belas Artes e uma escola de escultura, tudo isso ainda está por demais na infância para merecer um comentário ou uma crítica (AGASSIZ, 1938, p. 566).

O acesso aos bens culturais era negado a parcelas inteiras da população brasileira. Costa (1969) aponta a proibição de leitura dos clássicos franceses pelos inconfidentes e pelos revolucionários pernambucanos, dentre eles, Tiradentes. Contudo, não somente os franceses foram considerados perigosos pelos grupos dirigentes, mas também os ingleses. Por influência do pensamento ilustrado no movimento de Independência, os grupos dirigentes buscavam evitar o acesso das concepções e conteúdos dos autores desses países. Quanto ao ensino superior de Artes, Barbosa (2012) afirma:

A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização a nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de termos organizado nosso ensino primário e secundário (BARBOSA, 2012, p. 15).

Com o processo de industrialização, ainda incipiente, em fins do terceiro quarto do século XIX, o estímulo ao Desenho Geométrico deu-se de maneira intensa e sempre com a intenção de estabelecer a união entre Arte como criação e como técnica, especialmente aplicada à indústria. Ao incluir essa disciplina no currículo escolar, acreditavam os homens da política, dentre eles Rui Barbosa¹⁷ (1981) que,

¹⁷ Rui Barbosa foi deputado provincial na Bahia em 1978 e, no ano seguinte, deputado geral. Permaneceu na vida pública por quase 50 anos. Estudou Direito, foi autor de diversos projetos e

somada à defesa de uma educação nacional para todos,¹⁸ o país trilharia o caminho do progresso tão almejado. No entanto, seriam necessárias reformas na educação: “Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, - a rotina pedagógica.” (BARBOSA, 1981, p. 33). Rui Barbosa se referia à escola como um lugar onde a criança, até então semelhante a uma flor energizada, entra “para experimentar uma vida vegetativa da planta, dos efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada.” (BARBOSA, 1981, p. 34).

Logo, Rui Barbosa mostrou-se um homem bastante preocupado com a formação escolar do povo, e suas ideias e propostas de reforma do ensino fizeram eco no início do século XX, juntamente com a defesa e a necessidade de implantação do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias. Entretanto, para Barbosa (2012), a defesa do ensino da Arte permanecia reduzida ao ensino do Desenho.

Desde os inícios do século XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado [...]. No século XX, a ênfase no Desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica. (BARBOSA, 2012, p. 34)

Importante observar que o incentivo ao Desenho se deu também como uma forma de apontar para o preconceito que estava presente no ensino da Arte (BARBOSA, 2012). Se, com a educação jesuítica houve a intensificação da educação literária para a nobreza, aos demais restavam as atividades manuais.

pareceres sobre *A Reforma do Ensino Secundário e Superior* (1882) e a *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições da Instrução Pública* (1883). Era autodidata e conhecedor de vários idiomas, que o permitiam conhecer os acontecimentos ao redor do mundo, deixou uma biblioteca com mais de 35 mil volumes (MACHADO, 1999).

¹⁸ Rui Barbosa (1849-1923) fez importante defesa da necessidade da educação nacional por acreditar que somente pelo caminho da educação o país se desenvolveria, pois a ignorância era o grande inimigo da nação: “[...] a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação.” (BARBOSA, 1947, p. 121). Rui Barbosa também criticou o sistema educacional e propôs alternativas, ao postular que: “No sistema em voga entre nós todos os conhecimentos resultantes dessa série de operações mentais se procuram levar ao espírito do aluno catequeticamente, reduzida a inteligência da criança à mais inativa receptividade [...]. O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de assentar-se exclusivamente no espírito do mestre, para se fixar principalmente na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno.” (BARBOSA, 1981, p. 54-6).

No final do século XIX, a sociedade brasileira passou por mudanças importantes. A abolição do trabalhador escravo (1888) provocou um redirecionamento no tocante aos rumos da preparação de mão de obra do trabalhador, agora livre, que deveria atender as necessidades do desenvolvimento da nação. Em seguida, a Proclamação da República (1889) alterou substancialmente os rumos político-administrativos do país. Nesse contexto, liberais e positivistas empreenderam esforços no sentido de propor e realizar reformas em todos os setores da sociedade, especialmente no campo educacional, o ensino primário e secundário, por acreditarem se constituir na área estratégica para promover mudanças que concebiam necessárias.

Assim, havia a necessidade de instrução da nação, necessidade de “humanizar e civilizar” a sociedade que até então era educada pelo castigo. Cabe indicar que esse “humanizar e civilizar”, para liberais e positivistas, é compreendido como adequação às demandas da sociedade capitalista que se consolidava. O povo precisava de educação para que a sociedade progredisse, principal defesa do positivismo. Saber ler e escrever era fundamental para se formar a República Federativa. Os setores sociais de grupos dirigentes e de educadores defendiam a ideia de educação para todos, mas não no sentido de promover sua gratuidade (BIRCK, 2003).

O ensino da Arte foi significativo ao contribuir para a formação por meio do desenho geométrico que, com a abolição da escravatura, iniciou um “processo de respeitabilidade do trabalho manual.” (BARBOSA, 2012, p. 30). No mesmo período em que o Brasil inicia sua primeira etapa de “revolução industrial”, “as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos.” (BARBOSA, 2012, p. 30).

Com o advento da República e nas duas primeiras décadas do século XX, chegam às escolas brasileiras o novo método de ensino, não mais centrado no professor e no conteúdo, próprio da Escola Tradicional, mas voltado para o aluno e seu processo de aprendizagem, proposto pela Escola Nova. Assim, pela primeira vez, a finalidade da Arte na educação visava o “desenvolvimento do impulso criativo”, para o qual os “psicólogos começaram a enfatizar a relação existente entre os processos afetivo e cognitivo.” (BARBOSA, 1978, p. 44). Deste modo, autores

importantes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Loureço Filho, entre outros, prepararam um fértil terreno na educação brasileira para as teorias de John Dewey.¹⁹

Com a adesão das propostas da Escola Nova pela Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, dirigida por Sampaio Dória em 1920, houve um movimento de inclusão da Arte nas escolas primárias como atividade de integração entre a Arte e os conteúdos de Geografia, que era concebida como forma de fixação dos conteúdos por meio da cópia dos desenhos dos materiais (BARBOSA, 1978).

Logo, a metodologia no campo da Arte sofreu importante modificação a partir da influência da Semana de Arte Moderna de 1922. Artistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti, influenciados pelos conhecimentos artísticos europeus e pelas teorias expressionistas, introduziram a ideia de livre-expressão para a criança: “A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada.” (BARBOSA, 1978, p. 45).

No documento do Manifesto de 1932, observa-se que, com a necessária expansão de vagas para a educação escolar e visando mudanças sociais emergentes, o plano de reconstrução nacional, aponta para a necessidade de identificar a “cultura própria” ou a “cultura geral” da nação (AZEVEDO, 2010, p. 34). Era imprescindível promover uma formação cultural múltipla e diversa que auxiliasse na compreensão da amplitude da vida humana e social, na compreensão dos sujeitos para além do efêmero e do aparente, enfim, uma cultura que ampliasse sua cosmovisão.

Conforme Azevedo (2010, p. 53), “a arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla [...]”, logo, a arte, a literatura e os valores culturais não poderiam ser negados. Porém, o período ditatorial que se estende de 1937 a 1945, afastou Anísio Teixeira de suas funções da educação, um dos mais

¹⁹ Em Aranha (2006, p. 261), pode-se ler que o “filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), influenciado pelo pragmatismo de William James, preferia usar as expressões instrumentalismo ou funcionalismo para identificar sua teoria [...]. Para Dewey o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência”. Para Dewey, as ideias são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação, têm valor instrumental e servem para resolver problemas colocados na experiência humana. A escola, numa proposta de educação ativa, deve ter a criança como centro e, portanto, centrada nos principais interesses da criança (ARANHA, 2006).

importantes representantes da ação educativa renovadora. A perseguição política contribuiu para que o movimento, que vinha sendo realizado e divulgado por educadores, artistas e psicólogos, recebesse críticas contundentes da ala conservadora (BARBOSA, 1978).

Quanto à legislação, no que se refere ao ensino da Arte, no final do século XIX, já se defendia a necessidade de um plano nacional de educação para todos. O Desenho passou a ser obrigatório no currículo escolar do ensino primário de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário. No texto da lei, os termos “Desenho e trabalhos manuais” revelam que a legislação postulava a Arte na perspectiva da tendência como técnica, apesar de a Arte vista como livre expressão já vinha sendo discutida há algum tempo.

Nessa diretriz, a Arte continuou sendo compreendida no currículo como uma linguagem técnica a serviço da ciência, com sentido utilitário ao visar o preparo da mão de obra fabril. Dito de outro modo, o desenho tinha, como propósito, instrumentalizar e formar o artesão para os espaços de trabalho que surgiam no processo de industrialização.

No ano de 1946, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal por meio do Decreto-Lei nº 8.530/46. Em seu art. 1º, cap. I, título I, dentre as finalidades, duas preveem: “1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; e 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.” (BRASIL, 1946). Observa-se que não há nenhuma referência à formação do professor de “Desenho e trabalhos manuais” ou de “Canto orfeônico”, disciplina prevista também na Lei. Do mesmo modo, não há referência quanto à formação dos professores primários e da habilitação para administradores dos ciclos de Ensino Normal em seus art. 2º e 3º, do capítulo II:

Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (BRASIL, 1946)

A Constituição Republicana promulgada em 1946 garantia o ensino primário gratuito e obrigatório a todos.²⁰ Quanto ao ensino religioso, sua matrícula era facultativa. Nessa Constituição se fazia presente também a competência da União de fixar em seu art. 5º, inciso XV, alínea d, do capítulo I, as “diretrizes e bases da educação nacional”. Esse dispositivo foi um passo importante para a União na construção de uma lei nacional única que regulasse e orientasse a educação escolar brasileira.

A partir da prerrogativa de elaboração de uma diretriz nacional para a educação, em 1947, uma comissão iniciou os trabalhos de elaboração do anteprojeto por meio de exposição dos motivos, debates, discussões e encaminhamentos até a sua consecução. Treze anos depois, a LDB nº 4.024/61 foi aprovada.²¹ O Título VI, Capítulo II, que tratava do Ensino Primário, determinava, em seu art. 25, que o “Ensino Primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.” O “ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais”, podendo o sistema de ensino, conforme parágrafo único “estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em **técnicas de artes aplicadas**, adequadas ao sexo e à idade.” (art. 26 - grifo nosso).²²

Nesse contexto, seguindo ainda a proposta de instrumentalização, foram incluídas nos currículos escolares as técnicas de Artes aplicadas de forma introdutória e visando na formação nas Artes aplicadas e nas Artes industriais. Por outro lado, observa-se que a concepção de educação por meio da Arte mira-se em um ensino artístico para a expressão, os sentimentos e emoções do aluno, característica da proposta moderna que dissemina a ideia de que, no estado de livre expressão, o sujeito é capaz de criar livremente a partir de suas experiências.

A subjetividade romântica, concepção advinda do Romantismo, caracterizada pela imaginação e pela criatividade individual, pela liberdade de expressão e ênfase

²⁰ Na Constituição de 1946, Capítulo II do Título IV, da Educação e da Cultura, em seu art. 168 que trata da legislação do ensino, o inciso I versa que “o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional”, já no inciso II institui-se que “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.”

²¹ Essa foi a primeira LDB brasileira que vigorou até 1996, entremeadas de duas reformas educacionais, reforma do Ensino Superior de nº 5.440/68 e a reforma da educação básica de nº 5.692/71.

²² A estrutura de ensino das demais etapas ficou compreendida com o ensino ginasial de quatro anos, subdividido em secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; e de três anos para o ensino colegial, com as mesmas subdivisões, e o Ensino Superior.

nas emoções e na educação do sentimento, são atributos recorrentes do ensino artístico na Escola Nova. Dessa forma, a Arte não teria conteúdos específicos para serem estudados nem um ensino centrado nos fundamentos da psicologia da escola renovada, na qual a atividade artística teria uma finalidade em si mesma, sendo a garantia da expressão da criança. Contudo, ainda hoje se fazem presentes na concepção do ensino da Arte na educação escolar, conforme é possível verificar nas repostas aos questionários aplicados, temática do sexto capítulo.

Em se tratando da formação do magistério para o Ensino Primário e Médio, o Ensino Normal objetivava a formação dos professores, supervisores, orientadores e administradores. A primeira LDB, em seu art. 53, capítulo VI, que trata da formação docente para o ensino primário, previa: “a) escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.” Enquanto o texto da Lei trata da formação do professor em geral, o que havia no Brasil nessa época sobre a formação do professor de Arte estava estruturado na Escolinha de Artes do Brasil.

O país passou por mudanças profundas no campo da política a partir de 1964. O regime militar de governo interferiu autoritariamente em todos os setores, principalmente no desaparecimento do Estado de Direito, cujas consequências foram sentidas imediatamente no campo da educação. Na Universidade de Brasília, ocorreu a intervenção de forças militares em seu Campus seguida da demissão, prisão e perseguição de professores e alunos. Essa ação do governo inviabilizou o avanço de um projeto de reformulação universitária que vinha sendo implantado.

Quanto à educação, o Brasil foi diretamente influenciado pelo sistema de ensino norte-americano que se corporificou com os acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID), conduzindo as reformas educacionais no período da ditadura (ROMANELLI, 2007). Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) observam que essa medida reforçou o caráter profissionalizante do ensino de 2º grau, para atender a necessidade do que foi designado como desenvolvimento econômico nacional.

Separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação de quadros profissionais – o que reforça o

caráter profissionalizante do modelo napoleônico²³ – e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 152).

Esses acordos, com intuito não de impedir, porém de dificultar ou mesmo de não incentivar a produção do conhecimento na graduação, provocou a estagnação da formação crítica, o que propiciou a construção de uma universidade funcional.

Decorrido menos de uma década da aprovação da primeira LDB, ela passou por reformulações após aprovada a Reforma Educacional do Ensino Superior de 1968. A Lei nº 5.540/68, em seu capítulo 1, art. 1º trata do objetivo do Ensino Superior da seguinte forma: tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Até a aprovação dessa Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, o ensino da Arte, de influência da Escola Nova, centrava-se nas atividades de desenho e canto orfeônico em uma perspectiva de livre expressão. A formação do professor de Arte se deu por meio de cursos de curta duração a partir dos anos 1970, visando atender a demanda por profissionais nas diversas áreas. Importante observar que a ideia de livre expressão chegou ao seu ápice na década de 1970, quando se introduziu a atividade de Educação Artística no currículo escolar, revelando seu caráter pragmático, com o intuito de atender as demandas capitalistas e a falta de espaço humanizador da escola.

A educação de nível básico também passou por reformulações, conforme a Lei nº 5.692/71, voltada aos alunos do 1º e 2º graus e que objetivava proporcionar uma formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando. Em grande medida, o ensino de 1º grau destinava-se à criança e ao pré-adolescente, de acordo com as fases de desenvolvimento, e a formação em 2º grau destinava-se à formação integral do adolescente. A primeira e importante alteração nessa Lei ocorreu quanto à obrigatoriedade da oferta da atividade de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Com relação à nomenclatura, a disciplina de Técnicas de Artes Aplicadas passou a se chamar de Educação Artística, conforme consta no art. 7º, do capítulo I.

²³ O modelo napoleônico de universidade traz, em sua essência, características do modelo jesuítico de ensino, ou seja, centrado no professor, este como transmissor do conhecimento, pautado numa proposta pedagógica de manutenção, não havendo intencionalidade para a criação do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

De acordo com o Parecer nº 540/1977, a Lei, em seu art. 7º, não encara a Educação Artística como matéria e nem mesmo como disciplina, mas como atividade. Para os relatores desse Parecer, houve a preocupação em relação ao cumprimento desse artigo visto que os objetivos não foram compreendidos e, conseqüentemente, forma distorcidos pelos professores, por inexperiência e por falta de recursos humanos, conforme apontam os relatores:

Preocupadas com o cumprimento formal dos dispositivos legais, nossas escolas vêm consignando em seus planos a presença destes elementos, aos quais atribuem, em geral, cargas horárias semanais que deixam clara a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelam ao mais arguto a inviabilidade de serem alcançados, por tais meios, os objetivos que se desejam. (PARECER nº 540/77, p. 134)

Por outro âmbito, não havia realmente uma efetiva preocupação por parte dos legisladores em relação ao cumprimento do currículo no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 32).

No campo da Arte, novos rumos foram delineados, na medida em que, com a nova nomenclatura, os professores foram convidados para ministrar todas as linguagens em Arte. Essa reforma estabeleceu um novo conceito de ensino da Arte: a prática da polivalência. Um mesmo professor deveria ensinar alunos da 1ª à 8ª séries Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música. E, para formar um professor polivalente, foram criados, a partir de 1973, cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos. “Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 83).

Na análise da reforma educacional de 5.692/71, Ribeiro (1993) observa que seus objetivos têm a impressão de ser uma reforma de base liberal, humanista moderna, ou seja, que entende que o sujeito deve ser considerado, em sua existência real, como indivíduos diferentes entre si, isto é, com uma pedagogia que centra-se na vida, na existência, na atividade e que deve dar conta da interação entre os indivíduos. “Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.” (SAVIANI, 2012, p. 68).

Entretanto, a Pedagogia Tecnicista trabalha a partir dos pressupostos da objetividade, da neutralidade e da positividade do conhecimento e, como teoria, vai tentar explicar o fenômeno educativo a partir de uma descrição empírica que é a base da educação Tecnicista. Conforme Ribeiro (1993),

[...] passa-se à conclusão de que a inspiração é em última instância de *base tecnicista*, quando do exame dos objetivos reais, orientados por uma compreensão sobre o contexto no bojo do qual a lei foi projetada e aprovada. Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na *adaptação* e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral. (RIBEIRO, 1993, p. 194-195)

A proposta Tecnicista de ensino estava nacionalmente em ampla expansão, como forma de atender às exigências do mercado, que necessitava de mão de obra para fazer valer as necessidades de desenvolvimento econômico capitalista da sociedade brasileira. Segundo Barbosa (1978), na década de 1970, havia uma carência de unidades escolares que não tinham professores formados adequadamente para o ensino da Arte. Não havia cursos de graduação nesta área.²⁴

Os profissionais que trabalhavam eram egressos de Escolas de Belas Artes, de Escolas de Desenho Industrial ou mesmo de Escolas de Artes e Comunicação. No currículo desses cursos, não havia obrigatoriedade legal de estudos específicos acerca de arte-educação.²⁵ Embora, esses profissionais pudessem ser exímios sabedores da Arte e do Desenho Geométrico, em geral, pouco sabiam “acerca dos princípios filosóficos, psicológicos e metodológicos da Arte-Educação.” (BARBOSA, 1978, p. 35).

Soma-se a essa questão o problema da ausência de formação para a docência na área, apesar da Lei, com pouquíssimas escolas que mantinham professores especializados em Arte, exceto nas Instituições particulares. Durante a Semana de Arte em Ensino, que ocorreu em 1980, os arte-educadores tiveram a oportunidade de debater questões políticas de Arte e Educação, o que contribuiu para fortalecer os professores da área tanto política quanto academicamente, e isso

²⁴ Segundo Barbosa, até 1970, não havia nenhum livro de Arte-Educação traduzido no Brasil, e consumia-se as traduções argentinas, em especial as obras de Lowenfeld, logo “[...] a lowenfeldmania que domina os professores de Arte no Brasil reflete a ausência de contato com outras obras sobre o assunto.” (BARBOSA, 1978, p. 35-6).

²⁵ A expressão “educação através da arte” foi cunhada por Herbert Read, em 1943, e, com o passar do tempo, foi reelaborada e simplificada ao que conhecemos hoje como arte-educação.

resultou, em 1983, na criação do Programa de Pós-Graduação em Artes na Universidade de São Paulo, com especialização, mestrado e doutorado (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Quanto à legislação, é importante indicar que as diretrizes contidas nas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 vigoraram para além do período ditatorial. Foram, pelo menos, oito anos de debates e disputas intensas entre deputados e senadores. No contexto de uma nova Constituição, a do ano de 1988, em um espaço político novamente democrático, foi aprovada a LDB de 1996, nº 9.394, que estabelecia a liberdade de ensinar, divulgar, aprender e pesquisar Arte. No art. 26, parágrafo 2º, foi explícito que “o ensino de Artes se constituiria em componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, objetivando promover o desenvolvimento cultural.” Porém, a redação desse artigo sofreu alteração no Projeto de Lei nº 7.032-B de 13/07/2010: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Desde então, a disciplina de Arte tem conquistado espaço no interior da escola, porém nem sempre há estrutura material e corpo docente necessários a sua concretização. Como as demais áreas do conhecimento, a legislação, por si só, não garante a efetivação das leis nas escolas, inclusive por omissão e descaso do próprio poder público para com a educação em geral no Brasil.

Nessa perspectiva, o CNE, na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Assim, as diretrizes, ao determinar que o *lócus* privilegiado para a formação de professores da Educação Infantil, e da 1ª fase do Ensino Fundamental, levou as IESs a rever seus projetos pedagógicos traçando outros rumos visando à nova identidade do Curso de Pedagogia. Cabe apontar que, embora a preocupação com a formação do pedagogo tornou-se relevante, o que se observa nos cursos de graduação é a formação precária em todas as áreas.

Quanto ao lugar que a Arte ocupa, de acordo com os DCNs (2006, p. 2), o pedagogo estará apto a: “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” O ensino da Arte mostra-se no

mesmo patamar de relevância que as demais áreas do conhecimento, e isso representa que os esforços empreendidos pelos profissionais, na luta política, mostravam-se necessários e foram reconhecidos. Assim, a Arte como conhecimento incorporado ao currículo da educação básica pode, de forma mais contundente, contribuir com a formação e o desenvolvimento do sujeito.

O que se tem efetivamente na escola pública, neste momento, configura-se com o pedagogo desempenhando a função docente na disciplina de Arte, e deve contemplar, no seu trabalho de ensino, as quatro linguagens. Portanto, os PPCs revelam que a quantidade de disciplinas ofertadas não é o suficiente devido à extensão e profundidade do conhecimento da Arte. Isso promove a formação de um professor generalista na área de Arte.

Assim, é possível encontrar soluções para a defasagem do ensino da Arte nos anos de escolarização inicial, isto é, formar o educador nessa área. Contudo, a Lei 13.278/2016, ao estabelecer a obrigatoriedade das quatro linguagens no currículo dos diversos níveis da educação básica, se contradiz com a realidade da maioria das escolas brasileiras. O pedagogo continuará responsável por ministrar essa disciplina e não o professor de Arte.

Os PCNs, na análise de Barbosa e Coutinho (2011), tolhem a autonomia do professor e desconsideram todo o trabalho curricular até então desenvolvido pelos pesquisadores brasileiros.

A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 87)

Podemos ver que há conflito de interesse estabelecido nos PCNs de 1997: “Os PCN brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 87). Por não atingirem o objetivo com esse documento, o próprio Ministério da Educação editou uma cartilha denominada de Parâmetros em Ação, com o intuito de apoiar e incentivar o uso dos PCNs.

As políticas públicas em educação se valem da legislação para influenciar diretamente na formação de professores. Para Silva (2013), a introdução de

referenciais internacionais, por meio do técnico espanhol Cesar Coll, reforça a influência sofrida no campo da educação. Silva (2013) enfatiza também uma crítica de Barbosa (1997) a essas práticas no contexto da criação dos PCNs em Arte, ao afirmar que: “[...] o Ministério da Educação no Brasil optou por confiar a um único indivíduo, estrangeiro, o poder de julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar, decidir, enfim, o que vai ser o nosso currículo nacional como um todo.” (BARBOSA, 1997, *apud* SILVA, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, Martins (2018), durante a II Etapa do Evento de Extensão do Programa de Formação Docente Continuada (PROFOR), realizado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema, no dia 26 de novembro de 2018, enfatiza que a BNCC, prevista na LDB, como política de Estado, é um projeto legítimo, porém apresenta em sua essência: “um caráter conservador, revela com grande ênfase os interesses dos grupos privatistas de educação e põem em risco a autonomia e a liberdade dos professores.”

Constantemente a LDB nº 9.394/96 vem sendo reformulada visando atender principalmente aos legisladores e empresários da educação, mesmo que nem sempre os sujeitos diretamente envolvidos com a educação concordem totalmente com as reformas. A aprovação da BNCC, documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no de 21/12/2017, define o conjunto das aprendizagens que todos os alunos da educação básica deverão desenvolver. No Ensino Fundamental, o currículo está dividido em áreas do conhecimento, e o componente curricular de Arte faz parte da área de linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.

Para a etapa do Ensino Médio, aprovada pelo CNE, em 4 de dezembro de 2018, centrada no desenvolvimento das competências, o currículo foi dividido em quatro grandes áreas do conhecimento. Todavia, os componentes curriculares da 1ª a 3ª séries são Língua Portuguesa e Matemática e, as demais disciplinas, conforme o documento “não exclui necessariamente as disciplinas [...] mas, sim, implica no **fortalecimento das relações** entre elas e a sua **contextualização para apreensão e intervenção da realidade.**” (BRASIL, 2017, p. 32). Para tanto, exige um trabalho em conjunto com os professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

Na BNCC, recém aprovada, que promoveu alterações na estrutura do Ensino Médio, toma como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária e determina o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática por três anos. Assim, é possível observar que se corre o risco de a disciplina vir a ser facultativa ou até mesmo retirada do rol das disciplinas presentes.

Vale ressaltar que o termo *reforma*, em certo sentido, persegue e impregna o campo educacional brasileiro há séculos, uma vez que essas reformas têm ocorrido sistematicamente, desde a expulsão dos Jesuítas. Há interesses diversos e contraditórios nas reformas educacionais que se estabelecem no país. Por um lado, forças convergentes à manutenção do *status quo* e, por outro, lutas que visam uma educação mais democrática. Esse impasse reside no interior de um conflito social ainda maior, na medida em que “A escola é um local de conflito, pela simples razão de que a sua função social é dupla: preparar trabalhadores e formar cidadãos.” (PALMA FILHO, 2005, p. 39).

De acordo com Silva (2013, p. 14), “A legislação é a forma de obrigar as redes e as universidades à implementação de tais propostas hegemônicas.” Assim, educa-se a classe privilegiada para comandar e fazer com que a classe dominada não se sinta subordinada, a exemplo da reforma do Ensino Médio, que desobriga a oferta de disciplinas importantes como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia.

Durante a mesa-redonda no XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), em Campo Grande/MS, em 16 de novembro de 2017, Silva (2017) alerta para a dimensão das políticas públicas, afirmando que essas são maiores que a sala de aula e, por isso, devem nos mover, nos preocupar e nos incomodar no interior da instituição.

[...] enquanto estamos aqui discutindo durante o Congresso, em tom preocupado, o governo está retirando, destruindo o que foi construído às duras penas historicamente, e pensar que teremos mais 20 anos pela frente sem investimentos em educação. Certeza que teremos um desmonte gradual e desanimador da educação em dimensão nacional. (SILVA, 2017, p. 2017)

Por fim, o decrescente interesse e o pouco recurso aplicado nas licenciaturas, diz Silva (2017), não se vislumbra bons caminhos e alcances no campo pedagógico e de modo amplo na educação, e não será pelo currículo que se mudará a escola, mas no envolvimento com as políticas públicas que estão em

curso. A busca pela compreensão do fenômeno da educação e, quiçá caminhos que indiquem avanços mesmo que incipientes, necessita de pesquisa que vá além do que está imposto e visível, uma vez que a aparência não representa a essência. Eis a importância do envolvimento com as políticas públicas, compreendidas nas ações do Estado para com a sociedade civil, Estado compreendido como sociedade política e sociedade civil e o conjunto das relações econômicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 8):

Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 8)

O Estado, impossibilitado de superar as contradições próprias da sociedade, administra, colocando-se acima dela, e é nessa correlação de forças que as ações e medidas são tomadas. Logo, as políticas públicas de caráter social, a política educacional, são medidas estratégicas, por dois motivos: revelam o papel do Estado submetido aos interesses do capital que administra a *res publica* visando o controle social, e não está à disposição de uma só classe social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

O Estado precisa estar comprometido com os diversos confrontos das diversas forças sociais. Nessa perspectiva, no capítulo quatro desse trabalho, se abordará as políticas educacionais e as decisões que o Estado toma em relação à educação a partir da perspectiva histórica, com o objetivo de desvelar as contradições gerais em curso no que tange a educação nacional.

3 ARTE E SEU ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Compreender a Arte e os caminhos históricos do ensino da Arte na educação brasileira, na Legislação e na formação do professor demonstra a importância dessa área de conhecimento na formação e humanização do sujeito. Contudo, a partir da perspectiva histórica crítica, percebe-se que “nem tudo é arte”, conforme postulam as tendências atuais na formação do professor. A Arte pode contribuir com a formação humana dos docentes e discentes, e é preciso apreender as concepções de Arte e as propostas de seu ensino presentes, tanto nos documentos oficiais, quanto nas políticas de formação docente. Nesse sentido, o objetivo está em compreender Arte como conhecimento e a sua importância na formação do professor pedagogo que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Também é essencial refletir como essa área se conforma no processo de formação do Pedagogo, assim como apresentar a luta histórica dos arte-educadores pelo fortalecimento da Arte como conhecimento no processo educacional.

3.1 ARTE COMO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Toda atividade artística é indissociável da cultura, seja ela recente ou antiga, é criada e recriada em um contexto socio-histórico. A Arte se constitui em uma forma de expressão e de proposta de superação e criação da realidade, assim como um meio de interpretação do contexto circundante. Neste trabalho, adotam-se as reflexões de Lukács (1978, p. 296),²⁶ que a compreende como elemento que “[...] opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação.”

Nessa acepção, as produções artísticas, as obras de arte e as expressões da vida são o reflexo da consciência histórica da humanidade, fruto da sensibilidade humana desenvolvida historicamente, logo, somente os sujeitos possuem essa

²⁶ Georg Lukács (1885-1971), filósofo húngaro, desde cedo se dedicou ao estudo das artes e da literatura. Seu primeiro livro, após sua adesão a uma perspectiva marxista foi *História e consciência de classe*, em 1922. Ao examinar o mundo moderno adotou o ponto de vista da classe operário em suas análises (KONDER, 2013).

capacidade (COSTA, 2001). A Arte é a manifestação cultural dos sujeitos, uma forma de revelar e registrar o conhecimento que trata das impressões, sensações, percepções e sentimentos propriamente humanos.

Pela Arte, se materializa a compreensão de mundo, uma vez que ela representa uma dada realidade, um contexto, revela a dor, a angústia, o prazer, a paz, a certeza e outras impressões próprias do ser humano. As formas de manifestações artísticas ocorrem por meio de imagem, de gestos, de registros pictóricos, de movimento corporal, de produção sonora, etc. Nessa acepção, a Arte é uma criação humana tão importante quanto as demais realidades, conforme Kosik (2002).

A poesia não é uma realidade de ordem inferior à economia: também ela é do mesmo modo realidade humana, embora de gênero e de forma diferentes, com tarefas e significado diferentes. A economia não gera a poesia [...]: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da *praxis* humana. (KOSIK, 2002, p. 121)

É inerente ao ser humano a capacidade de criação. Durante o Renascimento, com a criação e o trabalho ainda estavam unidos. Havia um vínculo direto com o trabalho de criação, “os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem.” (KOSIK, 2002, p. 122). Rompeu-se esse vínculo com o surgimento do capitalismo, quando “separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante.” (KOSIK, 2002, p. 123).

Enquanto Arte é criação, o trabalho, no modo de produção capitalista, é ofício repetitivo, e o sujeito se abaixa ao nível de uma ferramenta, conforme destaca Ferreira *et al.* (2016):

O trabalho concreto é aquele que traz realização humana, contato com a natureza, transformação que fica para a humanidade (Marx, 2007). Ele é entendido como uma atividade criativa, de refinamento da sensibilidade humana. Já o trabalho na sociedade capitalista, em que o sujeito não se reconhece no que produz, é o que dá origem ao trabalho abstrato. A atividade do trabalho abstrato é penosa, e o sujeito não se reconhece nela. (FERREIRA, *et al.*, 2016, p. 193)

Para conhecer e descobrir a realidade, o sujeito lança mão da razão e também da Arte, pois, por esse meio, revela-se a verdade, segundo Kosik (2002):

Na grande arte a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. (KOSIK, 2002, p. 130)

O sujeito, muitas vezes, já conhece a realidade, mas faz uso da Arte para apropriar-se de outras formas mais sugestivas, como uma mediação, para manifestar o pensamento e as ações de um grupo social em determinado contexto, representando-a sensivelmente e trazendo à tona sua verdadeira essência. Assim, a Arte pode possibilitar, ao mesmo tempo, a expressão e a (re)criação da realidade.

A Arte se constituiu em uma dimensão da vida humana e é percebida pelos sentidos. Conforme Scherer (2016), ela é vivenciada pelos sujeitos entre cores, tons, sons e cenários, em suas experiências coletivas e individuais. Os sentidos são provocados por meio da música, de uma pintura em tela, de uma obra literária, de uma peça teatral, etc. Assim, a Arte se manifesta de diversas formas e apresenta inúmeras possibilidades ao reconectar a separação entre aparência e a essência dos fenômenos da sociedade capitalista (SCHERER, 2016).

Konder (2013, p. 22) também analisa a Arte e sua possibilidade de chegar à essência por se constituir em **“uma imagem aproximativamente fiel da realidade e deve procurar refletir o real em sua essência.”** Desse modo, “A arte é um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida.” (KONDER, 2013, p. 137). A partir de Lukács (1968), Konder (2013) compreende que, enquanto a ciência funda nossa consciência histórica, a Arte funda nossa autoconsciência histórica: “A arte faz com que revivamos as experiências de todas as épocas e nos reconheçamos imediatamente nelas.” (KONDER, 2013, p. 137). A Arte impulsiona o sujeito para que participe de novas relações humanas, o que gera novas reações, conforme Lukács (1978), a seguir:

[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1978, p. 290)

Logo, Konder (2013), conclui, a partir das ideias do filósofo húngaro, que a Arte não é neutra diante das experiências, dos fatos e dos conflitos humanos. Ou ela é universal e está a favor de todo ser humano ou se “enfeuda” e se nega a servir a todos. Segundo Fischer (1977), a “verdadeira” Arte defende a integridade humana contra as tendências que a atacam:

Numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a decadência. Mas, ao menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado. E ajudar a mudar. (FISCHER, 1977, p. 58)

Através de suas inúmeras formas de expressão, a Arte oportuniza o sujeito a encaminhar um pensamento que carrega em si a capacidade de refletir sobre a vida cotidiana. Segundo Heller (2008, p. 42): “As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem *objetivações* duradouras são a arte e a ciência.” De acordo com a análise que Heller (2008, p. 43) faz, a partir de Luckás (1969), afirma que: “[...] o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano [...]. A arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade.”

Nessa perspectiva, Scherer (2016) aponta que a Arte provoca uma forma privilegiada de cognição pelos sentidos, uma vez que:

Uma letra cantada por meio de um ritmo que joga luz em nossos pensamentos, uma cena interpretada que nos remete às mais diversas formas de opressão que vivenciamos no cotidiano, um retrato que mexe com nossos sentidos, possibilitando perceber o que antes estava obscuro. A arte possui a capacidade de, ao mexer com os sentidos, provocar o pensamento, levando à reflexão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. (SCHERER, 2016, p. 53)

É nesse sentido que a Arte apresenta várias possibilidades de compreensão da realidade: no momento que provoca a reflexão. Quando se participa de uma sociedade em que o pensamento alienado é de fundamental importância para a manutenção das ideias da classe dominante, a Arte se constitui em uma maneira de apreensão das condições reais de existência, portanto, de mudança. Assim, ela é compreendida como constituinte de uma forma de expressão cultural, que oportuniza o ser humano a constituir a sua totalidade, de modo que se desenvolva, não de forma fragmentada, mas em conexão com outros sujeitos que buscam a criação de uma consciência não alienada e, assim, compreendem o seu cotidiano, a sua realidade (SCHERER, 2016).

Nessa diretriz, o pensamento artístico gera uma consciência crítica que Lukács (2010) denomina de verdadeira Arte, pois, contribui para a compreensão da verdadeira essência do fenômeno ao ter o pensamento crítico despertado.

A verdadeira arte visa ao maior aprofundamento e à máxima abrangência na captação da vida em sua totalidade onicompreensiva. A verdadeira arte,

portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência; ao contrário, ela apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, mas figurando ao mesmo tempo o momento no qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. Por outro lado, esses momentos singulares não só contêm neles mesmos um movimento dialético, que os leva a se superarem continuamente, mas se acham em relação uns aos outros numa permanente ação e reação mútua, constituindo momentos de um processo que se reproduz sem interrupção. (LUKÁCS, 2010, p. 26)

O papel da Arte se faz continuamente nos movimentos dinâmicos da vida e que se revelam em sentimentos, emoções e pensamentos, e refletir sobre a realidade imediata em meio as suas contradições nos encaminha a compreender o real. Segundo Fisher (1977),

A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 1977, p. 57)

Pela Arte se descreve os sentimentos, relações e condições que se passam com os seres humanos e que, fora dela, podem ficar ocultados à primeira vista (FISCHER, 1977). A verdadeira arte “fornece sempre um quadro do conjunto da vida humana, representando-a no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento.” (LUKÁCS, 2010, p. 26). Ao se coincidir com a própria realidade social, a Arte representa um importante instrumento para mudá-la, visto que carrega consigo a capacidade de transformar e humanizar a realidade.

Ao observar o quadro *O Grito*, de Edvard Munch, de 1893, ao mesmo tempo em que o artista deseja, possivelmente, representar, por exemplo, nos olhos esvaziados e sem direção, a falta de perspectiva de vida do sujeito contemporâneo, ele também consegue capturar a realidade do instante por meio da sensibilidade que se materializa. Nessa obra, o artista consegue expor um momento da totalidade social, e essa é a função da Arte. Como expressão cultural, como patrimônio imaterial e por constituir-se como uma dimensão da vida humana, seja pela música, pela dança, pelo teatro, pela poesia, pelas artes visuais e por outros modos de manifestação, a Arte desperta, por meio dos sentidos, o pensar humano, provocando uma transformação no ser humano de forma individual e coletiva.

Desse modo, parafraseando Fischer (2008), Scherer (2016, p. 57) afirma que “a arte capacita o sujeito para compreender a realidade, ajuda-o não só a suportá-la como também a transformá-la.” Diz Lukács (1978):

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação [...]; a sua eficácia sobre a subjetividade humana, portanto, consiste sobretudo na ampliação intensiva e extensiva, no alargamento e no aprofundamento da consciência, do saber consciente sobre a natureza, a sociedade e os homens. (LUKÁCS, 1978, p. 296)

Lukács (1978), após analisar os caminhos que manifestam o reflexo da realidade, pela ciência e pela arte, e estabelecer a sua oposição, observa que as duas refletem a mesma realidade objetiva e representam o mesmo processo histórico-social da humanidade. Cada qual tem um modo específico de reproduzir a realidade (LUKÁCS, 1978, p. 296-298). Os conteúdos refletidos pela ciência “não fazem senão transformar em propriedade da consciência humana uma realidade que existe independente da consciência.” (LUKÁCS, 1978, p. 297) e que exercem influência extraordinária na autoconsciência humana.

A Arte exerce essa influência por meio de diversas formas e manifestações que ocorriam quando ainda, no Primitivismo, era compreendida como magia, pois estavam juntamente fundidas religião, ciência e arte (FISCHER, 1977); e na divisão da sociedade em classes, na Grécia Antiga,²⁷ a Arte já desempenhava papel social, educativo e de humanização. De acordo com Fisher, ao artista era necessário:

[...] elevar o sentido de autoproteção do povo da sua cidade, da sua classe, da sua nação; cabia-lhe libertar da insegurança da vida e das angústias de uma individualidade ambígua e fragmentada os homens que tinham emergido da sólida comunidade primitiva para o mundo da divisão do trabalho e dos conflitos de classe; cabia-lhe conduzir a vida individual de volta à existência coletiva, unir o pessoal ao universal; cabia-lhe *restaurar a unidade humana perdida*. (FISCHER, 1977, p. 52)

O saber do artista, por meio da arte poética, levava os sujeitos à “unidade perdida” no processo das mudanças sociais, ao mesmo tempo em que perpassava a história humana. Se considerarmos que a Arte contém elementos que colaboram com o processo de humanização, isto é, ao ver uma peça teatral de Shakespeare

²⁷ Dentre outros, ver: FISCHER (1977); MARX; ENGELS (2010).

(1564-1616) ou ao se deparar com imagens do Museu do Holocausto de Curitiba,²⁸ mesmo que não tratem de sua realidade imediata, os sensibiliza. Essa sensibilização ocorre porque é humana, porque diz aos sujeitos do passado, de hoje e do amanhã, vidas essas que pensam, agem, sentem e, principalmente, convivem em sociedade. Em síntese, “A resposta de Lukács é que a arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade.” (DUARTE, 2016, p. 78-79).

Pelo que foi apresentado até então, a Arte, ao contribuir com o processo de formação e humanização, por conter em si elementos que formam os sujeitos, dando unidade entre a vida individual e o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, compreende-se que sua função, ao estarem contempladas nas propostas de formação do pedagogo, pode essencialmente contribuir para um fazer pedagógico não instrumentalizado.

A partir dessas reflexões, é importante salientar que, diante do diversificado universo da Arte, na contemporaneidade, é necessária a compreensão do que se entende por Arte e sua ampliação nas mais diferentes formas que se apresenta atualmente. O pós-modernismo postula que tudo se constitui como Arte e contesta a ciência, a totalidade e o conhecimento objetivo (EAGLETON, 2005). Duarte (2004b) ressalta que “anunciaram muitas mortes”, na perspectiva do pós-modernismo, quais sejam:

[...] das metanarrativas, ou seja, da história com letra maiúscula, da razão, da ciência, da filosofia, da arte, na medida em que tudo é arte e nada é arte, da política, a qual foi substituída pela resistência cotidiana aos poderes difusos e descentrados e, finalmente, a morte do sujeito, ao menos daquele que os pós-modernos consideram ser o “sujeito moderno” ou “sujeito da modernidade”. (DUARTE, 2004b, p. 219)

Nessa diretriz, é pertinente questionar acerca da proposta pós-moderna na (de)formação do professor de Arte ou mesmo de Pedagogia, que já se encontra deficitária. Do ponto de vista histórico, Trigo (2009) relembra o que havia sido previsto pelo historiador e teórico de Arte Giulio Argan,²⁹ em que o fim da ideia de Arte como algo sublime se confirmou.

²⁸ “Curitiba foi a primeira cidade do Brasil, e por muitos anos a única, a ter um espaço cultural dedicado à memória das vítimas do holocausto, na Segunda Guerra Mundial. É o Museu do Holocausto, um espaço interativo, que conta a história da guerra através da história das vítimas e dos sobreviventes do regime nazista.” (MUSEU DO HOLOCAUTO DE CURITIBA, 2019).

²⁹ Giulio Carlo Argan (1909-1992), político e professor italiano, e um dos principais críticos de arte do século XX. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/a/argan_giulio.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

A arte que se limita a refletir sobre si própria, sem qualquer outra finalidade, ambição ética ou socialmente transformadora, produziu um grande vazio [...]. A tese de que qualquer objeto mesmo que industrialmente fabricado, sem qualquer técnica artesanal, pode ser entendido como arte, desde que se insira no circuito mercadológico, na rede de produção de signos e mercadorias que domina a arte hoje. (TRIGO, 2009, p. 220-221)

Houve períodos em que o campo artístico manteve sua autonomia, quando, por exemplo, no Iluminismo, a Arte, em alguma medida, se desvinculou de regras religiosas, políticas e econômicas. Atualmente, a Arte voltou a servir à religião e ao mercado (TRIGO, 2009). Independente do posicionamento político e do compromisso cultural, nenhum artista está a salvo dos “mecanismos selvagens de especulação capitalista”, isto é, eles encontram-se subordinados à lógica do mercado global e da dinâmica da mídia e do espetáculo. Isso revela uma rendição da Arte ao neoliberalismo, na contramão de uma perspectiva de Arte transformadora, emancipadora, portanto revolucionária, conforme Trigo (2009).

A maneira de enxergar e de se relacionar com o mundo é ditada pelo mercado, e uma característica da Arte é estar domesticada pelo capital e sujeita aos ciclos do mercado especulativo. Quanto mais não Arte, não pintura, não escultura, mais alucinado o mercado se torna.

Trigo (2009, p. 214) relembra que, em 2005, em Nova York, uma obra foi a leilão com “basicamente, faixas brancas horizontais sob um fundo branco” e, no catálogo, aparecia os seguintes dizeres: “As telas de Ryman não são quadros, não representam nada, nem mesmo uma abstração, no sentido usual do termo. Elas não são signos nem expressões, elas são *experiências*.” Tal “bizarrice”, numa forma decadente de refletir a decadência, nega-se a cultura, o saber fazer, a técnica e o pensamento. Na tentativa de enaltecer o artista e não a obra de arte, em um jogo de espetáculo, o artista transforma-se em mero produto do sistema. “O espírito de criação artística só sobrevive como aparência”, pois a Arte, sem conteúdo político, deixa de ser o motor que provoca a reflexão crítica sobre o sujeito e sobre a sociedade (TRIGO, 2009, p. 228).

Ainda na década de 1950, a partir “do momento em que uma folha de papel da qual um desenho fora apagado foi validada como obra de arte, o caminho estava aberto para qualquer atitude.” (TRIGO, 2009, p. 218). Nesse caso, a atitude de um artista, ao apagar o desenho de outro e ter a folha em branco como Arte, “passava a poder determinar a artisticidade de uma obra.” (2009, p. 218). Atitudes como: expor

o vazio em uma galeria, enlatar as próprias fezes ou esfaquear uma tela faz com que as obras “experimentais” de hoje sejam minúsculas em sua despreensão. Portanto, é possível afirmar que nem tudo é Arte.

Por fim, Trigo (2009) assegura que a globalização neoliberal da Arte produz ilusões. O artista e a Arte já não têm mais a menor importância, e eles valem como valores que alimentam o sistema, para ter visibilidade, ou melhor, “existência social”. Trata-se do esvaziamento político das contestações e das mensagens sociopolíticas, pois as obras de arte:

[as obras de arte] são, de preferência, obras que não têm qualquer vínculo com questões relevantes para a sociedade: quem é que pode se reconhecer, ou reconhecer algum sentido estético, em 300 quilos de maçãs ou tomates espalhados numa galeria? Ou num cachorro morto conservado em formol? Ou num cubo gigante de chocolate? (TRIGO, 2009, p. 225)

A todas essas atitudes, chamadas por Trigo (2009) de “bizarrices”, é atribuído ao fato de que a formação do artista empobreceu e esvaziou-se em função da ausência de uma laboriosa construção de uma linguagem e do domínio de uma expressão, que, apesar de tudo, estão trilhando o caminho do sistema.

O pouco tempo de maturação, de seriedade, de discernimento e de experiência é esvaziado pela necessidade de sucesso imediato. Se a falta de dedicação, de estudo rigoroso, sistemático, lento e paciente atingiu o artista e o público, isso nos possibilita pensar que parte do público vem agindo de forma semelhante ao artista diante da Arte. Professores e alunos do Ensino Superior vem agindo no mesmo formato, pois o sistema educacional quer um professor “reflexivo sobre sua prática imediata”, “competente para aquilo que se espera dele”, e que “aprenda a aprender no processo de adaptação à lógica do mercado” (TRIGO, 2009).

Assim, ao mesmo tempo em que o sujeito tem para si a possibilidade de ampliar sua formação humana, fruir do que se tem produzido como possibilidades de criação, por outro lado, na perspectiva pós-moderna, tudo é Arte, e o que mais importa é a atitude do artista diante da obra e a interação do público com a mesma.

3.2 ARTE E SUA RELAÇÃO COM A VIDA E A ESCOLA

Refletir sobre Arte e seu ensino é fundamental na medida em que o conhecimento se constitui em um componente obrigatório nos currículos dos anos

iniciais e finais do Ensino Fundamental, mas, principalmente, por sua importância na formação humana. Conforme Smith (2005), não basta que a Arte seja analisada como um assunto apenas do currículo, mas deve haver também preocupação com a qualidade da educação e do seu ensino.

Com isso queremos dizer que a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo. (SMITH, 2005, p. 98)

Nessa diretriz, Coli (1995) enfatiza que a Arte se encontra relacionada à nossa capacidade de admiração, e essa atitude ocorre diante do que a sociedade produz como cultura. O autor acrescenta, ainda, que “a viagem ao mundo da arte não ‘melhora’ nossa relação com nosso mundo [...], transforma essa relação, tornando-a mais complexa, mais rica.” (COLI, 1995, p. 111).

Por sua vez, Zamboni (2012, p. 9), ao tratar da Arte como conhecimento, ressalta o caráter racional, lógico e organizativo do processo de trabalho em Arte: “Todas as manifestações artísticas possuem caráter lógico, que embora não exclusivo, se constitui em evidentes formas de arranjo e ordenação consciente e racional.”

Podemos dizer que os espaços para a aquisição de conhecimentos artísticos têm se ampliado dentro e fora da escola, especialmente após a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo escolar e na formação do professor, a partir de 1996, com a LDB 9.394. Apesar do acesso aos bens culturais ser escasso para uma grande parcela da população, os locais e as entidades que promovem cursos e atividades artísticas nas diversas linguagens (música, teatro, dança e artes visuais) têm se ampliado, e os recursos tecnológicos e digitais têm contribuído para isso.

Nessa acepção, podemos dizer que os sujeitos possuem mais possibilidades de proximidade com a Arte, e o que é importante para o educador é reconhecer a amplitude de experiências estéticas por meio das diversas modalidades artísticas. Essa aproximação com a Arte pode ser ampliada sobremaneira, à medida que o seu ensino ocorra considerando suas inúmeras formas de se fazer: “Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 27).

Para Ferraz e Fusari (2009), o ensino da Arte deve ser realizado de maneira “intencional, criadora e sensível”, diferentemente da Arte na perspectiva da Escola Nova, que propunha o ensino focado na aprendizagem, secundarizando o conteúdo, centrado na livre expressão e na criação individual. Na abordagem de Barbosa (2008),

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p. 100)

O ensino da Arte tem, na compreensão de Almeida (2010), dupla função, sendo conservador, no sentido de resguardar e de preservar, quando esse conhecimento é ensinado a outro, e esse, por sua vez, ensina aos próximos e assim por diante. Entretanto, para que esse movimento ocorra, é preciso primeiramente aprender os conhecimentos artísticos. Por outro lado, o ensino da Arte exige, requer e provoca mudanças, pede o novo e transforma. “Por isso, ensinar faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade.” (ALMEIDA, 2010, p. 16).

É importante destacar que o ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha a um deslocamento mecânico de conhecimentos, como enfatiza Duarte (2016).

O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade do conhecimento do mundo sistematizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2016, p. 59)

Portanto, o conhecimento não sai dos livros ou da cabeça do professor, se transfere para a mente do aluno, e “o professor não produz o conhecimento que ensina a seus alunos; o que o professor produz é o ensino desse conhecimento.” (DUARTE, 2009, p. 475). Na forma de ensino adotado pelo professor (consciente dessa proposta ou não) está subentendido sua compreensão de Arte, de educação e de mundo. Eis o que diz Duarte (2016):

A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si [...]. Ensinar conteúdos escolares [...], é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. (DUARTE, 2016, p. 95)

Desse modo, “os modelos de ensino reproduzem a visão de mundo dos professores que os adotam.” (ALMEIDA, p. 2010, p. 33). Na proposta do modelo contemporâneo, há uma mudança paradigmática no ensino da Arte, segundo Iavelberg (2014):

O ensino de arte está ligado à história da arte, da educação e da criança. As teorias e práticas em sala de aula são fruto de ideias, do contexto político e social de cada época, portanto, ensinar aos professores a história do ensino da área de arte na educação escolar é importante para conscientizá-los sobre o valor da memória e da origem das propostas curriculares contemporâneas. (IAVELBERG, 2014, p. 54)

A construção dessa noção histórica, no processo de formação do sujeito, é fundamental, pois pode representar uma ponte entre o que a escola propõe como ensino e a vida em sociedade, propiciando ao aluno uma compreensão do todo, ou seja, de si como um sujeito histórico que, ao criar, se reconhece e compreende melhor a sociedade em que vive.

Toda forma de ensino que pretende contribuir significativamente com a formação e com a ampliação da compreensão do todo necessita que seus conteúdos sejam contextualizados. Nesse caso, a produção social e histórica da Arte precisa ser contextualizada, segundo Iavelberg (2014):

Contextualizar é situar as criações no tempo e no espaço, considerando o campo das forças políticas, históricas, sociais, geográficas, culturais, presentes na época da realização das obras. O temperamento do artista e sua trajetória pessoal também são fatores indispensáveis para poder conhecer estilos e poéticas. (IAVELBERG, 2008, p. 10)

Nesse movimento que visa proporcionar a ampliação da compreensão da totalidade, a atividade educativa e a vivência estética não transformam diretamente a sociedade e o indivíduo, porém, ambas “podem exercer uma influência decisiva seja na transformação da sociedade, seja na da vida do indivíduo.” (DUARTE, 2010c, p. 155). Porém, no processo de humanização, é preciso salientar, concordando com Assumpção (2018), que a Arte não é um artifício automático de humanização, mas pode significar uma mola propulsora nesse processo. Eis o que diz Heller (1994 *apud* Duarte 2010b):

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém, quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. –, a arte proporciona um parâmetro e

cumpra a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação. (HELLER, 1994, *apud* DUARTE, 2010c, p. 155)

Nesse processo de humanização, há uma relação mediada entre a vivência estética e a atividade educativa, na medida em que a atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento científico, o artístico e o filosófico. Por outro lado, na apreciação da Arte em sua vivência estética, o aluno se apropria da mesma sem haver mediação com o artista. Conforme a artista colombiana Salcedo (2011),³⁰ a Arte pode resgatar alguns momentos esquecidos da História e também oportunizar o registro do momento presente, a sua compreensão ou incompreensão. Para a artista, a Arte que retrata a experiência humana precisa estar repleta de cuidado, atenção e respeito se se pretende tratar do sujeito e de suas propriedades.

Não posso estar alheada do mundo, interessa-me a maneira como as pessoas vivem, como é a vida quotidiana em tempo de crise e como a vida se transforma. E a arte só me interessa porque me permite estabelecer todas estas conexões entre o político e o poético. (SALCEDO, 2011)

Salcedo (2011), através de suas esculturas e monumentos, busca resgatar as cicatrizes que a violência e a morte deixam nos sujeitos. Com seu trabalho, observa a possibilidade de expressar criticamente sobre a violência “humanizando e embelezando o humano da vítima”. Ela acrescenta, ainda, que a Arte é complexa e que não há ingenuidade nas manifestações artísticas: “[...] o momento de beleza que aparece no meu trabalho está no humano que eu tento resgatar das vítimas da violência. E resgato esse momento para o devolver àqueles que foram privados da sua própria humanidade.” (SALCEDO, 2011, s/p).

Com sua obra, Salcedo (2011) tem a pretensão de cicatrizar o próprio espaço e, assim, a Arte cumpre sua função, o de resgatar o humano em um espaço desumanizado e violento, uma vez que o movimento de humanização precisa ser

18 Entrevista cedida por Doris Salcedo, artista colombiana que trabalha com monumentos para lembrar as vítimas de violência, jovens “vestidos de guerrilheiros”, para justificar sua morte em Bogotá, vítimas do holocausto, imigrantes e outros. A artista ao falar sobre o papel da arte, enfatiza que: “Para que um ser humano assassine outro ser humano é preciso bestializar o outro e vê-lo como um objecto, numa coisa não-humana. Essa é a condição *"sine qua non"* para que o assassino assassine. E a arte pode trazer quem morreu de regresso à vida, anulando a sua coisificação. A arte devolve esse ser à esfera do humano. Em poucos, difíceis e raros momentos, a arte pode aceder a esse carácter sagrado. E este é o máximo a que a arte chega, porque não dá respostas. A arte amplia as perguntas que é possível fazer. E é com isto que um artista pode contribuir”. Disponível em: <https://www.publico.pt/2011/11/11/jornal/interessame-contar-a-historia-do-vencido-a-historia-do-vencedor-ja-esta-contada-23370801>. Acesso em: 4 dez. 2017.

praticado em todos os espaços. Na escola, podemos trazer à tona o que é próprio do ser humano, o que deve ser alimentado cotidianamente.

É imenso o desafio de fazer algo semelhante em um curso de formação de professores, quando a sociedade em que se vive move-se incessantemente em um processo de desumanização, mesmo porque a perspectiva adaptativa e conformativa se faz presente no currículo e na Pedagogia do “aprender a aprender”, que se tornou hegemônica na educação nacional.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA ARTE

Torna-se cada vez mais claro e compreensível o momento em que as discussões e medidas tomadas em relação à formação docente, como resultado das políticas educacionais no âmbito das políticas públicas, estão envoltas e expressam as contradições próprias da sociedade. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000),

O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários [...]. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 9)

O estudo de Cruz (2011), a partir das entrevistas com os “pedagogos primordiais”, evidencia que no processo de formação em Pedagogia

[...] principalmente para aqueles que a cursaram nas décadas de 40 e 50, favoreceu uma sólida formação teórica, condição necessária, na visão dos entrevistados, para o processo do pensar, refletir, pesquisar e construir conhecimentos sobre a educação. (CRUZ, 2011, p. 71)

Segundo Cruz (2011, p. 71), os entrevistados consideram que tiveram a oportunidade de “estudar em profundidade” disciplinas de cunho predominantemente teórico, ficando a prática restrita às disciplinas de Metodologia e Didática, “predominando a ênfase na ‘teoria’ com pouca prática.” Porém, historicamente, até a criação do Curso de Pedagogia, em 1939, o professor era formado no Curso Normal, com ênfase na dimensão prática, onde estava a força do Curso, na compreensão dos normalistas. A prática era o mote para o qual convergiam os estudos da fundamentação (CRUZ, 2011).

Cruz (2011) destaca que, desde o início do Curso, a ênfase estava no conhecimento teórico, na perspectiva de formar o “pensador em educação”, e o pensar se dava a partir dos clássicos da educação. Na medida em que esses alunos passam a serem professores, as principais mudanças que os pedagogos primordiais observam, segundo Cruz, são:

- a) perda da densidade teórica; b) papel secundarizado do estudo dos clássicos em educação; c) dificuldade de construção de sínteses sobre o que é e como se elabora a Pedagogia a partir das diferentes disciplinas estudadas; d) baixo capital cultural dos alunos, dificultando o estudo teórico. (CRUZ, 2011, p. 125)

Sujeitos comprometidos e preocupados com a formação humana dividem espaço com os que insistentemente tentam fazer-se entender que estão efetivamente envolvidos e comprometidos com uma formação consistente, enquanto sua *práxis* demonstra o contrário. São elucidativos o movimento educacional e os documentos do Manifesto de 1932 que, conforme Gatti (2010), demonstram sinais de retrocesso. Para a autora, “no que se refere à formação dos professores, patinamos dentro do modelo instaurado no início do século XX e regredimos no referente ao aprofundamento dos conhecimentos e de sua formação cultural.” (GATTI, 2014, 202). Depois de quase um século, apesar de ter sido aprovada na LDB, a formação dos professores em nível superior e as políticas educacionais “não ofereceram condições para que essa formação fosse de tamanho suficiente para atender a todas as escolas de modo integrado.” (GATTI, 2014, p. 202).

Especificamente em se tratando do professor de Artes, em conformidade com o Projeto de Lei nº 7.032-B, de 2010, que altera os parágrafos 2º e 6º da LDB nº 9.394/96, é instituído como obrigatório no ensino de Artes, Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas. Considerando as DCNs para o Curso de Pedagogia, compreende-se que o acadêmico estará, entre outras atribuições, habilitado para desenvolver, enquanto docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas as atividades das quatro linguagens em Arte. Desse modo, o que a legislação promove é a formação de um professor polivalente.

Entretanto, é necessário questionar se é possível o professor pedagogo ter conhecimento acerca das quatro linguagens em Arte, na medida em que sua formação é deficitária. Assim, torna-se necessário e fundamental a qualidade da formação pessoal do professor, segundo Lavelberg (2008).

A formação cultural é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos do conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica nos âmbitos regional, nacional e internacional. (IAVELBERG, 2008, p. 55)

A defesa da importância da formação cultural do professor no aprimoramento e na ampliação, visando uma formação intelectual do educador, é defesa de vários autores. Essa formação ocorre em vários espaços,³¹ pois, “[...] as diferentes práticas culturais vivenciadas pelos professores fora da escola também constituem os saberes docentes.” (CASTRO; MANO; PEREIRA, 2011, p. 539). Marx (2006), em seu tempo, alerta a respeito das consequências ao trabalhador que não tem acesso aos bens culturais e que, portanto, se revela em um sujeito insensível, sem fruição, cheio de carências humanas.

[...] quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar, etc., mais economizará, maior será a sua riqueza, que nem traça e nem ferrugem corroerão o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um pensar a sua vida, mais terá, e maior será a sua vida alienada. (MARX, 2006, p. 152)

Duarte (2010b) recorre a Gramsci para definir o trabalho intelectual que, por sua vez, se dá pela forma como o trabalho se insere na totalidade das relações sociais.

O que torna alguém um intelectual não é o fato de realizar uma atividade na qual predominem aspectos intelectuais, mas o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função de intelectual, ou seja, trata-se de sua posição na divisão social do trabalho. (DUARTE, 2010b, p. 62)

A partir das diferentes concepções do ensino da Arte, como técnica, expressão e conhecimento, apreende-se que essa última perspectiva contribui de forma mais ampla e comprometida com a formação humana. Portanto, mesmo com

³¹ No dia 07 de dezembro de 2018, a turma do 4º período do Curso de Pedagogia, matriculada na disciplina de Arte e Educação, Campus de Miracema/UFT, realizou uma visita técnica aos principais espaços de cultura da cidade de Palmas/TO. No relatório final da atividade de campo, descreveram o seguinte: “Os museus são importantes espaços de preservação da memória cultural de um povo, e responsáveis por seu patrimônio material e imaterial. Assim, apoiar a cultura é continuar promovendo o desenvolvimento cultural, inclusive dos patrimônios seja, histórico, geográfico, arqueológico, artístico e científico do Brasil, bem como a produção intelectual do povo brasileiro, que é o nosso principal patrimônio. Portanto, os museus, os memoriais, as exposições de arte, dentre outros, são a radiografia da história da nossa gente.” E, para as discentes, a atividade de campo propiciou “a compreensão sobre a importância dela [a arte] para o desenvolvimento humano, sendo ela um elemento contribuinte da formação humana, além de estimular a apreciação e a prática desta.” (GUIDA; SILVA, 2018, p. 7).

toda pressão que há na legislação, na literatura e nos debates acerca da ênfase e valorização de se aprender a partir da reflexão sobre a prática e dos relatos de experiência, é imprescindível adotar a proposta de Lanier (1999) sobre a necessidade dos programas de Arte-Educação trabalhar com: “[...] arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social.” (LANIER, 1999, p. 44-45).

Portanto, essa formação do pedagogo em Arte, necessariamente precisa ocorrer em nível superior, densa e construída a partir de um aparato científico, artístico e cultural e da assumência do poder público para com suas responsabilidades no campo da educação em geral, o que não ocorre em nossa sociedade.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DA ARTE: PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO OU DESUMANIZAÇÃO?

Compreender as discussões acerca da educação e das políticas de formação docente é uma tarefa que envolve pesquisadores de diversas áreas do conhecimento no anseio de repensar as bases da educação nacional, alinhadas ao contexto mundial. A partir dessa diretriz, faz-se necessário compreender os caminhos percorridos pelo ensino da Arte na construção da história da educação brasileira, no percurso da legislação nacional e no processo de formação do professor. Logo, o objetivo desta etapa do estudo está em apreender as políticas de formação docente no Brasil e seus desdobramentos para os Cursos de Pedagogia e disciplinas de Arte.

A reflexão do percurso da educação, no que tange às políticas de formação docente, às reformas e diretrizes neoliberais, arraigadas nas concepções atuais de formação de professores, podem contribuir para mudanças que se fazem necessárias na educação em geral, inclusive para o ensino da Arte.

Conforme explicitado anteriormente, a Arte, bem como as Ciências e a Filosofia podem promover a formação e humanização dos sujeitos. Por outra esfera, quando instrumentalizadas pelos grupos dirigentes, se tornam ferramentas de conformação de consumidores alienados a partir de um processo educativo que prioriza a formação técnica, o desenvolvimento de “habilidades e competências”, enfim, do “aprender a aprender”, dentre tantos outros constructos ideológicos.

A partir dessas reflexões, buscaremos apresentar algumas abordagens das políticas públicas sociais e educacionais que interferem diretamente nas licenciaturas em Pedagogia, além de apresentar as políticas de formação docente e o ensino da Arte. Do mesmo modo, intenta-se: compreender o papel dos organismos multilaterais que orientam os rumos dos sistemas educacionais em nível mundial; o direcionamento sobre o papel da educação, presente nos documentos oficiais, diante da crise do sistema capitalista; e compreender as tendências pedagógicas hegemônicas presentes nas propostas curriculares que constituem os Cursos de Pedagogia e o ensino da Arte.

4.1 ORGANISMOS MULTILATERAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para a compreensão da história das políticas públicas e das políticas educacionais, no Brasil, é preciso considerar e apreender os fundamentos das políticas educacionais legitimadas pelo governo. Contudo, essas não são geradas somente nacionalmente, mas em uma relação de intervenção e consentimento com os Organismos Multilaterais (OM), tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Tais organismos orientam os rumos dos sistemas educacionais e, portanto, é a partir deles que se determina a forma de pensar e de educar, alterando ou reafirmando determinado comportamento humano, em nível mundial, visando preservar os interesses econômicos no modo de produção capitalista. Quanto às orientações dos OMs, direcionadas às políticas públicas e, principalmente no que tange a esfera educacional, Gomide e Jacomeli (2016) ressaltam que: “[...] a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital.” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 72).

As reformas econômicas e políticas empreendidas e que são resultados da orientação dos organismos internacionais multilaterais tiveram início nos anos de 1990 e permanecem. No atual contexto econômico, social e político, vive-se um período em que o capitalismo revela um processo intensamente contraditório, uma vez que, temos a um só tempo: a expansão do sistema capitalista e as crises; de um lado, a exploração massiva da classe trabalhadora e, de outro, o desemprego crescente e, por fim, observa-se um intenso investimento econômico que originam novas e importantes descobertas, porém caminham em conjunto com uma obsolescência planejada no campo do consumo de mercadorias. Na realidade, trata-se das formas históricas que o próprio sistema capitalista encontra fôlego para se fortalecer e se manter. Neste cenário turbulento, o que se observa é o controle da economia pelas empresas multinacionais a partir da perspectiva do neoliberalismo³²,

³² É um termo que retoma os ideais do liberalismo clássico ao defender a liberdade do mercado em relação ao Estado. Trata-se de uma alternativa de poder composta por uma série de estratégias

fundamentada no livre mercado em uma lógica mercantil. A defesa ideológica da reforma do Estado é efetivada a partir do discurso da atualização e da racionalização, isto é, o Estado teria ampliado demais sua atuação, por exemplo, com as políticas públicas sociais. Em razão dessa ampliação, o postulado neoliberal propaga a minimização do papel do Estado a partir de estratégias imediatas, dentre outras, a urgência de privatizações estatais (GENTILLI; SILVA, 1996). Tempos esses, em que a ciência e a tecnologia transformam-se gradativamente em instrumentos da lógica do capital e de forças produtivas.

Nesse processo, a educação assumiu a centralidade na acepção neoliberal, uma vez que as reformas educacionais que ocorrem mundialmente possuem a mesma estratégia: “melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.” (AZEVEDO, 2004, p. XI). As reformas ocupam um lugar importante na reforma do Estado, pois representam o ajuste da escola às demandas do mercado e aos interesses hegemônicos da sociedade capitalista.

A partir da defesa de que a escola deve estar em sintonia com mudanças tecnológicas, culturais e sociais, se processa uma ampla reforma que visa obter um “melhor desempenho escolar”, no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares,³³ o que implica também na adoção pela área educacional de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas que geram uma formatação de escola nos moldes que o sistema capitalista efetivamente almeja (AZEVEDO, 2004, p. XI).

Há um papel importante do setor educacional para que as medidas do projeto neoliberal global se efetivem. A intervenção visando atender aos propósitos

políticas, econômicas, sociais e educacionais, se manifesta mais claramente a partir dos anos 1970 e objetivam encontrar saídas para a crise do sistema capitalista. (CHESNAIS, 1996; GENTILLI; SILVA, 1996).

³³ À exemplo da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que após o debate e a participação necessários dos agentes da educação, dos sindicatos e dos Movimentos Sociais, foi aprovada, sem a incorporação desse debate no texto final. É um currículo que atende os interesses das classes dirigentes condutoras política e economicamente do país. E, assim, atende aos interesses de classe empresarial ao tornar obrigatórias no Ensino Médio somente as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, voltado a formação profissional. O elucida um processo de esvaziamento - (de)formação – na educação dos jovens, ao desobrigar os sistemas de ensino à oferta das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia, dentre outras, da grade curricular. Outro exemplo, é a tentativa do Ministro da Educação Mendonça Filho censurar a oferta de disciplinas que visam discutir “O Golpe de 2016” propostas em diversas Universidades do país.

empresariais e industriais, para Gentilli e Silva (1996), se corporificam em duas dimensões:

De um lado, é central, na estruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho [...] que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade no mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. (GENTILLI; SILVA, 1996, p. 13)

As propostas neoliberais de conquista hegemônica ocupam um lugar privilegiado no campo educacional, porém não se limitam a ele: “O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal.” (GENTILLI; SILVA, 1996, p. 13). Conforme Gentilli e Silva (1996), como estratégia, há a manipulação e uma redefinição de categorias que explicam o momento de mudanças e, em seu conjunto, tal processo

[...] faz com que noções tais como igualdade e justiça recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar redefinidas, as noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’, outro termo aliás, submetido a um processo de redefinição. (GENTILLI; SILVA, 1996, p. 14)

Compreender toda essa reestruturação neoliberal nacional exige que se considere a dinâmica internacional que, no Brasil, iniciou de forma atrasada, considerando que, nos Estados Unidos e na Inglaterra, esse debate e medidas já estavam ocorrendo há mais tempo (GENTILLI; SILVA, 1996). E tão importante quanto entender o contexto global da conquista hegemônica neoliberal, em especial na esfera pessoal, se faz considerar que toda essa estratégia está moldada por uma manipulação do “afeto e do sentimento”. Logo, nenhum projeto alternativo a essa ofensiva neoliberal terá sucesso “se não compreender como funciona essa nova economia do afeto e do sentimento, na qual a apropriada utilização da mídia adquire um papel central.” (GENTILLI; SILVA, 1996, p. 15).

Ao partirem do alerta de Grossberg (1989), Gentilli e Silva (1996, p. 16) enfatizam ser vital que, para além da “política da pedagogia”, necessária para o embate, é preciso levar em consideração a “pedagogia da política”, engendrada pelos habilidosos “pedagogos da livre iniciativa e do livre mercado”. Ambos precisam estar em destaque nos espaços de discussão e de enfrentamento às ofensivas

reformas neoliberais, especialmente conservadoras, no campo da educação, com as propostas de retorno ao tecnicismo educacional.

Neste aspecto, se compreende as intencionalidades dos organismos internacionais sobre os rumos que a pesquisa em educação toma a partir de 1990. Silva (2013), em um estudo sobre o levantamento dos temas de pesquisa realizadas nos anos 1990, constata, a partir de Gatti e Barreto (2009), que o foco é a denominada formação continuada como prioridade.

[...] o investimento na formação continuada decorre de políticas públicas induzidas por organismos internacionais, fato bastante criticado pelos educadores e intelectuais do meio educacional, pois ao induzir a política também se produz um determinado modelo de formação. (SILVA, 2013, p. 11)

Depreende-se, dessa medida, que educação continuada dos professores é estratégica no que diz respeito às diretrizes que fomentam e introduzem a concepção do modelo de sociedade que precisa se adaptar às propostas das políticas neoliberais hegemônicas. Esse é um campo fértil, em especial quando a formação inicial do professor se deu e se dá de forma precária, não crítica e aligeirada. Por formação em serviço “compreende-se o modelo neoliberal de formação docente considerando os conceitos de produtividade, eficiência e competência.” (SILVA, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender o que é “formação continuada” e a lógica que a fundamenta. Fica claro, portanto, que o projeto de educação que orienta o processo de formação de professores, implantado pelos OMs, a partir dos anos de 1990, proposto pelo BM, contemplam orientações de atividades cada vez mais aligeiradas, em um desrespeito contínuo às propostas de embasamento teórico, consistentes e sistemáticos. Observamos uma tendência crescente de ausência de profundidade nas formas de pensar e de refletir nas diversas áreas de conhecimento.

As categorias neoliberais, ou seja, as palavras de uso corrente e de modo intensificado, intencionalmente perseguem o cotidiano dos sujeitos até se tornarem naturalizadas. A ofensiva contra as ideologias neoliberais não se resume a uma luta em torno da má distribuição dos recursos materiais, nem da visão de uma sociedade dita como única, mas também na busca incessante pela compreensão de tais categorias, uma vez que o: “[...] discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que

acaba por tornar impossível pensar e nominar de outra ‘realidade’” (GENTILLI; SILVA, 1996, p. 16).

Com o desenvolvimento gradativo, constante e automatizado/robotizado dos meios de produção, exige-se do trabalhador capacidade de concentração, domínio de várias línguas, facilidade em adaptar-se às exigências do mercado, habilidade motora fina, estabilidade emocional, facilidade de convívio social, dentre outros. Os grandes investimentos e a complexidade das máquinas exigem um sujeito capaz de lidar com elas sem danificá-las, evitando o re-trabalho e o desperdício de tempo, conforme a lógica da classe dominante. Diante das mudanças tecnológicas que afetam diretamente os sujeitos, a escola é solicitada a “treinar” esses trabalhadores que o mundo globalizado exige, visando satisfazer as necessidades dos donos dos meios de produção.

É nesse cenário conturbado e complexo que o professor é formado, e é nesse contexto que irá atuar consciente ou alheio à realidade. Sobre isso, é fundamental registrar que a formação acadêmica que o pedagogo recebeu e que o acadêmico vem recebendo caminha para o fortalecimento e manutenção do *status quo*, isto é, uma educação para a adaptação. Em função do elevado custo da educação profissional e do montante de recursos necessários para universalizar, ao menos, o Ensino Médio e Superior nos países periféricos, o BM recomenda investimento no Ensino Fundamental e formação aligeirada.

Desse modo, justifica-se, através de reformas, investimento reduzido para aqueles “que não nascem competentes para as atividades intelectuais” (KUENZER, 1999, p. 22). Nessa direção, o BM³⁴, segundo Kuenzer, 1999,

[...] tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Essa recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança de paradigma técnico para o tecnológico. Ao mesmo tempo a pesquisa aponta a irracionalidade de investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício das atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. (KUENZER, 1999, p. 22)

³⁴ Kuenzer (1999) em seu artigo faz referência ao texto do BM: La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia.

Para tais grupos sociais, é racional, na lógica do capital, proporcionar educação aligeirada,³⁵ de baixo custo e de padrão mínimo exigido para participar da vida social nos atuais níveis de desenvolvimento tecnológico, uma vez que é o suficiente para formar o consumidor alienado.

O Fórum Capital – Trabalho, de 1992, que reuniu empresários e sindicatos, elaborou uma Carta Educação em que apontava para dois pontos importantes: carência no Ensino Fundamental e falta de condições internas para competir no mercado produtivo internacional. Diante do quadro de evasão e desistência escolar, essa Carta concluiu que não faltavam matrículas, mas eficiência. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o governo Collor seguia à risca as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e não foi diferente o que fizeram os governos que o seguiram.

As reuniões da CEPAL, para proporem reformas, recomendações ou mesmo diretrizes, contavam sempre com a presença dos empresários da educação, trabalhadores e o governo. E foi nesse contexto do ideário neoliberal que a LDB nº 9.394 foi aprovada em 1996. Tais ideias já constavam um ano antes da aprovação da Lei, em um documento elaborado pelo MEC, quando empresários da educação e representantes da sociedade civil, durante o *workshop Questões Críticas da Educação Brasileira*, defenderam adequar os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e a formação de um cidadão produtivo, priorizando as áreas de gestão, financiamento e formação. As recomendações direcionavam-se para a Educação Básica, o Ensino Superior e à formação de professores. Para a educação básica o documento previa “reestruturação de currículos”.

Quanto ao Ensino Superior, a Comissão indicava “maior articulação/integração entre universidade e empresas”, “definição de mecanismos de facilitação de acesso ao Ensino Superior para professores” e, a respeito da formação de professores, recomendava “revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores”, “revalorização da **prática de ensino**”, “reformulação

³⁵ Tal proposta de formação com baixo custo se estende para a formação continuada em serviço, bem como para a “[...] formação, centrada nos aspectos pedagógicos, acontece em menor tempo e o próprio professor se torna o implementador da proposta, fato que auxilia nesse processo de barateamento da educação.” (SILVA, 2013, p. 14).

dos cursos de pedagogia”, dentre outros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 78-80 – grifo nosso).

Na observação de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), são explicitadas as coincidências das propostas acordadas nesse *workshop* com a reforma implantada no documento da LDB. Isso ocorreu, não apenas porque o MEC estava presente, representado pela Secretária Nacional de Educação Eunice Durham, mas, principalmente, porque a Secretária esclareceu a um grupo seleta da sociedade civil as propostas que se efetivariam através da reforma da educação nacional.

Outro *workshop*, organizado pela subcomissão do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), publicou um documento, em 1999, intitulado *Tecnologia, Trabalho e Educação: interfaces e propostas*, sobre o qual Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacam duas vertentes de análise: uma vertente que considera a educação básica como essencial para a inserção no mercado de trabalho, e a outra, que confirma essa ideia, porém sem garantir empregabilidade. O conceito que tal documento apresenta como meio para alcançar o “sucesso” é a “competência”.

[...] o conceito de “competências” para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como *maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo*. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 81-82)

A ideia de competência em busca de uma possível empregabilidade no campo da educação tem se tornado lugar comum, pois permeia um universo amplo: no discurso oficial, em uma ampla produção bibliográfica, em programas de cursos de diversos níveis e na prática pedagógica docente. Sendo assim, as mais diversas pedagogias contemporâneas se alinham ao princípio geral do “aprender a aprender”, como a pedagogia das competências, dos projetos, do professor reflexivo, o construtivismo e o multiculturalismo. Antes de apresentar tais correntes pedagógicas hegemônicas, buscaremos abordar a concepção de pedagogia “do aprender a aprender”, que está contida nas diversas correntes pedagógicas.

4.2 PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”

Em 1996 é lançado o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, documento elaborado pela UNESCO e conhecido por Relatório

Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Nele, constam as orientações norteadoras para a educação que é denominada de Os Quatro Pilares da Educação. O objetivo dessa publicação visava à implantação de uma nova educação para o século XXI. A proposta de educação “ao longo da vida” está pautada nos seguintes quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.³⁶ Com base nesses pilares, a educação seria capaz de produzir outro rumo para a sociedade em âmbito mundial. Neste sentido, optamos por resgatar os quatro pilares analisando-os sistematicamente à luz dos demais teóricos.

Delors (2003, p. 89), afirma que “A educação deve transmitir [...], de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.” Ainda, a educação é uma bússola que permite a navegação neste mundo complexo e em constante agito, ao qual a sociedade deve ser adaptar. Ao seguir as orientações pedagógicas de Delors (2003), grande parte dos educadores ficam presos à ideia de que o único caminho possível é a adaptação às regras do documento para o mercado globalizado.

Duarte (2004a), em sua análise sobre a ideia de “aprender a aprender”, afirma que se trata de propostas pedagógicas que, a olhares desatentos, parecem oferecer melhorias à educação. Contudo, representa uma proposta que encaminha a sociedade, por meio da educação, a um modo de ser e pensar de adaptação e alienação à sociedade capitalista.

O lema aprender a aprender é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional,

³⁶ “Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.” (DELORS, 2003, p. 31).

com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. (DUARTE, 2004a, p. 8)

O “aprender a aprender” é uma proposta pedagógica, porém não neutra e esvaziada de significado. Quatro posicionamentos valorativos estão contidos no lema dessa proposta, em que o primeiro é denominado como “aprender a conhecer”. Delors (2003) destaca:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (DELORS, 2003, p. 90-91)

Quanto a este ideário, designado no campo da educação como um pilar, Delors (2003) argumenta que o aumento dos saberes proporciona o despertar da curiosidade intelectual, da autonomia e estimula o senso crítico, permitindo a compreensão da realidade, em que todas as crianças devem ter acesso às metodologias científicas e a se tornarem “amigas da ciência”. Ao analisar tal posicionamento, Duarte (2003) ressalta o viés valorativo dessa perspectiva, na medida em que não considera os conhecimentos e experiências já existentes.

Duarte (2003) não menospreza a importância da autonomia do educando nem seu senso crítico, mas observa que não se deve desconsiderar os conhecimentos que existem, sendo que é, a partir deles, que surgirão outros. Esse princípio valorativo de aprender sozinho representa estar em um nível mais elevado do que aprender por meio da transmissão de conhecimentos: “Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos.” (DUARTE, 2004a, p. 35). Segundo Kosik (2002), o ser humano, além de fazer história, é nela que se humaniza, e isso somente é possível uma vez que ele dá continuidade ao processo de humanização.

A história só é possível quando o homem não começa sempre do novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um

passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto. (KOSIK, 2002, p. 238)

O segundo pilar proposto no relatório da UNESCO está intrinsecamente relacionado ao primeiro. Assim, além de “aprender a aprender”, o sujeito precisa “aprender a fazer”, isto é, aprender a colocar em prática seus conhecimentos e, principalmente a adaptar a educação ao trabalho para um futuro que não se pode prever. Eis o que diz Delors (2003):

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. [...] as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é o desprazer. (DELORS, 2003, p. 93)

Na proposta para esse modelo de educação é importante ter muitas “qualidades”, como a de se comunicar, trabalhar em equipe, gerir e resolver conflitos, além de estabelecer uma relação eficaz com os outros, aspectos que contribuem para que o setor de serviços se desenvolva. Segundo Duarte (2004a), além do desenvolvimento das competências, há uma espécie de “coquetel individual” que trata do comportamento social, do “trabalho em equipe”, da iniciativa e do “gosto pelo risco”.

Trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. (DUARTE, 2004a, p. 35)

A partir dessas reflexões, podemos inferir que o conhecimento produzido historicamente representa um perigo real ao atual contexto social caso esse venha a ser conhecido e compreendido pelos sujeitos, mesmo que de modo não integral. O que a proposta neoliberal postula é a negação da importância da história, de tudo que se produziu de conhecimento e do conhecimento como construção histórica. O que não se pode permitir, se se quer dias menos desumanos, é que o vendaval do progresso e da proposta hedonista de vida, não apare as asas da história, de modo a fazer acreditar que o conhecimento produzido historicamente não é essencial para dar sentido e levar a compreensão do hoje e sua constante humanização.

O terceiro pilar postula o “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, o que é considerado por Delors (2003) um dos maiores desafios da

educação, em razão da violência em nossa sociedade. Ele argumenta que o ser humano naturalmente tende a se autovalorizar perante outro grupo culturalmente diferente, e ainda aponta que a escola é responsável pela desconstrução dessa perspectiva, pois, desde o início da escolarização, é necessária a aprendizagem sobre a diversidade da espécie humana e a consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos. Na perspectiva de Delors (2003), a educação, seja ela qual for, através da escola, da comunidade ou família, possibilita ao indivíduo uma visão ajustada do mundo, que descobre o outro e a si próprio.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação [...], deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (DELORS, 2003, p. 98)

Duarte (2003) ressalta que esse terceiro posicionamento valorativo nada mais é que uma extensão dos anteriores, porque, além de a criança buscar por si mesma o conhecimento, por meio de um método específico, é preciso que a educação atue de forma funcional no seu desenvolvimento. Dito de outro modo, o que move o processo educacional é uma necessidade da própria criança.

Por fim, sobre o pilar “aprender a ser”, Delors (2003, p. 99) afirma que é fundamental que: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.” Tal pilar é pautado na dinâmica do mundo e, conseqüentemente, dos sujeitos. O autor argumenta que o século XXI necessita de diversidade de talentos e personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer tipo de civilização e, numa aposta na necessidade de inovação, tanto social quanto econômica como motores de mudança.

[...] deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana [...]. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social – que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a

cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto. (DELORS, 2003, p. 100)

Na análise de Duarte (2003, p. 11), esse quarto posicionamento valorativo se destina inteiramente a “[...] uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” O autor alerta para o sentido do discurso de “aprender a aprender”, e afirma que, quando se menciona que a educação deve formar indivíduos criativos, na verdade, devemos nos atentar para a falsa mensagem, uma vez que essa criatividade não pode ser confundida como busca de transformações radicais da sociedade e do capital, mas como meios de encontrar melhores estratégias de adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Duarte (2003) enfatiza que, apesar das alterações ocorridas no capitalismo do século XX e início do XXI, não significa que tenha havido modificação na essência da sociedade ou mesmo que tenha mudado e que estamos vivendo em uma sociedade radicalmente nova que pode ser nomeada como sociedade do conhecimento. Sua análise aponta que essa é uma ideologia do capitalismo e, para falar sobre as ilusões da sociedade do conhecimento, é preciso explicitar que essa sociedade é uma ilusão e que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

Da análise da proposta da educação pautada nos quatro pilares da educação e que há tempos predomina nos espaços de formação docente, observamos que são elementos que corroboram com a proposta de Tese de que o ensino da Arte na formação do professor pedagogo esteja caracterizado na rarefação dos conteúdos artísticos formativos, logo, distanciado de uma concepção formativa e entendida como apropriação do conhecimento produzido historicamente.

Assim, é necessário ter clareza que o relatório não foi formulado para provocar reflexões. Ao contrário, seu propósito é a adaptação do indivíduo ao capitalismo vigente e não a provocação de sua transformação. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), ao analisar o Relatório, observam que a educação é considerada como fator decisivo para o crescimento econômico e redução de pobreza, uma vez que atende às demandas da economia, por meio da formação de trabalhadores adaptáveis, com rapidez na aquisição de novos conhecimentos.

Rossler (2005) apresenta as razões pelas quais o ideário pedagógico do “aprender a aprender” teria se popularizado a ponto de se tornar “moda”, assim dito para se referir a algo que perseguimos para não nos sentirmos atrasados em relação aos outros. Logo, “a moda e os modismos são sempre e necessariamente fenômenos de alienação.” (2005, p. 6). Para o autor,

Sabemos o quanto sedutor pode se tornar um modelo teórico tido como crítico, como um modelo **prescritivo**, que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar, num contexto educacional no qual a grande maioria das correntes educacional e pedagógica vinha apenas se detendo em reflexões de caráter mais geral, abstrato, no âmbito dos fundamentos teóricos da educação [...]. Mais sedutor ainda torna-se esse modelo quando ele não se apresenta como uma teoria meramente especulativa, mas sim investida de prestígio científico. (ROSSLER, 2005, p. 15 - grifo nosso).

Sendo assim, podemos dizer que tal modelo une três ideias supostamente interessantes, uma vez que se propõem como teoria crítica, porém se constitui em mais uma das propostas liberais. Esse modelo também apresenta sugestões práticas para a ação pedagógica e aposta em teóricos de grande popularidade como Piaget, atualmente confundido, inclusive, com as propostas teóricas de Vigotski (DUARTE, 2003).

A partir da década de 1990, as reformas na educação escolar tiveram como principal alvo o currículo escolar. Uma referência fundamental a essa questão foi a elaboração dos PCNs, que oficializou a pedagogia construtivista como referência pedagógica na educação brasileira e, de modo convincente, o “aprender a aprender” como a principal meta da educação (DUARTE, 2004a). De acordo com os PCNs (1998),

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista **a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1998, p. 28 - grifo nosso)

Como é possível observar, do mesmo modo que o Relatório Delors, os PCNs postulam aquilo que o “mercado precisa e solicita da escola”, ou seja, o papel

da escola nessa concepção neoliberal é a de formar o trabalhador habilitado por um conjunto de competências: flexibilidade; adaptabilidade; capacidade de boa convivência com o outro para evitar conflitos; saber lidar com as tecnologias, já que estão cada vez mais presente nos meios de produção e no contexto social; e a capacidade de iniciativa no sentido de saber competir em espaços cada vez mais meritocráticos, onde o “sucesso” ou o “fracasso” é atribuído ao sujeito.

Tal proposta é indissociável do discurso oficial que enfatiza as competências, o que Perrenoud (1999, p. 95) denomina de “revolução das competências” que “[...] só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente.”.

Conforme as DCNs (2006), o professor é embebido pelas expressões da moda e encontra-se confuso, ao atuar nesse contexto socioeconômico, a partir de “um repertório de informações e habilidades” e ao que Saviani (2012) denomina de excesso de acessórios. Tais ideários não são neutros e confundem intencionalmente o educador que, por vezes, sequer têm possibilidade de leitura crítica do contexto e da educação.

Vivemos tempos que exigem novas demandas no processo de formação e de conhecimento, mas ainda há uma grande parcela da população brasileira que sequer alcançou o direito a educação fundamental de qualidade. A educação como prática social não se efetivou completamente, o que justificaria os níveis de desigualdade social que permanecem na virada do milênio (AZEVEDO, 2004). Eis o que dizem Falleiros, Pronko e Oliveira (2010):

Nos governos Lula, aprofundaram-se as diretrizes educacionais instituídas por seu antecessor para o alargamento e ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples, expressos nas políticas de alfabetização, combate à reprovação e reformulação da educação profissional, com vistas a fortalecer a preparação do “capital humano” para o estágio atual de racionalização do processo de produção da existência na periferia do capitalismo, bem como aprimorar uma formação para a cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 92)³⁷

³⁷ As denominações para esse termo são várias, dentre elas: centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, social-democracia modernizadora, social-liberalismo, Estado social-liberal, entre outros (LIMA; MARTINS, 2005). São vários os autores que caminham na perspectiva da pedagogia da hegemonia, de direita ou de esquerda não-marxista, “mas que, no fundamental convergem para a impossibilidade da revolução, para o fim da luta de classes e para a tese de que as energias utópicas devem ser direcionadas para a sociedade civil, compreendida, majoritariamente, como parte de um esquema de três vértices: Estado, sociedade civil e mercado.” (LEHER, 2010, p. 16).

A despeito das desigualdades educacionais, a ênfase no conhecimento, na ciência e na tecnologia não são as propostas de prioridade para a educação brasileira na atualidade, pois o enfoque nas “competências foi proposto no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio.” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 92). Logo, o conhecimento que, de modo geral se diz ter acesso nos espaços educacionais que emitem certificados de competência aos trabalhadores, não passa de informações atualizadas para a inserção desses no mercado de trabalho e que reforçam comportamentos ético-político, adequados e necessários, à reprodução do capitalismo contemporâneo (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

A reforma do Ensino Superior, delineada e promovida pela atual LDB, apresenta uma diversificação de IESs, majoritariamente privadas, denominadas de “centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores”, que possibilitaram atender setores conservadores da sociedade com um modelo de educação “marcado pela ‘flexibilização’ das instituições escolares e pela divisão entre instituições produtoras de conhecimento e instituições formadoras para o mercado de trabalho.” (NEVES; PRONKO, 2008, *apud* FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Neste cenário, o que se vislumbra é a alienação nos moldes da pedagogia do “aprender a aprender”, materializada na matriz curricular, desdobrada nos seus diversos componentes, incluído a Arte. É mister apresentar as tendências pedagógicas hegemônicas nos processos formativos para a docência com o intuito de provocar a reflexão acerca do papel da Arte na formação de docentes e discentes em geral.

4.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS

No Brasil, um modelo tradicional de Pedagogia se estendeu por mais de quatro séculos. No período de 1549 a 1759, de vertente religiosa, com a dominação jesuítica, e após a expulsão da Companhia até meados do ano de 1932 coexistiram tendências religiosa e laica. A partir da década de 1930, iniciou o movimento escolanovista, que se mesclava com a Pedagogia Tradicional.

A partir de então, a Pedagogia Nova dominou o cenário, e a “banalização da livre expressão” foi gerada, tanto por interpretações equivocadas ou por leituras apressadas da teoria que a fundamenta, quanto do despreparo dos professores, conforme esclarece Osinski (2002). A generalização do *laissez-faire* como prática da sala de aula e a omissão do professor resultaram em um “decréscimo considerável do nível da qualidade” das atividades pedagógicas em Arte, no desprestígio da disciplina frente às demais e da desvalorização do professor de Arte, visto como responsável por “uma tarefa *não-séria*” (OSINSKI, 2002).

Nesse período, gestou-se a elaboração do projeto da primeira LDB em construção, e a disputa entre os educadores e políticos recaiu sobre a defesa da escola pública e da particular. No período de 1961 a 1969, marcado pela aprovação da LDB, a discussão centrou-se no Plano Nacional de Educação (PNE), além dos movimentos de cultura popular e de educação popular protagonizadas pelo educador Paulo Freire. Essa época encerra-se com a Pedagogia Nova em crise, perdendo espaço para a Pedagogia Tecnicista.

As ideias pedagógicas, no Brasil, de 1969 a 2001, são delineadas por diferentes tendências pedagógicas, tais como pedagogia tecnicista e as pedagogias críticas contra-hegemônicas. Para Saviani (2007), esse período representa um momento em que ocorrem as principais reformas educacionais empreendidas pela ditadura militar que dão forma à concepção da Pedagogia Tecnicista.

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 379)

A partir dos anos 1980, intensificam-se as experiências pedagógicas marcadas pelas pedagogias críticas, denominadas por Saviani (2007) de “ensaios contra-hegemônicos”, resultado, principalmente de mobilizações de educadores e organizações políticas do setor educacional. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, sustentava a primazia dos conteúdos, com o objetivo de “distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista.” (SAVIANI, 2007, p. 416).

Em outra direção, Saviani (2007) apresenta a proposta contra-hegemônica denominada pedagogia histórico-crítica, e a resume da seguinte forma:

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 419-420)³⁸

Na pedagogia histórico-crítica a educação é entendida de forma ampla, não se limitando à educação escolar. De acordo com Assumpção (2018), essa corrente pedagógica possui uma importância fundamental na medida em que possibilita passagens a formas cada vez mais conscientes da convivência em sociedade, e o processo de humanização ocorre, portanto, a partir da capacidade consciente dos seres humanos em se apropriar da humanidade já produzida.

Cabe à escola a função de promover a humanização dos indivíduos que por ela passam, produzindo em cada um deles, guardadas as suas especificidades, a humanidade que vem sendo edificada, coletivamente, no decorrer da história. E o professor fará isso por meio do seu ensino sistemático dos conhecimentos acumulados, como é o caso dos conteúdos e formas necessários para a fruição e produção de obras artísticas. (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 25)

Nessa perspectiva, no processo de apropriação dos conteúdos, por meio da mediação, a transformação cognitiva ocorre pelo fato de que o aluno se apropria de conhecimentos novos de maneira cada vez mais sistematizada e aprofundada, segundo Assumpção (2018).

Para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos selecionados para integrarem os currículos devem ser aqueles que possibilitam a emancipação humana, aqueles que produzem a humanização do indivíduo, enfim, aqueles que proporcionam ao educando a catarse. (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 128)

³⁸ Para Saviani (2005, p. 72), catarse é: “[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.”

O processo catártico, ou seja, a transformação efetiva da consciência apontada como um momento do método da pedagogia histórico-crítica, no ensino da Arte, é altamente relevante, pois “mostra o potencial das obras de arte para produzir nos indivíduos uma compreensão mais aprofundada da realidade, considerando seus aspectos contraditórios.” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 126-127). Simultaneamente ao movimento da pedagogia que se fundamenta na concepção dialética, outras vertentes pedagógicas se intensificaram no Brasil, em especial, a partir dos anos 1990. Ocorreu um movimento de recuperação da bandeira do “aprender a aprender”, nomeado de neoescolanovismo, somado ao neoconstrutivismo. Segundo Saviani (2007) tal movimento reorganiza a concepção psicológica do aprender como atividade centrada no aluno. Explícita é a afinidade dos neoconstrutivistas com a disseminação da teoria do professor reflexivo, “que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana.” (SAVIANI, 2007, p. 434). Tal teoria encontra elo com a chamada pedagogia das competências.

No Brasil, percebe-se que os Cursos de Pedagogia estão imersos às diversas correntes pedagógicas hegemônicas, a saber: a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo (ou epistemologia da prática), o construtivismo, a pedagogia dos projetos e o multiculturalismo.

A pedagogia das competências postula, de forma direta, o desenvolvimento de competências como a finalidade da educação. Ao associar a educação às exigências do regime de produção flexível, os conteúdos de ensino vinculados a objetivos operacionais conformam um conjunto de relações educacionais tecnicistas. Nessa acepção, Ramos (2009) enfatiza que:

Nossos estudos teóricos nos levaram a concluir que pedagogia nova e pedagogia das competências têm a mesma raiz epistemológica, qual seja o pragmatismo. Porém, assim como na pedagogia nova ocorreu uma exacerbação metodológica que levou ao tecnicismo, a conversão das supostas competências em desempenhos, cujo desenvolvimento dependeria do uso de metodologias adequadas, levou a pedagogia das competências a se aproximar do tecnicismo. (RAMOS, 2009, p. 159)

Enquanto há ênfase na metodologia de ensino, o conteúdo e o professor foram secundarizados. Assim, o que importa é formar as competências para o professor mobilizar conhecimentos na sua experiência cotidiana. De acordo com Harvey (1994), o que leva as mudanças no trabalho são as necessidades sociais impostas pelo mercado de capitais. Se no interior da fábrica o que se quer é um

trabalhador que está disposto e aberto para adquirir novas habilidades, em função da informatização e da robotização, na escola, isso se repete a partir do momento em que o aluno deve adquirir informações que lhe propiciam competências, em especial, com a ajuda da tecnologia computacional.

Os fundamentos da educação tecnicista advêm da gestão de empresas, com uma administração voltada para a “eficiência” e uma suposta “eficácia”, definida pela economia e não pela filosofia. Do currículo foram retiradas disciplinas da área de humanas, voltadas ao estudo e compreensão da sociedade e, em seu lugar, priorizam-se os conteúdos das ciências exatas. Evidencia-se a troca da formação pela informação. Os conteúdos esvaziaram a dimensão política e humana e ao, serem propostos na esfera do imediatismo, a história se perde. Segundo Duarte (2010a),

Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. (DUARTE, 2010a, p. 35)

O educador perdeu também a noção da importância do saber historicamente construído e do exercício da reflexão. Nesse sentido, Duarte (2010a) aponta que:

O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. (DUARTE, 2010a, p. 38)

De acordo com Saviani (2007, p. 435), a teoria comportamental de Skinner é considerada fundamental nos processos educativos, e a “[...] aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista”, a partir da qual as competências se identificavam com os objetivos operacionais e no reforço para modelar o comportamento do sujeito. Cabe à escola, portanto, formar o sujeito de acordo com as competências exigidas para o mundo do trabalho.

A pedagogia dos projetos segue a proposta teórica de Piaget, na qual o método de ensino é propagado como mais importante que o conteúdo a ser ensinado pelo professor. Desse modo, segundo Duarte (2010a), a ideia

[...] central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. (DUARTE, 2010a, p. 41)

Para Hernández e Monteserrat (1998, p. 90), na pedagogia por projetos, considera-se o “papel do professor como facilitador (problematizador) da relação entre alunos e o conhecimento, processo no qual também o professor atua como aprendiz.” A organização do currículo não se dá por disciplinas e baseada nos conteúdos previamente elencados e fixados, mas se configura como um processo em construção. E mais importante, o responsável pela aprendizagem é o aluno, conforme afirmam Hernández e Monteserrat (1998), a seguir:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. (HERNÁNDEZ; MONTESERRAT, 1998, p. 88-89)

Essa perspectiva permite que o estudante escolha o tema ou se envolva no processo de escolha, além de favorecer a direção das atividades de seu plano de trabalho individual. Contudo, é importante apontar que há concepções de ensino da Arte que caminham na contramão dessa proposta. Como a educação e a formação de professores é um campo contraditório e em disputa, Smith (2005, p. 100) enfatiza que: “Os contextos, no entanto, não devem ser definidos casualmente. Um currículo de excelência está comprometido com a aprendizagem sequencial.” Assim, o aprendizado sequencial e sistemático se justifica.

[...] o aprendizado das artes deve observar sequência de estudos proporcionais sobre história, apreciação, atividades em ateliês, atividades de estudos e atividades culturais. [...] o aprendizado sequencial se justifica pela necessidade de construirmos sistematicamente uma sensibilidade estética e um ambiente sensível no qual possamos agir e refletir em relação à experiência contida nos trabalhos de arte. (SMITH, 2005, p. 100-101)

Dessa forma o aluno estará preparado para desenvolver, por meio da Arte, a apreciação, a percepção e a crítica. “[Por] ter passado por uma tal sequência de estudos, os alunos devem estar preparados para engajar-se no mundo artístico com

certo grau de autonomia [...], em níveis compatíveis com seu aprendizado.” (SMITH, 2005, p. 101). Assim, é importante o conteúdo curricular ser pensado e vivenciado no processo de formação.

Outra corrente pedagógica amplamente difundida nos últimos anos é a teoria do professor reflexivo ou a epistemologia da prática ou pragmatismo. Segundo Tardif (2000, p. 6) pela epistemologia da prática se compreende um “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, e que tem por finalidade

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 7)

Para a concepção do professor reflexivo ou pragmático, a prioridade pedagógica está na prática e não na teoria. Diferentemente do pensamento histórico dialético que se caracteriza como *práxis*. A pedagogia do professor reflexivo ou o “[...] pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana.” (DUARTE, 2010a, p. 47). Diferentemente do pensamento histórico dialético que se caracteriza como *práxis*, ou seja, teoria e prática são indissociáveis na produção e compreensão do saber, ambas com a mesma importância nesse processo.

No livro *Escola e Democracia*, de Saviani (2005), há a defesa do aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, o que implica em priorizar conteúdos.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. Por que esses conteúdos são fundamentais? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (SAVIANI, 2005, p. 55)

Na concepção de Saviani (2005), o professor tem papel fundamental na orientação do aluno pela busca do conhecimento. Entretanto, em uma proposta pedagógica inversa, na pedagogia dos projetos, é o aluno que deve buscar os conhecimentos por meio de um método próprio e, na teoria do professor reflexivo, é

o professor que, em sua prática, constrói seu conhecimento. Nessa teoria, associada à ideia de formação continuada, os conhecimentos não viriam dos livros, mas da prática cotidiana, segundo postula Duarte (2010a), a seguir:

[...] pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação [...]. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo. (DUARTE, 2010a, p. 42)

Já no construtivismo, como corrente pedagógica, é o aluno que constrói o seu conhecimento. Eis o que diz Rossler (2006):

Seguindo raciocínio construtivista, qualquer conhecimento a ser ensinado deve possuir um valor funcional, prático-utilitário, imediato, isto é, deve possuir uma aplicação direta e imediata na vida fora da escola e, principalmente, na realidade da qual o aluno advém. Senão, não faz sentido ensinar e aprender. [...] valoriza mais a prática, ou o saber-fazer, saber-usar e saber-comunicar, do que a teoria ou o saber conceitual teórico-abstrato. (ROSSLER, 2006, p.189)

Nessa diretriz, o que se pretende é que o “professor reflexivo” construa seu conhecimento na prática. Nesses moldes, a pedagogia construtivista está sendo aplicada na formação do professor que reflete sobre sua prática, sobre seu saber tácito e pessoal, em detrimento do estudo dos conteúdos clássicos, como conclui Duarte (2010b).

Somada a essas pedagogias hegemônicas, o multiculturalismo ganhou destaque no cotidiano da formação de professores. Duarte (2010a) afirma que:

A pedagogia multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. (DUARTE, 2010a, p. 43)

Malanchen (2014) cita Canen (2010), revelando que a construção das identidades é fruto de “construções provisórias e híbridas.” E, diante dos grandes desafios, descreve como deve ser a postura do professor na perspectiva multicultural.

Caberá a cada pesquisador, cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação multicultural. Conforme nos alertam teóricos do Pós-modernismo e do pós-estruturalismo, não possuímos mais as certezas confortáveis de narrativas mestras, que nos apontavam o caminho para a

“verdade das coisas”. Currículos multiculturais se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que se têm manifestado neste início de milênio, infelizmente em dimensões planetárias. (CANEN, 2010 *apud* MALANCHEN, 2014, p. 87)

Malanchen (2014), em seu estudo sobre o Multiculturalismo, destaca duas razões que configuram o caráter problemático desse ideário:

A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores. (MALANCHEN, 2014, p. 90)

Em seguida, Malanchen (2014, p. 90) faz referência ao caráter hegemônico das pedagogias do "aprender a aprender", suas correntes e, por fim, conclui que “[...] o que as une é negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, negação do ensino do saber sistematizado.” O “solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento são marcas distintivas das concepções pós-modernas.” (DUARTE, 2004a, p. 78).

Segundo Malanchen (2014, p. 93), a construção de um discurso padronizador de valorização da diversidade cultural vem sendo realizada a partir de algumas ideias-chave. Dentre elas, destaca-se “a questão da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, por meio da organização individual dos grupos subalternos em movimentos sociais.” A partir da compreensão de Wood sobre o pós-modernismo, Malanchen (2014) aponta que

[...] as lutas fragmentadas de movimentos sociais, rejeita o conhecimento da totalidade, os valores universais, a racionalidade, a igualdade (na concepção liberal ou na socialista) e, de forma mais profunda, a concepção do marxismo de emancipação humana. (MALANCHEN, 2014, p. 93)

Observa-se, portanto, diante das lutas fragmentadas, por consequência ocorre a “[...] diluição da luta coletiva da classe trabalhadora em grupos diversos. Essa diluição deixa o Estado em situação confortável, pois essa dispersão enfraquece a pressão que deveria ser exercida por ações coletivas.” (MALANCHEN,

2014, p. 93). Ao analisar essa concepção, Duarte (2010a, p. 43) aponta que o “[...] Multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o Pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo.” A luta em defesa da construção de uma sociedade híbrida, intercultural e multicultural representa uma força contrária ao movimento que tenta superar o modelo da sociedade capitalista, visto que esse ideário não contempla a totalidade da vida humana pregressa, não leva em conta o que se produziu historicamente, mas tem como foco o cotidiano do indivíduo, o que confirma o solipismo apontado por Duarte (2004a).

O multiculturalismo e sua influência no campo específico da educação artística, conforme Faustino *et al.* (2017, p. 247), ao analisar as políticas educacionais da interculturalidade, como a questão indígena, evidencia-se que “no ensino de arte são exaltadas as esferas simbólicas e culturais, deslocadas da realidade indígena, o que provoca o ocultamento das condições materiais destes povos.”

O Multiculturalismo tem como fundamento o relativismo. Malanchen (2014) destaca que:

O princípio norteador de um currículo multicultural é o de que este deve propagar a suposta diversidade cultural presente em nossa sociedade, sendo organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de uma maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreender e respeitar a cultura do outro. (MALANCHEN, 2014, p. 85)

Duarte (2010a) aponta que, no pensamento pedagógico contemporâneo, há muita imprecisão acerca dos critérios para se delimitar uma cultura, e essa imprecisão fortalece o relativismo cultural na educação e, ao incidir inteiramente sobre o currículo escolar, promove a sua fragmentação. O “relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações.” (DUARTE, 2010a, p. 37). Conforme Gomide e Jacomeli (2016), além da fragmentação, há o fim das verdades históricas,

[...], como se bastasse afirmações pautadas em achismos que exaltam a supremacia subjetivista e proclamam o relativismo da verdade (a verdade de cada um), não se preocupando com a refutação detalhada e rigorosa das posições contrárias. (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 74)

As consequências desse formato e dessa proposta de formação de professores têm formado um educador que, quando desempenha sua função, reproduz as tendências pedagógicas hegemônicas, sem mesmo compreendê-las, e as implicações desse esvaziamento do exercício da reflexão e compreensão, para o aluno, são comprometedoras, pois, ao passar mais de uma década na escola, concluiu o Ensino Médio quase sem saber ler, escrever e contar.³⁹

4.4 CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS E TENDÊNCIAS NO ENSINO DA ARTE

As práticas educativas aplicadas em sala de aula estão vinculadas a uma teoria da educação escolar e a uma perspectiva pedagógica, que está impregnada de concepções ideológicas e filosóficas, visando à formação do trabalhador para atender as demandas do mercado. Tais concepções pedagógicas embasam também as diretrizes e relações no ensino da Arte, que podem ou não contribuir para as transformações sociais e culturais.

Quanto às manifestações dessas concepções no ensino da Arte, são basilares a colaboração de uma posição crítica ou conformativa ao meio social e educativo. No processo de ensino mecanizado da Pedagogia Tradicional idealista, o ensino da Arte, no século XIX, reproduzia a cópia de modelos que deveriam ser imitados. Subentende-se, no campo da estética, uma padronização do ideal de beleza e, para o contexto do desenvolvimento brasileiro do final daquele século, o desejo era associado ao progresso industrial nacional (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Já no início do século XX, nas escolas das classes empobrecidas, há uma intensificação da associação nas aulas de desenho com o trabalho. O Desenho de Ornatos e o Desenho Geométrico são considerados “úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 27). Até os anos 70, predominaram os cursos de desenho nas seguintes modalidades: desenho ao natural; decorativo; geométrico e de desenho ‘pedagógico’ nas Escolas Normais.

Do ponto de vista metodológico, as atividades desenvolvidas pelos alunos deveriam seguir os modelos instituídos pelo professor, visando o aprimoramento e a

³⁹ De acordo com os dados da aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2018, nas escalas de proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, que variam de 0 a 1000, “O desempenho médio dos jovens brasileiros da rede estadual foi de 394 pontos.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 25 fev. 2019.

destreza motora, até que seu resultado fosse “completo e perfeito”. O ensino e a aprendizagem da Arte, de conteúdo reprodutivista, tem como função a manutenção da divisão social.

A tendência tradicional coexistia com a tendência pedagógica na perspectiva da Escola Nova, que surgiu, no Brasil, em 1930, e se disseminou entre as décadas de 1950 a 60. A partir dos anos 1950, juntamente com o desenho criativo, no treinamento das escolas de trabalhadores manuais, a música, o canto orfeônico e os trabalhos manuais passaram a integrar o currículo escolar.

Para Iavelberg (2008) são vários os espaços educativos extraescolares onde ocorreu o ensino da Arte, a exemplo da Escolinha de Arte do Brasil, que foi criada por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, em 1948. Após manter contato com Herbert Read,⁴⁰ a tendência passou a priorizar a livre expressão e a liberdade criadora.

A ênfase era colocada no processo e na expressão, compreendida como dado subjetivo e individual; portanto, autoexpressão, com forte influência dos paradigmas da arte moderna, das disciplinas do começo do século XX: a psicologia, a psicanálise, a antropologia e as teorias da criatividade e as proposições da arte moderna. A palavra de ordem era a criatividade compreendida como a criação do novo, com ênfase na originalidade, na flexibilidade, na fluência e na iniciativa do aluno [...]. Enfatizava-se o desenvolvimento e o ‘aprender a aprender’, como um fato mais importante do que aprender conteúdos. (IAVELBERG, 2008, p. 113-114)

Conforme Ferraz e Fusari (2010), os professores, a partir da prática da teoria escolanovista, romperam com as cópias desses modelos e, em seu lugar, postulavam a Arte na perspectiva estética em uma tendência proveniente de:

a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível ao meio ambiente [...]; b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30)

Durante as aulas de Arte, os professores proporcionavam todas as condições para o aluno expressar-se subjetiva e livremente, e o foco do ensino da Arte não era mais o produto, mas o processo. A teoria da Arte centrada no aluno e com base na Psicologia dominou a educação escolar brasileira em Arte até os anos

⁴⁰ No livro *Arte na Educação Escolar*, Ferraz e Fusari (2010) escrevem sobre Herbert Read (1893-1968) como sendo admirador e estudioso do psicanalista Carl Gustav Jung, e que se dedicou a analisar as expressões artísticas de crianças e adolescentes. Em *Educação pela Arte*, Read apresenta sua teoria e discute que “a questão do objetivo da educação, afirmando que a base desta, assim como a da democracia, deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 36).

de 1990. No campo do ensino da Arte, se na Pedagogia Tradicional o aluno era visto como uma tábula rasa, na Pedagogia Nova, de concepção modernista, prevaleceu a ideia de que bastava apenas motivação para se expressar e não de instrução (FERRAZ; FUSARI, 2010).

A escola brasileira, a partir dos anos de 1960, estava imbuída da tendência pedagógica tecnicista e de influência americana. Preocupada com a eficiência da escola e objetivando preparar indivíduos mais eficientes e produtivos, essa tendência visava a “[...] sintonia com os interesses da sociedade industrial e à preparação dos alunos para o mercado de trabalho.” (IAVELBERG, 2008, p. 115).

No trabalho técnico e polivalente do professor “de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas [...], responsável pela eficiência e eficácia do ensino” (IAVELBERG, 2008, p. 115), os elementos curriculares, como organização racional e mecânica, indicavam os objetivos, conteúdos, estratégias e métodos e avaliações. No contexto da Ditadura Militar, que se instaurou em 1964, professores e escolas foram perseguidos e “a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 81).

No contexto da elaboração dos PCNs de Arte, a proposta do ensino da Arte aponta para o fazer, o apreciar e o refletir, assim os domínios que “podem estar articulados em três eixos de experiências de aprendizagem para preservar a possibilidade de viver arte na escola.” (IAVELBERG, 2008, p. 47). Porém, para que essa possibilidade se efetive a “[...] prática-teoria artística e estética [do professor de Arte] deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte.*” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51).

A formação pedagógica, cultural, profissional e a articulação da Arte com as demais áreas do conhecimento visa um trabalho interdisciplinar, representa um conjunto de ações que, quando praticadas em sua essência, carregam consigo a possibilidade efetiva da formação do pedagogo ocorrer de forma consistente para saber Arte, viver a Arte e ensinar Arte (FERRAZ; FUSARI, 2010).

A partir da Proposta Triangular⁴¹ elaborada por Barbosa (2007), depreendem-se eixos sem indicar uma ordem preestabelecida, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização.

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. O grande guarda-chuva dewiano, a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação), define o pós-modernismo em arte-educação. (BARBOSA, 2007, p. 41)

A proposta da autora revela sua adesão ao construtivismo, o qual carrega em sua essência a proposta de que o busca pelo saber está intensificada na ação do aluno, e não no papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, somado a importância do conteúdo historicamente acumulado. Bem como, sua proposta, ao se caracterizar pós-moderna, aponta para uma ênfase na prática pedagógica, mira na necessária flexibilidade do professor “fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano”. (BARBOSA, 2008, p. 100)

Em outra passagem, Barbosa (2007) trata da ação contextualizadora, um dos elos da triangulação, e essencialmente relacionada ao ato de ler, ouvir, perceber e significar o mundo. Assim, a contextualização pode ser histórica, social, psicológica, ecológica, dentre outras. Para a autora,

Contextualizar é estabelecer relações [...]. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção a multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curricular Nacionais (PCN). (BARBOSA, 2007, p. 38)

Na análise de Barbosa (2008, p. 100 - grifo nosso), atualmente, “a **flexibilidade** e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambicionados pela educação pós-moderna.” O conceito de criatividade se ampliou, passando pelo fazer artístico e na leitura e interpretação das obras de arte.

Hoje a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos

⁴¹ Sobre A Proposta Triangular ver em Barbosa (2007; 2011).

criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2010, p. 2)

A formação de professores, sob influência das diversas tendências pedagógicas, ocorre por meio das reformas educacionais demandadas pelos organismos multilaterais no direcionamento de implementação das propostas hegemônicas que, em essência prioriza a prática em detrimento da teoria. Essa formação de viés cognitivista da prontidão se volta ao aprender para aplicar, sendo oriundo do “aprender a aprender”, do imediato, vinculado ao mundo produtivo.

Para Duarte (2010d), as mudanças propostas e postas em práticas revelam que o trabalho docente, na perspectiva pós-moderna, tem seguido três orientações fundamentais:

1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores. (DUARTE, 2010d, p. 30)

Tais orientações analisadas por Duarte (2010d) remetem à crítica de Trigo (2009) sobre a formação do artista. Empobrecida, historicamente, vivencia-se, no contexto atual, a formação do pedagogo, do professor de Arte, que prioriza a prática, que secundariza a importância da transmissão do conhecimento historicamente construído e que deveria constituir-se na base para a formação de todos. Entretanto, sabotar o conhecimento é estratégico, na medida em que se constitui em uma forma de impedir o saber. Para Diniz e Lima (2010),

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da teoria. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade educacional e social [...]. Depreende-se, portanto, que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática nos cursos de Pedagogia, mais consistente e eficaz será a atividade prática dos pedagogos, ou seja, sem a teoria a prática torna-se cega, sem objetivo, um agir sem rumo e perde sua característica específica de atividade humana. (DINIZ; LIMA, 2010, p. 142-143)

A análise que se encerra revela que no ensino da Arte que se fez durante o século XX continua presente nas perspectivas das tendências hegemônicas que tem influenciado a formação nos Cursos de Pedagogia e na formação teórico-prática da disciplina de Arte, de tendências pedagógicas que formam professores para a adaptação e flexibilidade, a fim de sobreviver no mundo e mantê-lo como está. Podemos inferir, então, que essa discussão fortalece a tese que vimos, apontando que a Arte na formação do pedagogo caracteriza-se como um conhecimento rarefeito, em um fazer pedagógico instrumentalizado e, portanto, distante do conhecimento produzido historicamente e que, efetivamente, forma o sujeito e o humaniza.

5 CURRÍCULO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Realizada a reflexão do percurso da educação, das políticas de formação docente, as reformas e diretrizes neoliberais estabelecidas nas concepções de formação, compreende-se que as atuais propostas de formação são baseadas nas tendências pedagógicas hegemônicas. Compreendemos que o currículo, os conteúdos e as tendências hegemônicas da Pedagogia buscam legitimar o modelo liberal da sociedade capitalista na contemporaneidade.

A partir dessas reflexões, intenta-se identificar a legislação nacional e estadual acerca do ensino da Arte, com o objetivo de compreender o sentido que assume a Arte e seu ensino nas ementas das disciplinas dessa área e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia da Faculdade do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda e do Campus de Miracema. O que se busca elucidar é a concepção de Arte presente nos documentos dos Cursos, objeto de reflexão neste estudo.

5.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

Nesse estudo, adota-se a concepção de currículo como um “artefato social e cultural”, expressão que permeia as discussões de poder e cultura na reflexão sobre currículo, uma vez que se compreende que as teorias e diretrizes não são técnicas ou modelos, mas representam posturas éticas, políticas, econômicas e também ideológicas (SILVA, 2010). Eis o que dizem Moreira e Silva (2008):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo 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. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 07-08)

O currículo está longe de ser uma listagem de conteúdos pretensamente neutros e universais, mas é um repertório de diferentes culturas derivado de uma construção social. Nesse sentido, o papel que o educador possui e desempenha constitui-se em um ato político, consciente disso ou não. Para Apple (2006), um dos problemas básicos de todo educador como um ser político está em compreender o

modo como os símbolos culturais estão de acordo com os tipos de consciência “exigidos” pela sociedade estratificada. Logo, para organizar o pensamento e a ação em torno da educação, é necessário pensá-la de forma estrutural. O que esse autor propõe é buscar

[...] demonstrar as maneiras concretas por que os sistemas estruturais prevaletentes (e eu diria alienantes) – as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados – dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam. (APPLE, 2006, p. 36)

Um dos instrumentos de controle que a sociedade utiliza para a manutenção do *status quo* é a proposta hegemônica cultural, que representa também uma forma de dominação e que, além da propriedade econômica, detém a propriedade simbólica, o capital cultural, que as escolas conservam e distribuem. Sobre isso, Apple (2006) diz o seguinte:

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37)

A hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, que “satura a sociedade”, a nossa consciência, de modo que “o mundo educacional, econômico e social que vemos e com que interagimos [...], tornam-se [...], o único mundo.” (APPLE, 2006, p. 39). Nesse sentido, a hegemonia diz respeito “a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*.” (APPLE, 2006, p. 39).

A proposta ideológica neoliberal, que acirra o processo de individuação exacerbada, faz com que a dificuldade individual se torne cada vez mais aguda, no que tange a superação da atrofiação do compromisso coletivo, o que torna, “quase que impossível que os educadores e outros desenvolvam uma análise aguda da injustiça social e econômica.” (APPLE, 2006, p. 21).

Segundo Duarte (2004a, p. 72), quando o conhecimento é entendido como algo “exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real”, a preocupação deve ser com as novas tendências na área da educação na tentativa de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados.

[...] a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado. (DUARTE, 2004a, p. 79)

De acordo com Silva (2010), o currículo apresenta uma luta simbólica entre saber, poder e identidade, e de determinação do que pode e deve ser ensinado. Para Apple (2008, p. 39), devemos ir além da pergunta feita por Spencer (s./d.), que diz: “Que tipo de conhecimento vale mais?” Na década de 2000, Apple (2008) propôs a seguinte questão: “Conhecimento de quem vale mais?”

Com essa inquietação, Apple (2008) acentua uma questão importante no campo do currículo, ao afirmar que não se trata apenas de uma questão educacional, visto que ela é ideológica e política. “Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.” (APPLE, 2008, p. 39).

O sistema educacional, Apple (2008), vem sofrendo fortes pressões no sentido de que os objetivos da escola sejam de contribuir com as metas das empresas e das indústrias, para com a formação da mão de obra, o que fica bastante claro no que é dito a seguir:

[...] ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. (APPLE, 2008, p. 40)

O cenário nacional atual se apresenta exatamente do modo como Apple (2008), preocupadamente, descreve. Exemplos disso são: a defesa de uma “Escola sem Partido”; um currículo para o nível Médio no qual as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte deixaram de ser obrigatórias e uma concepção de formação para o mercado de trabalho, para uma sociedade sem trabalho (ANTUNES, 2011).⁴²

Quanto ao currículo, Apple (2008, p. 45) destaca que o papel das instituições educacionais não se resume a distribuir valores ideológicos e conhecimentos, “elas

⁴² Na Introdução do livro *A Crise Estrutural do Capital*, de István Mészáros (2011), Antunes aponta que, em 2009, a OIT projetou mais de 50 milhões de desempregados, sem contar com a não captação dos dados do desemprego oculto que mascara as estatísticas oficiais. Essa mesma Organização relata, ainda, que cerca de 1,5 bilhão de trabalhadores terão seus salários reduzidos (ANTUNES, 2011, p. 13).

também ajudam, em última análise, a produzir conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes.” Desse modo, o currículo se constitui em uma forma de atuação no sentido de legitimar a distribuição do poder econômico e cultural existente. Embora se reivindique o papel de neutralidade da escola, essa não é neutra, em função dos seus resultados econômicos, conforme destaca Apple (2006):

[...] embora [as escolas] de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos - o que não pode ser negado -, também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como é a nossa. (APPLE, 2006, p. 42)

Silva (2010) destaca que o currículo tradicional orienta aquilo que deve ser ensinado nos espaços educativos, ou seja, diz respeito a uma evidência daquilo que visa planejamento, organização e produtividade. Para tanto, “as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo crescente de industrialização e urbanização.” (SILVA, 2010, p. 22).

Ao tratar da perspectiva das teorias críticas nas relações sociais de produção, para Silva (2010), poder e ideologia são conceitos considerados fundamentais para buscar compreender o modo pelo qual as dinâmicas sociais de dominação implementam-se através dos processos educacionais e curriculares. De acordo com Apple (2008), a educação está implicada na política da cultura:

Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 2008, p. 42)

É necessário, no entendimento de Apple (2008), reconhecer o verdadeiro currículo escolar indo até à escola, observar o currículo explícito e o oculto, com o objetivo de investigar o papel social das teorias e práticas educacionais amplamente aceitas. Para saber como opera a ideologia, é preciso, segundo o autor,

[...] escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas. (APPLE, 2008, p. 45)

Nessa perspectiva, o currículo se conforma em mais uma reprodução ideológica, econômica e cultural, porém cabe apontar que, em paralelo, ocorrem resistências de grupos que formam importantes bases para o trabalho contra hegemônico. A compreensão das relações de classe, raça/etnia e gênero são relevantes para a apreensão dos efeitos sociais da educação “e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados.” (APPLE, 2008, p. 48).

Apple (2008) menciona, ainda, a importância do estudo da relação entre as ideologias, teorias e práticas educacionais, uma vez que revelaria os interesses e compromisso político e social que são aceitos como “a forma como a vida realmente é” no cotidiano dos educadores. Para Aranha (2006, p. 258-259), “[...] no atual momento de globalização da economia e de fortalecimento do ideário neoliberal, continua existindo o risco de encarar a educação como uma técnica de adaptação humana ao mundo do mercado.” Apple (2008), ao refletir sobre ideologia, currículo, escola e criação da desigualdade, aponta para o fato de que, em uma sociedade, na qual coexistem desigualdades, há acesso desigual ao conhecimento. Ou seja, pode-se pensar o conhecimento a partir da desigualdade de acesso entre as classes sociais. Eis o que ele diz:

A *falta* de determinados tipos de conhecimento – o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição – se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (APPLE, 2006, p. 49)

Apple (2006, p. 50) chama isso de distribuição de cultura e de distribuição de controle, em outras palavras, na relação entre conhecimento e poder, “quase que totalmente despolitizamos a cultura que as escolas distribuem.” Sobre isso, o autor lança alguns questionamentos acerca do currículo escolar que tem incomodado também vários outros estudiosos: “‘De quem é a cultura?’, ‘A que grupo social pertence esse conhecimento?’ e ‘No interesse de que se transmite determinado conhecimento (fatos, habilidades, propensões e inclinações) é ensinado em instituições culturais como as escolas?’” (APPLE, 2006, p. 50).

Em uma sociedade que se constitui a partir das desigualdades sociais, há desigual acesso das diferentes classes sociais à cultura e ao conhecimento. No processo de despolitização, acirram-se as perspectivas conservadoras que objetivam romper com a ordem democrática de expressão na educação pela via da

“Escola sem Partido”. De acordo com Frigotto (2017, p. 17), o Projeto chama a atenção sobre “[...] seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade.”

Movimentos conservadores semelhantes a esse se mobilizam para que a catarse não ocorra na educação escolar, conforme observa Assumpção (2018). A Arte representa a possibilidade de ampliação da percepção sobre a realidade social e, pela não neutralidade da Arte e do seu ensino, se configura como uma forma de resistência. A sociedade, em especial, a classe média, mostra-se conservadora e, por essa razão, se manifesta moralista e com postura de censura às diferentes manifestações artísticas que vem sendo apresentadas pelo país. O campo da Arte passa por reveses em sua versatilidade de comunicação.⁴³

Em suma, devemos pensar, então, que o currículo, não sendo um elemento neutro na elaboração e transmissão do conhecimento, está implicado em relações de poder e interfere na construção de identidades. Logo, a presença ou a falta de determinados tipos de conhecimento, nas propostas curriculares dos Cursos em estudo, está implicado o tipo de professor que se pretende formar e indica para qual sociedade.

5.2 CURRÍCULO DE ARTE NA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CURRICULARES DO TOCANTINS

O ensino da Arte passou a ser considerado componente curricular obrigatório somente a partir da aprovação da LDB que está em vigor, nº 9.394 portanto é extremamente recente (BRASIL, 1996). No século XIX, com as Escolas Normais, o Desenho foi a principal atividade sugerida nesses espaços de formação. No início do século XX, a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei nº 8.529 de 02/01/1946), determinava a inclusão no currículo as seguintes disciplinas: Desenho,

⁴³ Em outubro de 2017, em frente à galeria do espaço piloto da Universidade de Brasília (UnB), foram expostas algumas obras da Exposição “QueerMuseu”, fechada em Porto Alegre, em setembro do mesmo ano, após protesto do Movimento Brasil Livre (MBL) (MACIEL, 2017). Em democracias ou em ditaduras, “artistas são alvo de governos, grupos religiosos, organizações criminosas, empresas, radicais em redes sociais e todo o tipo de gente que tenta censurar a arte.” (MIRANDA, 2016). Em nome de uma moralidade medievá obstruem exposições artísticas e recebem adesão de um público que, possivelmente, não tem por prática frequentar espaços de cultura. E muitas vezes, pelo fato do nu estar estampado – que pode estar representando a própria nudez/vazio da capacidade de reflexão – os sujeitos se posicionam contrários à arte e, portanto, a favor da censura.

Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico. Com a aprovação da primeira LDB nº 4.024, de 1961, o art. 25 versava sobre o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e o art. 26 propunha a iniciação de técnicas de artes aplicadas.

Posteriormente, em plena ditadura militar, ocorreu uma nova reforma da educação com a LDB nº 5.692 de 1971, onde as diretrizes educacionais versavam sobre as alterações do 1º grau (de 1ª a 8ª séries), e do 2º grau, incluindo estudantes de 7 a 17 anos. A Lei instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística, porém não como disciplina curricular, mas como atividade educativa, o que possibilitou um esmaecimento quanto ao cumprimento desse artigo. Eis o que diz Iavelberg (2014):

A orientação tecnicista das escolas sob o regime militar e as propostas aligeiradas de formação de professores de educação artística em licenciaturas curtas de dois anos – voltada aos profissionais que antes ensinavam desenho, música, artes industriais e artes cênicas – para as linguagens das artes plásticas, educação musical e artes cênicas resultaram em um professor que exercia a polivalência e, assim, diluía os conteúdos específicos de cada linguagem, banalizando a arte na escola. (IAVELBERG, 2014, p. 49-50)

A LDB que vigora desde dezembro de 1996, instituiu a Arte como área de conhecimento e, portanto, como componente curricular obrigatório na educação básica, com o intuito de promover a formação cultural dos alunos. À Lei se vinculou posteriormente as PCNs, de adesão não obrigatória pelas escolas, com professores formados em qualquer linguagem artística, em IESs, licenciaturas e bacharelados e por pedagogos para atuar até a primeira fase do Ensino Fundamental. Essa Lei propunha a reflexão e a prática das quatro linguagens em Arte, desvinculadas entre si, mas praticadas interdisciplinarmente por meio de projetos.

No contexto histórico da discussão da Arte como importante e necessário instrumento teórico-prático na formação humana, há uma intensa e extensa luta dos educadores, em especial dos arte-educadores, em décadas anteriores, como descrito nos PCNs:

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de

encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares. (BRASIL, 1998, p. 28)

Em Tocantins, o Referencial Curricular foi construído de forma coletiva, arregimentado na Constituição Federal (CF), de 1988, na LDB nº 9.394 de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1997), e como referência teórica nos (PCNs)⁴⁴ e tem como objetivo orientar a construção do PPP de cada unidade escolar.

As propostas curriculares de Arte para o Ensino Fundamental possuem os seguintes objetivos: conhecer a Arte, proporcionar vivências nas várias linguagens, expressar sentimentos e ideias. Além disso, espera que os alunos aprendam conhecimento sobre a relação deles com o mundo e

[...] desenvolvam potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade que possam alicerçar a consciência de seu lugar no mundo e que também contribuam para a apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (REFERENCIAL, 2009, p. 39)

Se, por um lado, na proposta curricular, estão dispostos objetivos que versam sobre a necessidade de valorização da “arte produzida em seu Estado, percebendo a sua importância para a identidade e para a história da cultura tocantinense.” (REFERENCIAL, 2009, p. 42), bem como, de promover a valorização das expressões artísticas locais e regionais e o contato com as manifestações artísticas de diversas culturas.

Por outro lado, chama à atenção os verbos utilizados para elencar os objetivos gerais, que representam exatamente as ações que espera provocar no aluno: quais sejam: “conhecer a arte”; “integrar a arte com as demais áreas”; “valorizar a diversidade cultural”; “conhecer e perceber o mundo ao seu redor”; “observar e relacionar a arte”; “pesquisar, saber organizar e analisar informações sobre arte”; “saber buscar, selecionar e organizar informações” (REFERENCIAL, 2009, p. 41-42). Pode-se inferir que essas expressões carregam muito mais um convite para contemplar a vida, os acontecimentos do cotidiano, da realidade

⁴⁴ Na observação de Iavelberg, “muitos documentos curriculares regionais têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e agora também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mas verificamos casos nos quais o desenho curricular segue escolhas teóricas específicas das equipes de elaboradores, orientadas por escolhas próprias.” (IAVELBERG, 2014, p. 54). Os PCNs, conforme o autor esclarece, foram pensados não como currículo, mas como parâmetros, como base à elaboração de currículos de secretarias estaduais, municipais e escolas que optassem por adotá-los (IAVELBERG, 2014).

imediate, do que uma proposta que provoca reflexão para criação, inquietação ou a percepção ao que está instituído socialmente.

O professor que está sendo formado para atuar nas escolas e que, obrigatoriamente, deverá seguir esse e outros documentos oficiais no campo das políticas educacionais, e não está sendo preparado para ter compreensão do ensino da Arte para além das ações de “perceber, selecionar, relacionar e organizar”. O ensino da Arte no Tocantins, da forma que está ocorrendo, fortalece a proposta de formação que visa a manutenção do modelo de sociedade vigente, através do ideário do “aprender a aprender”, que promove a conformação de sujeitos.

Acerca das DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos, no art. 6º, inciso III, estão presentes, dentre outros, os princípios

[...] estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, DCNs, 1998)

Em seu artigo 15, nos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão organizados por área de conhecimento, e a Arte está descrita no 4º parágrafo: “A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.” No que diz respeito às articulações e continuidade da trajetória escolar, art. 30, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a Música e as demais artes.

Em dezembro de 2010, o CNE aprovou a Resolução CEB nº 7 que fixou as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Entre outras determinações importantes, estabelece que: “do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.” (BRASIL, CNE, 2010).

O professor, referência da turma, formado nos Cursos de Pedagogia e que atua na área de Arte, deve receber formação que, ao ampliar sua compreensão nesse saber, o capacite para ensinar o componente curricular de Arte em suas diversas linguagens. O conhecimento a ser ensinado por ele está relacionado com a

perspectiva formativa a que teve durante o processo de formação, portanto, a formação acadêmica deve contribuir para uma efetiva apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, e que interfira no processo de formação e de humanização.

5.2.1 Instituições de Ensino Superior e a Arte na formação docente: ITOP e UFT Campus de Miracema

Nesse estudo, que diz respeito à formação propiciada por IESs,⁴⁵ considera-se importante observar que seu papel é promover a construção de um conhecimento cultural que leve à compreensão do sujeito como um ser social e político. Portanto, sua função social é a produção do saber, a liberdade de pesquisar, aprender e de ensinar, devendo primar pela formação humana.

Contudo, segundo Minto (2014), o cenário das reformas do Estado, das políticas neoliberais e do privatismo do ensino superior, não são novidades, visto que estavam presentes na Constituição Federal de 1988, quando se inaugura novos rumos no ensino superior. Sguissardi (2009, p. 7-8) afirma que as reformas na educação superior são “Receituário ou diretrizes que contribuíram fundamentalmente para desqualificar a universidade autônoma e de pesquisa e para imprimir ou acentuar os traços de uma universidade neoprofissional, heterônoma e empresarial/competitiva.”

Conforme Minto (2014, p. 285), no ano seguinte à promulgação da CF, de 1988, ao reconhecer “um conjunto maior de ‘privilégios’ ao ensino privado”, foi criada a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP). Nos anos de 2000, em uma articulação entre as IESs, foi criada a Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e integradas (ABRAFI), cuja “principal bandeira é a defesa da ‘livre concorrência’ e a preponderância da ‘ordem econômica’ na regulação da educação superior por meio do sistema federal de ensino.” (MINTO, 2014, p. 286).

A partir dos anos 1990, no contexto da reforma do Estado e da educação em geral, a universidade pública é afetada por conta do processo intenso de privatização de setores estatais. Nesse sentido, Carvalho (2011), destaca que:

⁴⁵ Para uma leitura de estudos sobre a universidade e a ampliação do setor privado no ensino superior no país, ver: CARVALHO, 2011; TRINDADE, 2000; SGUISSARDI, 2009; MINTO, 2014.

Houve forte movimento de minimização do Estado norteado pela lógica liberal/neoliberal. Orientada por uma perspectiva mercadológica, foi promovida uma forte privatização de empresas estatais com o discurso de melhorar a eficiência do Estado obtendo-se melhores resultados com menos custos na implementação das políticas públicas. (CARVALHO, 2011, p. 18)

A lógica neoliberal persiste no início do século XXI, e o aprofundamento da hegemonia burguesa, que se fortalece e que se consolida, dentre outras razões, em função do cooptação dos movimentos sociais (CARVALHO, 2011). Nessa diretriz, um dos Cursos de Pedagogia analisado se insere na categoria privada e, outro, na categoria administrativa pública. Com relação à organização acadêmica, um integra uma faculdade e outro uma universidade, e ambos são ofertados na modalidade presencial. O Curso privado localiza-se na cidade de Palmas/TO e o Curso da universidade pública é ofertado no município de Miracema/TO.

No percurso da formação docente, há um conjunto de disciplinas que compõe a proposta curricular do Curso de Pedagogia e, neste caso, interessa-nos destacar e analisar os componentes curriculares de Artes com a intenção de identificar o sentido que a Arte assume nos PPCs e nas ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia do Campus de Miracema da UFT e o da Faculdade ITOP. Dessa maneira, interessa-nos compreender qual concepção de Arte que tais documentos contemplam.

Ao analisar os currículos dos Cursos de Pedagogia, buscamos desvelar o que propõem as disciplinas formadoras, em especial as que visam formar o pedagogo que irá atuar na área de Artes na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental. É importante observar que os PPCs⁴⁶ não contemplam as orientações constantes na Resolução nº 2, de 2015, que institui as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. No desenvolvimento desse estudo, tais PPCs estavam em revisão pelos Colegiados dos respectivos Cursos e, por isso, o conteúdo da referida Resolução não se constituiu em documento de estudo.

⁴⁶ É válido destacar que, de acordo com o estudo de Triches (2016), a respeito da internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015), a grande maioria segue as DCNs. A UFT está entre as que "Citam-nas [as DNCs] como embasamento legal ou como justificativa para as escolhas feitas." (TRICHES, 2016, p. 103).

5.2.2 Formação docente nos documentos institucionais do ITOP: apontamentos a partir do componente curricular de Arte

Os Institutos Superiores de Educação (ISE), de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica e podem incluir outros cursos e programas. A Faculdade ITOP, mantida pelo Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa Ltda., enquadra-se no dispositivo da Lei nº 9.394/96 em seu art. 63.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016),⁴⁷ no que diz respeito ao histórico e desenvolvimento da Instituição de Ensino, a Faculdade ITOP, com finalidade lucrativa e com sede e foro na cidade de Palmas/TO, foi credenciada pela Portaria do MEC 1.449, de 11/11/2008, publicada no Diário Oficial nº 231, de 27/11/2008. A Instituição iniciou suas atividades em 09/02/2009, e o Curso de Licenciatura em Pedagogia foi autorizado pela Portaria nº 1.052 de 11/12/2008, publicada no Diário Oficial nº 142, de 12/12/2008.

O PDI apresenta a missão da Faculdade, cuja finalidade é: “Construir **competências** que agreguem valor profissional, promovendo o desenvolvimento de cidadãos através de ações educacionais pautadas na ética e na **excelência** do ensino, pesquisa e extensão.” (ITOP/PDI, 2011a, p. 06 - grifo nosso).

Segundo Minto (MINTO, 2014), percebe-se que as ideias estão propostas na lógica da produtividade e na competitividade presente nas ideologias mercantis que visam à formação com base nas competências, além de explicitarem o discurso oficial que enfatiza as competências, e seguem as propostas de formação de professores presentes no livro *Construir as competências desde a escola*, escrito por Perrenoud (1999). Para esse autor, a “‘revolução das competências’ só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente” (PERRENOUD, 1999, p. 95).

Soma-se a esse ideário a busca pela excelência, proposta diretamente relacionada, segundo Gentilli e Silva (1996), com as categorias que explicam o contexto atual, marcado por mudanças e adaptações, isto é, as características dos que desejam o acesso à suposta ‘modernidade’, quais sejam: produtividade, eficiência e qualidade.

⁴⁷ Versão disponibilizada pela Instituição.

Há uma relação estreita entre a proposta de formação dos PCNs e a lógica do mercado, e as expressões “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” é o que as une. O lado perverso dessa relação se consolida na transferência para o indivíduo na sua capacidade de adaptação e empregabilidade, o que cria nele o conformismo social. Na lógica das competências e habilidades, o professor se torna um mero recurso humano, deixa de ser sujeito do processo e passa a ser objeto do capital moderno.

Em seu PDI (ITOP/PDI, 2011a), a Faculdade tem, como uma de suas responsabilidades, se constituir em espaço no qual os estudantes buscam a profissionalização, conhecimento e mudanças nas suas condições econômicas e sociais. Nesses termos, a política de ensino da Faculdade ITOP

[...] visa qualificar profissionais para o mercado de trabalho, através da oferta de cursos de Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos, nos termos de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, visando obter um padrão de qualidade para atender às demandas locais da capital e do estado. (ITOP/PDI, 2011a, p. 7)

Na compreensão de Silva (2010), a escola, de modo geral, reproduz o que dela se solicita, pois prepara o indivíduo fundamentalmente para o trabalho, e isso gera uma deformação no processo de conhecimento. Há uma política de valorização e de efetivação de atividades de pesquisa que, de acordo com o PDI (ITOP, 2011a), são ações que, por meio de Grupos de Pesquisa,⁴⁸ contribuem de maneira significativa para a formação do acadêmico. Uma vez que há o apoio irrestrito à iniciação científica, segundo o Documento, na medida em “[...] que a construção do saber científico é fundamental na **formação de profissionais capazes de se posicionar e atender às demandas da sociedade.**” (ITOP/PDI, 2011a, p. 09-10 - grifo nosso).

As atividades de extensão também fazem parte da missão da faculdade e, dentre seus objetivos, visa minimizar a distância entre teoria e prática, configurando-se em um meio para a promoção da articulação entre a formação acadêmica e os diversos setores sociais. Desse modo, busca oportunizar ao educando o desenvolvimento das habilidades inerentes ao profissional que se quer formar.

⁴⁸ Segundo professores da Faculdade, a Instituição anualmente, elabora um edital para a seleção dos alunos que integram o Grupo de Pesquisa, e os selecionados recebem bolsa de incentivo à pesquisa. Os resultados das pesquisas são apresentados em eventos locais, regionais, nacionais e publicados na Revista da própria Instituição.

A partir desses objetivos, a Faculdade ITOP tem como compromisso incentivar a formação continuada e “implementar programas de extensão buscando a integração contínua ensino/pesquisa, tendo em vista a responsabilidade social e ambiental da Faculdade ITOP.” (ITOP/PDI, 2011a, p. 11).

No que tange à política de gestão, a Instituição parte de uma proposta integralizadora de gestão, com o objetivo de consolidar práticas institucionais qualitativas que confere ênfase ao processo de aprendizagem. Dentre seus objetivos, destaca-se:

- a) Centrar suas ações das atividades acadêmicas, na problemática social, na construção do conhecimento, de forma consciente e crítica, nas inovações tecnológicas.
- b) Estabelecer parcerias, em todos os níveis, na realização de ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.
- c) Proceder, de forma sistemática e processual, a sua avaliação institucional e de seu papel social, buscando o aperfeiçoamento do seu modelo de gestão institucional e de **aprendizagem**.
- d) Estabelecer mecanismos de comunicação, de modo a fluir as ações através da participação dos sujeitos, no processo de gestão institucional e de **aprendizagem**. (ITOP/PDI, 2011a, p. 11 - grifo nosso)

Observa-se que o primeiro objetivo é apresentado de modo bastante amplo, com foco em diversos aspectos, sem um direcionamento único do que dele se pretende. Em seguida, há a preocupação em promover o desenvolvimento das três funções que cabem a IES, qual seja, a de promover as atividades de ensino, pesquisa e extensão, porém, nos demais objetivos, o destaque é no processo de aprendizagem.

Ao tratar da educação no contexto da ‘mundialização’ do capital, Minto (2014) destaca que a ênfase na aprendizagem coaduna com a lógica da ampliação da ‘produtividade’ e da ‘competitividade’, empregada no campo da educação superior, que é fortemente impregnado por ideologias correlatas, tais como:

[...] formação com base em *competências*; as noções de empregabilidade, de meritocracia, de enxugamento de conteúdos e de ênfase na aprendizagem; enfim, de propostas pedagógicas que visam fazer da educação um campo também organizado de acordo com a ‘flexibilidade’ do mundo produtivo e do padrão de acumulação de capital no contexto da mundialização. (MINTO, 2014, p. 283)

Cabe notar que o foco da escola deve ser o ensino e a aprendizagem. Contudo, ao verificar no PDI do ITOP, a ênfase intensificada no processo de aprendizagem do aluno, conseqüentemente secundarizando o conteúdo e o

professor que ensina, observa-se a perspectiva pedagógica hegemônica pragmática e construtivista de formação docente adotada pela Instituição.

Quanto às políticas de ensino de graduação, o documento elucida a preocupação institucional com o mercado, ao mencionar que se deve: “ampliar as formas de acesso ao curso”, “ampliar a oferta de vagas”, especialmente no turno noturno, e “valorizar o ensino de graduação” (ITOP/PDI, 2011a, p. 8).

A respeito da responsabilidade social, de acordo com a Faculdade, o propósito é estabelecer ações, políticas e programas que intentam a integração com a comunidade, através da articulação de sua produção científica, com as necessidades locais e regionais. É importante observar que, no PDI, há referência aos termos “comunidades locais e regionais”, porém não há menção às culturas e etnias indígenas ou aos povos quilombolas presentes em todo o estado do Tocantins. No entanto, o Documento Institucional explicita que a

IES estabelece a inclusão social, o desenvolvimento sustentável, econômico e social, o meio ambiente e a preservação da memória e do patrimônio cultural de Palmas como dimensões e foco da sua responsabilidade social para o cumprimento de sua missão. (ITOP/PDI, 2011a, p. 13)

Por fim, visando atender às demandas e necessidades da região, a Instituição, de forma significativa, propõe-se “valer-se de informações, conhecerem a cultura da comunidade, nutrir-se de suas práticas, de suas histórias, da ciência, tecnologia e artes produzidas.” (ITOP/PDI, 2011a, p. 14).

A organização didático-pedagógica da Faculdade é explicitada na proposta curricular dos Cursos, que aponta para a necessidade de “flexibilidade” para cada currículo, visando atender às demandas do mundo em transformações contínuas. Esse posicionamento coaduna com as observações de Barbosa (2010), ao afirmar que a flexibilidade, no campo da criatividade, é fundamental para a sobrevivência no mundo cotidiano. A ideia de flexibilidade nas propostas pedagógicas visa fazer da educação um campo também organizado de acordo com o ideário ‘flexibilidade’ do mundo globalizado (MINTO, 2014). E, seguindo as propostas de formação de Perrenoud (1999), o documento destaca que:

As transformações científicas e tecnológicas no mundo atual têm acontecido de forma rápida e tem solicitado **novas aprendizagens, competências e habilidades**, surgindo novos desafios que terão de ser enfrentados pelas instituições. (ITOP/PDI, 2011, p. 16 - grifo nosso)

Na apresentação da organização curricular no PDI do ITOP, há alguns princípios que norteiam as atividades pedagógicas da Instituição, como: ética; flexibilidade curricular; interdisciplinaridade; respeito à pluralidade cultural e a graduação como a primeira etapa de uma formação continuada. O destaque na necessidade de ‘flexibilização’ tem suas marcas desde a reforma dos anos de 1990, a qual pontua que não bastaria flexibilizar e descentralizar a escola, se os professores e o currículo não fossem ‘flexibilizados’. De acordo com Barreto e Leher (2003, *apud* MALANCHEN, 2014),

Um grande desafio da reforma, portanto é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e também flexibilizados. E, assim os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a “globalização”. (BARRETO; LEHER, 2003, *apud* MALANCHEN, 2014, p. 30)

O postulado apregoado pelo ideário liberal de ‘flexibilização no mundo do trabalho’ foi abrangido pelo Ensino Superior nas diversas áreas das graduações. Entretanto, o *locus* de formação do professor deveria ser o espaço em que tal diretriz fosse questionada de forma veemente e não reproduzida, uma vez que se compreende que o papel do professor não deveria ser o treinamento do trabalhador da educação ou de outras profissões, mas deve servir para contribuir para a formação e humanização dos diferentes sujeitos.

O corpo docente da Instituição é composto por professores que exercem as atividades de ensino na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, bem como, na administração acadêmica. No quadro docente, há o professor especialista, o mestre, o doutor e as categorias de substituto, colaborador e visitante. O regime de trabalho dos professores segue o previsto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os docentes são contratados pelo regime de trabalho em tempo integral, parcial e horista.

No que diz respeito à titulação do corpo docente, de acordo com o PPC (ITOP, 2011b, p. 96), o Curso de Pedagogia conta com 20 professores. Desse total, 12 possuem o título de mestre e oito são especialistas. Quanto à carga horária, dois assumem tempo integral, nove são parciais e nove são horistas. O PPC tem por base as DCNs, licenciatura, conforme a Resolução nº 1 do CNE/CP, de 15 de maio de 2006.

O processo de formação docente, de acordo com o PPC (ITOP, 2011b), leva em consideração os desafios da educação superior na sociedade contemporânea, que são de atender as necessidades **educativas e tecnológicas da sociedade e as demandas do mercado de trabalho**, sem, contudo, desconsiderar a formação quanto aos aspectos culturais e criativos que o espaço acadêmico deve proporcionar, pontua o documento.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi criado em 2008, oferece “150 vagas por ano” (ITOP/PPC, 2011b, p. 5), no período noturno, com carga horária de 3.214 horas e tempo de integralização de, no mínimo, quatro anos e, no máximo, oito anos. O PPC possui 44 disciplinas e estão divididas em dois grandes eixos norteadores. O primeiro diz respeito ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, adotado pela Instituição e que fundamenta a identidade do Curso, e isso demonstra que não há subordinação, mas o estabelecimento de relações de interdependência entre elas.

A interdisciplinaridade é o segundo eixo norteador da *práxis* pedagógica, o que supõe a interação entre as disciplinas, os procedimentos, os métodos e os conceitos que fundamentam as diversas áreas do conhecimento e que formam o currículo do Curso. Quanto ao currículo o Projeto, informa-se que:

[...] uma prática que expressa a função sociocultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais, um grupo pode assegurar a seus membros a aquisição da experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada. (ITOP/PPC, 2011b, p. 8)

Conforme as DCNs do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o Curso de Pedagogia do ITOP forma o profissional para atuar na:

Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação Básica, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (ITOP/PPC, 2011b, p. 9-10)

De acordo com o documento, a Instituição compreende a docência em sentido amplo: como “ação educativa metódica e sistematicamente realizada em ambientes escolares e não escolares, tendo por finalidade a reconstrução às formas de pensar, sentir e atuar dos sujeitos dessa ação.” (ITOP/PPC, 2011b, p. 17).

A prática pedagógica é direcionada para a formação de competência

científica e tecnológica, visando um pedagogo atuante e voltado para a educação da cidadania, na qual o “‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver junto’ e o ‘aprender a ser’ seja o marco referencial de sua atuação profissional.” (ITOP/PPC, 2011b, p. 12). Somado aos componentes curriculares e às ementas, a síntese acima indica o direcionamento da identidade teórica do eixo epistemológico do Curso de Pedagogia do ITOP.

Nesse aspecto, é explícita a proposição neoliberal da proposta do Curso da Faculdade, na medida em que propõe o desenvolvimento de competência e de habilidades a partir do lema ‘aprender a aprender’ e “[...] sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.” (DUARTE, 2003, p. 11).

A proposta da formação, nos moldes da pedagogia do “aprender a aprender”, articulada às demandas do mercado, fica evidente nesse trecho do documento.

Ressalta-se ainda que, quando o projeto pedagógico define as características do profissional que o curso pretende oferecer ao mercado, articula a atividade de ensino com o compromisso profissional, voltado para as transformações sociais, ou seja, uma preparação do aluno que atenda às demandas do mercado e às aspirações e perspectivas dele, como ser individual e membro de uma sociedade. Portanto, uma pedagogia participativa, fundamentada no paradigma do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver junto” e “aprender a ser”. (ITOP/PPC, 2011b, p. 8)

No campo social e educacional, é naturalizada a ideia de que não são possíveis transformações nas relações sociais, logo, ao sujeito é atribuída a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências e habilidades desejadas no trabalho e para a sobrevivência nas mudanças do cotidiano. Cabe apontar que o ideário de que a educação deve formar um sujeito criativo, o faz não no sentido de compreender a sociedade para transformar, mas na criatividade de inventar estratégias para se adaptar aos moldes da sociedade capitalista.

A perspectiva que atribui “sucesso” ao sujeito é a ideia de competência, atributo de ordem subjetiva e de difícil mensuração, porém revela mais um postulado liberal de adequação do sujeito ao mundo do trabalho, tais como, a criatividade, a comunicação e a decisão perante o grupo de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

O desenvolvimento de habilidades e competências no processo de formação do pedagogo, na lógica do “aprender a aprender”, se constitui em uma das principais preocupações do ITOP para com o Curso de Pedagogia. Embora haja um rol considerável visto como essencial, a Faculdade confere destaque para habilidade nas seguintes áreas: do currículo, da prática pedagógica e de gestão de sala de aula.

As configurações temáticas propostas na concepção de educador que a Instituição propõe, se constituem de vários elementos, dentre eles, a cultura compreendida como:

Toda e qualquer manifestação humana que se dá no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética e das formas de expressão. Lugar onde se dão constantes lutas pela posição de significados, valores e modos de vida, como, também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social. (ITOP/PPC, 2011b, p. 12)

Quanto ao campo de atuação do pedagogo em formação, no ITOP, de acordo com o PPC, o documento vai ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, uma vez que se constitui:

[...] como núcleo central a apropriação/construção de um referencial teórico-prático vigoroso, cientificamente consistente, que possibilite ao futuro **profissional** atuar com **competência** na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. (ITOP/PPC, 2011b, p. 16 - grifo nosso)

E entre os vários espaços de trabalho do pedagogo, o Documento destaca as escolas, a docência e a gestão, os espaços não-escolares, e indica que o pedagogo “[...] também tem sido requisitado para atuar como arte-educador em escolas, movimentos sociais e outros tipos de instituições.” (ITOP/PPC, 2011b, p. 16).

Cabe apontar que as orientações do Relatório Delors conformam uma série de desafios para o Ensino Superior. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), esse grau de ensino é concebido como motor do desenvolvimento econômico, e a ele são dirigidas as políticas de educação permanente na modalidade à distância e na implantação de sistemas de alternância trabalho/formação. E, ainda, propõe novas modalidades de educação superior, denominadas de mais flexíveis e menos formais de atualização e especialização.

O professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo e devotamento. Mas, supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 68)

O tempo mínimo para a conclusão do Curso é de oito semestres, em que atividades complementares devem ser contempladas e terem o mínimo de 100 horas, que compreendem atividades que se efetivam no processo de teoria-prática-teoria. Essas podem ser realizadas por meio de monitorias, atividades de iniciação científica, participação em eventos científicos, dentre outras. Na tabela de descrição das atividades complementares, não consta nenhuma atividade específica da área de conhecimento de Arte que pudesse ser ofertada pela Instituição ou sugerida como complementação em outros espaços de formação (ITOP/PPC, 2011b, p. 40).

Para ser aprovado no Curso, o acadêmico deve atingir a média de 7,0 (sete) em todas as disciplinas, inclusive no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e ter frequência de, no mínimo, 75%. As disciplinas são ofertadas em formato mensal, durante quatro semanas. Cada uma tem carga horária de 72 horas, em que 20% desse total, ou seja, 12 horas, são ministradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se constitui no canal de contato entre professores e acadêmicos e onde o material de estudos é disponibilizado. A carga horária é dividida em quatro atividades de três horas cada.

Ao observar as disciplinas obrigatórias ofertadas nos oito semestres do Curso, que totalizam 4 anos, a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte é a única dessa área de conhecimento, ofertada no 5º período do Curso. E, “ao longo do curso, como complemento às atividades acadêmicas desenvolvidas em classe, ocorrerem as atividades teórico-práticas que integram atividades práticas, como oficinas” (ITOP/PPC, 2011b, p. 41).

Em conformidade com o PPC (2011b), a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte, ao ser componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, contribui na formação teórica e prática, visando a “aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” (ITOP/PPC, 2011b, p. 41). Novamente, observa-se que a proposta de formação docente é respaldada nas recomendações do relatório Delors (2010) e

caminham no sentido de contribuir para um docente que, ao atuar, terá como referência a perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003, 2004a).

Consta, no PPC, a oferta da disciplina de Literatura Infanto-Juvenil e, em sua ementa, há a ênfase na “poesia infantil” e no “teatro infantil”, conteúdos que podem contribuir para a formação do pedagogo quanto às discussões em Arte. Contudo, não há referências às demais linguagens em Arte, como dança e música, nem há nas referências bibliográficas, nas fontes indicativas para o ensino de teatro. É importante apontar também que não há, no PPC, a oferta de disciplinas optativas e/ou integrantes da área de Arte, que poderiam ser ofertadas pelos docentes, já que é necessária a complementaridade da formação acadêmica nessa área.

Quanto ao material de estudos, a Instituição oferece “apostila” e “os professores também disponibilizam textos, vídeos e filmes coletados em diversas fontes.” (ITOP/PPC, 2011b, p. 26). Visando estimular a prática de estudos independentes e a formação autônoma do acadêmico, “a Faculdade ITOP firmou um convênio com a UNITINS⁴⁹ onde foi disponibilizado um material didático pedagógico para nosso uso, podendo o mesmo ser atualizado pelos professores da Faculdade ITOP.” (ITOP/PPC, 2011b, p. 26). Atualmente, os professores fazem uso de livros e outros textos indicados no referencial dos planos das disciplinas do Curso.

A preocupação com o acesso às fontes atuais, no processo de formação do pedagogo, nos remete à reflexão de Duarte (2003), ao tratar do quarto posicionamento valorativo, que se refere a uma concepção educacional voltada para a formação do indivíduo em constante adaptação à sociedade regida pelo capital, ou seja, o indivíduo precisa estar preparado para o processo acelerado de mudança, segundo os moldes da pedagogia do “aprender a aprender”. Diferentemente das gerações passadas, o mais importante, diz o autor, é estar atualizado.

[...] vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. (DUARTE, 2003, p. 10)

Para Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” E se o objeto da educação é a

⁴⁹ UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins.

“identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelo indivíduo e pela espécie humana para que eles se tornem humanos”, é preciso saber o que é essencial, fundamental e principal.

Saviani (2011, p 13) afirma que “[...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essência. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” E mais, os clássicos são conteúdos com descobertas relevantes e que se tornaram consagrados pelo tempo. Portanto, a universidade tem a função de promover a ampliação da visão de mundo dos seus alunos, lançando mão de conteúdos que revelam os aspectos essenciais para uma formação humana integral.

Nesse sentido, o acesso aos clássicos na educação da classe trabalhadora representa a universalização de uma escola que permite conhecer a Ciência, a Arte e a Filosofia, porém, o que está ocorrendo no processo de escolarização são duas estratégias: “a de seletividade e a da precariedade, fazendo uso de ambas ou de uma delas dependendo das circunstâncias.” (DUARTE, 2016, p. 26). Assim, a perspectiva do autor contribui para a compreensão de que, na certificação em nível superior dos acadêmicos, ao concluírem o Curso, esses saem como portadores de diploma, entretanto, o nível de conhecimento adquirido durante a formação pouco se difere do nível anterior ao cursarem Pedagogia.

A disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte do Curso de Pedagogia do ITOP contabiliza quatro créditos e 72 horas/aula. A estrutura curricular pertence ao núcleo de estudos básicos e é ofertada no 6º período noturno. Eis a ementa que é apresentada no documento institucional:

Estudo das questões filosóficas, metodológicas e epistemológicas, no que diz respeito ao encaminhamento do ensino da arte. Compreender, reconhecer e problematizar algumas propostas de ensino que vieram caminhando ao longo da história da educação, como: a pedagogia tradicional, a novista, a tecnicista, a sócio-crítica, a triangular, a estética do cotidiano, etc. Estudo da evolução gráfica e estética da criança. Abordagem de conteúdos específicos de arte (visual, cênica e musical), contemplados na proposta curricular de Arte, referentes à Educação Infantil e 1ª a 4ª período do Ensino Fundamental. A arte como um processo de construção da história e cultura da humanidade. A arte como objeto de conhecimento. A arte como representação imaginária da cultura. O desenvolvimento da percepção de mundo através das diferentes expressões artísticas. Tendências estilísticas dentro da história da arte (música, cênica e visual). Contextualização histórica – relação entre presente, passado e futuro. (ITOP/PPC, 2011b, p. 66)

Chama a atenção a extensão do texto da ementa, com a presença de componentes específicos do conteúdo da disciplina, a exemplos das diferentes tendências pedagógicas e das linguagens em Arte, que estão indicadas duas vezes no texto. Destacamos o fato de que, na ementa, o ensino da Arte é compreendido em colaboração com a formação comprometida com questões *filosóficas, metodológicas e epistemológicas*. A concepção de Arte, cuja importância na educação se fundamenta como *construção*, como *representação imaginária* e como **percepção**, sugere a partir destas concepções a discussão do conceito de Arte.

Observa-se que a Arte e o seu ensino se justificam, tanto por sua proposta como ensino através da *história da educação*, quanto por parte da compreensão de que a Arte é inerente à vida da criança e que possibilita aprendizagens significativas no processo da escolarização infantil. Valoriza a *abordagem dos conteúdos de arte* como forma de enfatizar que tem conhecimento e conteúdo, em especial sobre a *história da Arte*. Porém, há menção apenas aos conteúdos específicos de arte *visual, cênica e musical*, sem indicar a dança de forma pontual, referindo-se, portanto, de forma incompleta às linguagens em Arte.

Importante observar que a Arte é compreendida como *objeto de conhecimento*, conferindo a ela o mesmo valor que as demais áreas, e considera-a como produção cultural importante e presente na vida e nas diferentes idades e contexto, bem como, propõe o estudo a partir da história das diferentes tendências pedagógicas e sua influência no ensino da Arte.

Tais concepções de Arte denunciam que se referem às influências da psicologização da Arte, enfatizada no processo de *representação imaginária* e na *percepção*. A escolha dessa concepção nos faz inferir que as bases da educação sofreram influência da Psicologia, pautadas na ideia de imaginação e criatividade, como algo inato.

Apesar de as teorias pedagógicas da Escola Nova terem se disseminado, principalmente em meados do século passado, até hoje, sua influência no ensino de Arte é concebida em muitas práticas. Somado a isso, no Brasil, Lavelberg (2008, p. 114) ressalta que houve muita deformação de assimilação dessas propostas, com “práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada”, somado a um ensino da Arte como momento de relaxamento e expressão de sentimentos.

A indicação na ementa a respeito do estudo das diferentes *tendências* pedagógicas e sua influência no Ensino da Arte aponta para a possibilidade da disciplina ter adesão e ser ensinada na perspectiva das propostas pedagógicas hegemônicas, quando se considera a análise dos documentos da Instituição (PDI e PPC), a exemplo do uso intensivo das expressões “competências e habilidades” e a proposta pedagógica que se resume ao “aprender a aprender”.

Portanto, considerando que o Curso de Pedagogia tem por base a docência, e mesmo que, na ementa, conste o reconhecimento da Arte como área de conhecimento e com conteúdos específicos, pela proposta de formação do pedagogo, depreende-se que o ensino da Arte prioriza a dimensão prática em detrimento da teoria, a partir do ensino das diferentes linguagens em Arte.

5.2.3 Documentos institucionais, formação docente e o currículo de Arte da UFT Campus de Miracema

A Universidade Federal do Tocantins (UFT), instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, vinculada ao MEC, é uma entidade pública com a incumbência de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Possui autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação vigente. (UFT/PDI, 2016).

Em formato multicampi e, após a aprovação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, em 2004, houve a absorção dos cursos regulares presenciais ofertados pela Unitins, que passaram a integrar o Sistema Federal de Educação. A aprovação da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de nº 05/2005 (UFT/PDI, 2016), que trata do processo de elaboração e reformulação dos PPCs de Graduação da UFT, foi fundamental para a redefinição da estrutura acadêmica da Universidade. O processo de criação e de implantação da universidade representa uma conquista do povo do Tocantins

[...] que vai, aos poucos, se consolidando numa instituição social voltada para a produção e difusão de conhecimentos, para a formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento social, político, cultural e econômico da Nação. Com uma estrutura multicampi a UFT se encontra de norte a sul do Estado e conta com sete campus, implantados nas cidades de: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. (UFT/PDI, 2016, p. 13)

Em 15 anos de existência, ocorreu uma intensa ampliação em área construída e em número de alunos que, em 2003, totalizavam 7.283 e, em 2015, ultrapassaram 20.000. Atualmente, somados os sete *campi*, a UFT oferta 64 cursos presenciais de graduação, mais de 26 a distância, na graduação, especialização e extensão. A UFT possui 38 programas de mestrado e 6 doutorados reconhecidos pela Capes. No quadro de professores, consta 986 professores efetivos, 42 professores substitutos e 26 professores voluntários. (UFT/PDI, 2016).

No PDI da UFT, estão presentes sua missão, visão e valores, que servem de guia para as decisões, atitudes e responsabilidades dos membros da Instituição. E, de acordo com o Documento, a missão da Universidade é “Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal.” (UFT/PDI, 2016, p. 15-16).

E a visão da Instituição consiste em “Ser reconhecida **nacionalmente até 2022, pela excelência no ensino, pesquisa e extensão.**” (UFT/PDI, 2016, p. 16 – grifo nosso), a partir de valores como: “Respeito à vida e à diversidade; Transparência; Comprometimento com a qualidade; Criatividade e inovação; Responsabilidade social; Equidade.” (UFT/PDI, 2016, p. 16).

Na área de atuação acadêmica que envolve ensino, pesquisa e extensão, considerando o compromisso social com a Amazônia Legal, foram priorizadas cinco áreas de atuação. Neste trabalho, destacamos duas áreas: Identidade, Cultura e Territorialidade, e Educação. Sobre a primeira área prioritária de atuação, o documento informa que:

As diversas formas de territorialidade no Tocantins são pesquisadas na UFT. Por meio de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, as ocupações dos espaços por indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos, vêm sendo conhecidas. Revelam múltiplas identidades e diversas manifestações culturais presentes na realidade do Estado. (UFT/PDI, 2016, p. 20)

Sobre a segunda área, a da Educação, o Documento reforça que

O Tocantins possui uma população bastante heterogênea, que agrupa **tribos** indígenas e uma significativa população rural. A UFT tem, portanto, o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade do Estado, oferecendo uma educação participativa e inclusiva. Dessa forma, a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos. (UFT/PDI, 2016, p. 20 - grifo nosso)

Portanto, as áreas de atuação acadêmica destacadas representam espaços de formação e campos de atuação de sujeitos das diversas áreas de formação, em especial ao pedagogo. A UFT é composta por sete *campi* e, dentre eles, um localiza-se no Município de Miracema do Tocantins e conta com quatro cursos de graduação, dentre eles, o Curso de Pedagogia.

Quanto ao plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, em seus princípios metodológicos, a Instituição considera que as “tendências contemporâneas orientam o pensar sobre o papel e a função da educação no processo de fortalecimento de uma sociedade justa, humanitária e igualitária.” (UFT/PDI, 2016, p. 29). A preocupação da Instituição insere-se em uma formação ampla ao considerar as diversas formas de pensar, bem como com a formação ética e política do sujeito. A Instituição ressalta as tendências que orientam os processos formativos:

A primeira tendência diz respeito às aprendizagens que devem orientar o ensino superior no sentido de serem significativas para a atuação profissional do formando. A segunda tendência está inserida na necessidade efetiva da interdisciplinaridade, problematização, contextualização e relacionamento do conhecimento com formas de pensar o mundo e a sociedade na perspectiva da participação, da cidadania e do processo de decisão coletivo. A terceira fundamenta-se na ética e na política como bases fundamentais da ação humana. A quarta tendência trata diretamente do ensino superior cujo processo deverá se desenvolver no **aluno como sujeito de sua própria aprendizagem**, o que requer a adoção de tecnologias e procedimentos adequados a esse aluno para que se torne atuante no seu processo de aprendizagem. (UFT/PDI, 2016, p. 29 - grifo nosso)

Dentre tais tendências, destacamos a primeira tendência que trata da preocupação da Instituição com a formação acadêmica voltada para a formação profissional para atender o mercado de trabalho. Do mesmo modo, ressaltamos a quarta tendência, que foca no aluno como sujeito da própria aprendizagem e, como tal, deve recorrer aos recursos tecnológicos disponíveis e adotar procedimentos adequados visando sua formação.

O papel do professor e o conteúdo curricular são secundarizados no processo de formação. Tal posicionamento da Universidade nos remete à análise de Duarte (2003, p. 14) a respeito da sociedade do conhecimento: “[...] a capacidade de lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.”

O PDI (2016), ao tratar da seleção dos conteúdos que deverão compor os PPCs, fundamenta-se na defesa de seguir as tendências e propostas de formação adequadas ao mercado de trabalho.

Os conteúdos dos cursos são analisados, tomando por base as **competências e habilidades** específicas preconizadas pelo Ministério da Educação, por meio da emissão de diretrizes curriculares. Além de procurar atender as especificidades locais e regionais, dos 7 (sete) Campus universitários. (UFT/PDI, 2016, p. 30 – grifo nosso)

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, a Instituição considera as diretrizes das políticas de avaliação no ensino superior, e enfatiza a preocupação com as competências e habilidades, visando o mercado:

[...] tendo por prioridade a ‘formação profissional’ não somente pelas exigências do mercado, mas pela construção de cidadãos capazes de desempenharem o seu papel de forma competente, envolvendo a ética e o compromisso com ações concretas, respaldadas pelo conhecimento teórico e as habilidades técnico cooperativas. (UFT/PDI, 2016, p. 30)

Assim, as políticas institucionais e de ensino que contemplam a graduação estão articuladas às mudanças exigidas das IESs no cenário mundial, nacional e da região amazônica e devem atender às expectativas da sociedade e do mundo do trabalho, “por meios da formulação dos Projetos Pedagógicos com currículos mais dinâmicos, flexíveis, adequados e atualizados.” (UFT/PDI, 2016, p. 36).

O PPI é um documento institucional que apresenta as diretrizes gerais para a implantação das atividades educacionais da UFT e privilegia a função social da Instituição. Dentre suas finalidades, destacam-se: estímulo à produção de conhecimento; incentivo ao trabalho de pesquisa, visando criação e difusão da cultura e ao desenvolvimento do espírito científico e reflexivo, dentre outros. (UFT/PPI, 2007a). Em meio às linhas de ação da Instituição no ensino, os princípios fundamentais estão assentados na concepção de educação como um bem público, no papel formativo, na produção de conhecimento e nos valores humanos (UFT/PPI, 2007a).

No que diz respeito aos princípios de organização curricular, compreendendo o Projeto Pedagógico como um conjunto de ações de caráter sócio-político-humanístico-ambiental e pedagógico, em relação à formação acadêmica, postula-se o “comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na Universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas, [...]

autonomia e liberdade para pensar, produzir e divulgar o conhecimento.” (UFT/PPI, 2007a, p. 28).

Assim, o PPI orienta os elementos que devem compor os PPCs, tais como: marco teórico, operativo e ações programáticas. A composição das ações programáticas descreve o conjunto de elementos que caracterizam o curso. Dentre as ações programáticas, destacam-se: “as competências, atitudes e habilidades, que devem estar coerentes com os objetivos do curso e com o perfil profissiográfico.” (UFT/PPI, 2007a, p. 29).⁵⁰

No âmbito da pesquisa, a UFT procura incentivar a criação e ampliação de projetos científicos nacionais e internacionais, por meio de editais e de apoio à realização de eventos científicos e manutenção de programas que fomentem a realização e publicação de pesquisa, dentre eles, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o programa Novos Pesquisadores e Produtividade em Pesquisa, com objetivo de motivar a fixação de pesquisadores na Instituição e fomentar a produção científica.

E a política de extensão universitária, que compreende o processo educativo, cultural e científico, busca articular o ensino e a pesquisa de forma indissociável que viabiliza a relação entre universidade e sociedade. Contudo, é importante destacar que, na reflexão desses documentos institucionais e de seus ideários, percebemos que a UFT compreende que a formação acadêmica deve ser ofertada prioritariamente para a formação profissional que o mercado de trabalho exige, ou seja, dinâmico, flexível, adaptável e atualizado.

Especificamente quanto ao PPC de Pedagogia do Campus de Miracema, completamente adaptado às DCNs, aprovado em 2007,⁵¹ destaca que o Curso tem, como principal objetivo:

[...] a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, organização e desenvolvimento de programas não escolares bem como na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (UFT/PPC, 2007b, p. 11)

⁵⁰ Conforme PPI (2007a, p. 27), “perfil profissiográfico: caracterização do cidadão-profissional desejado, que assegure uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, base para uma formação continuada.”

⁵¹ O PPC do Curso de Pedagogia, desde 2017, passa por reformulação pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia, porém encontra-se em processo de revisão.

O Projeto fundamenta-se na concepção de sujeito como um ser em constante processo de construção, o que ocorre em uma relação coletiva, marcada por conflitos e contradições e expressa em suas manifestações histórico-culturais. De acordo com o Documento (2007b), o contexto atual revela uma crise que questiona os fundamentos das ações humanas e das instituições sociais. Desse modo, postula que:

[...] a formação e a pesquisa acadêmica, sobretudo, na universidade pública, têm um papel emancipatório fundamental, e mais especialmente, os cursos de formação de professores, na afirmação do espaço-tempo escolar marcado pela apreensão crítico-objetiva da realidade histórica. (UFT/PPC, 2007b, p. 15)

O Curso deve formar o licenciado em Pedagogia a partir de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, com base nos fundamentos históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e sociais que constituem o fenômeno educativo, além dos conhecimentos didático-pedagógicos e de gestão dos processos educativos que fundamentam a docência (UFT/PPC, 2007b). Essa docência é compreendida, no Documento, em dois sentidos:

[...] um **sentido amplo**, que a caracteriza como ação educativa e processo pedagógico sistemático e intencionalmente construído nas relações sociais, e um sentido estrito, que a toma como expressão articulada do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, ou concretização dos procedimentos didático-pedagógicos em sala de aula. (UFT/PPC, 2007b, p. 22 - grifo nosso)

Portanto, à docência compreende diferentes dimensões do trabalho pedagógico: o planejamento, o ensino, a avaliação, a produção e a difusão do conhecimento, a organização e gestão de espaços escolares e não escolares e o acompanhamento das políticas públicas em educação. Assim, o Curso pretende formar o pedagogo para uma atuação ampla em diferentes espaços formativos. Contudo, ao graduado em Pedagogia com esse perfil requer uma “consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso [...] e sem perder de vista a formação humana, essencial ao educador.” (UFT/PPC, 2007b, p. 24).

O PPC do Curso orienta que o egresso deverá estar apto a atuar conforme determinações das DNC para o Curso de Pedagogia, conforme o Parecer nº 05, de 2005, do CNE/CP. Os professores que irão atuar em escolas indígenas, quilombolas

ou outras populações do mundo rural devem promover um diálogo sobre conhecimentos, modos de vida e valores característicos de cada cultura.

Somado ao que determina as DCNs, no desenvolvimento dos “conhecimentos, atitudes e habilidades”, no PPC, quanto aos âmbitos formativos do ensino, da gestão e da produção de conhecimentos, enfatiza-se que é necessário um equilíbrio entre a preocupação com a formação teórica e prática do pedagogo. Para tanto, faz-se necessário durante a formação a:

[...] reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional, expressa textualmente; realização de trabalhos monográficos de pesquisa; relatórios finais de estágio supervisionado; produção de materiais e recursos para utilização didática ou de difusão do conhecimento; identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e observados em situação de estágio, pesquisa e extensão. (UFT/PPC, 2007b, p. 41-42)

Considera-se importante fazer referência a pesquisa desenvolvida por Triches (2016), na análise dos PPCs das 27 universidades federais que ofertam o Curso de Pedagogia. A perspectiva da “docência ampliada” é hegemônica nas universidades estudadas. Sobre os campos de atuação do egresso, dentre as universidades que tem maior número, encontra-se a UFT, com 10 campos de atuação.

Ainda que não tenhamos encontrado análises de conjuntura consistentes nos PPCPe, localizamos o reconhecimento pelas universidades de que o processo de construção das DCNP conciliou alguns interesses para construir um consenso em torno da “docência ampliada”, mas raramente se assume que o projeto hegemônico se dobra ao ideário da pedagogia capitalista. (TRICHES, 2016, p. 102)

Sobre a proposta dos Cursos de Pedagogia em ampliar substancialmente os campos de atuação do pedagogo, Triches (2016) trata da falta de clareza das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sobre o Licenciado que querem formar. Além das imprecisões, a “docência ampliada” poderia contribuir para a intensificação e a precarização do trabalho docente.

A ANFOPE e seus intelectuais comemoram a presença da docência alargada nas DCNP e a defendem como proposta avançada para a formação docente no Brasil [...]. Outros grupos, minoritários, demonstraram preocupação e alertaram para as implicações desse modelo de formação que poderia contribuir para intensificação e precarização do trabalho

docente, além de induzir ao ocultamento das relações antagônicas e degradantes do capitalismo. (TRICHES, 2016, p. 58)

O Currículo do Curso de Pedagogia da UFT é estruturado com base na Resolução nº1, de 15 de maio de 2006, da CNE/CP, cuja organização é constituída em três núcleos: a) Estudos Básicos, b) Aprofundamento e Diversificação de Estudos, c) Estudos Integradores, articuladores da formação, com carga horária de integralização de 3.225 horas. Essas horas são distribuídas em nove semestres, tempo mínimo para integralização do Curso, com componentes curriculares de 60 horas/aula (UFT/PPC, 2007b). O processo de seleção ocorre semestralmente, de modo intercalado, nos períodos matutino e vespertino, com oferta de 40 vagas.

O currículo é estruturado a partir de um núcleo básico, composto por 48 disciplinas e organizado em três dimensões que se articulam, quais sejam:

- a) Dimensão da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola;
- b) Dimensão da formação didático-pedagógica para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- c) Dimensão da organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar. (UFT/PPC, 2007b, p. 25-26)

Um segundo núcleo, denominado de Núcleo Aprofundamento e Diversificação de Estudos, divide-se em duas dimensões: Dimensão Teórico-Prática da Docência e Dimensão de Diversidade de Estudos. Nelas, estão contempladas as disciplinas de Seminários de Pesquisa, Projeto e defesa do TCC, Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras.

O Núcleo de Estudos Integradores deve proporcionar enriquecimento curricular e compreende os seguintes itens: disciplinas optativas; participação em eventos científicos, em projetos de iniciação científica, congressos, cursos, oficinas e “outras atividades de comunicação e expressão nas áreas da cultura, da ciência e das artes.” (UFT/PPC, 2007b, p. 27). Há a preocupação do grupo de professores que compõem o Colegiado em ampliar as oportunidades de formação docente para além das disciplinas e atividades obrigatórias do currículo do Curso.

Nesse sentido, há atividades integrantes que se constituem em atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão, propostas pelo Colegiado do Curso, com carga horária específica e que são de natureza não-disciplinar e que têm por base as demandas discentes e as linhas de pesquisa dos docentes.

As disciplinas optativas são planejadas pelo corpo docente do Curso, ofertadas semestralmente, levando em consideração a demanda discente, porém, em sua formação, o acadêmico deve cursar, no mínimo, duas disciplinas optativas. A composição curricular das disciplinas optativas que não constam no PPC é de responsabilidade do docente e deve ser aprovada em Colegiado. Há a indicação de 15 disciplinas optativas, dentre elas, Jogos e Brinquedos na Educação, disciplina que tem aproximação formativa com as de Arte.

Quanto aos grupos de pesquisa, docentes e discentes “desenvolvem estudos e pesquisas visando contribuir para o desenvolvimento da comunidade acadêmica e escolar e dela buscar conhecimentos e experiências para a avaliação e vitalização do Ensino e da Extensão.” (UFT/PPC, 2007b, p. 36).

O Curso oportuniza ao discente programas e projetos de fortalecimento do ensino com os trabalhos dos seguintes programas: Programa Institucional de Monitoria (PIM); Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI); Programa Especial de Treinamento/Tutoria (PET); Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA); e Programa Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas).

Na proposta de avaliação do processo de ensino e aprendizagem do Curso deve incidir sobre todos os componentes disciplinares do currículo, a saber:

[...] o exercício do rigor interpretativo; da expressão escrita e oral; da contextualização histórica e crítica dos conhecimentos e sua sistematização; do diálogo com as instituições e as práticas educativas escolares e não escolares; da visualização das relações existentes com as proposições dos sistemas de ensino, sua regulamentação legal e suas contradições. (UFT/PPC, 2007b, p. 41)

Os componentes curriculares do Curso estão estruturados a partir de um núcleo básico, composto por três dimensões que se articulam: a “dimensão da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola”, composta por dezesseis (16) disciplinas e, dentre elas, Arte e Educação, com previsão de oferta no 5º período. A segunda dimensão é da “formação didático-pedagógica para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, organizada em 11 (onze) disciplinas, dentre as quais encontra-se os Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento, com oferta prevista para o 6º período. As duas disciplinas, Arte e Educação e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento são específicas da área de conhecimento da Arte e

objetivam contribuir na formação teórica e prática do docente. Por fim, a terceira dimensão, voltada à organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar é constituída por 5 (cinco) disciplinas.

A ementa da disciplina Arte e Educação do Curso do Campus de Miracema faz parte do núcleo de estudos básicos relacionado à dimensão da reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola. Essa disciplina de 60 horas/aula contabiliza quatro créditos e é ofertada no 5º período, e sua ementa é apresentada da seguinte forma: “Concepção de arte. História da arte. Cultura, arte e educação. Formas de expressão artística: música, cinema, artes plásticas, teatro, dança, etc. Indústria Cultural e mercantilização da arte. Produção artística regional.” (UFT/PPC, 2007b, p. 01).

Primeiramente, destaca-se que a ementa contempla a preocupação com a *concepção de arte*, pois é considerada ampla pelos próprios autores em estudo. Com relação ao conteúdo da disciplina a História da Arte, bem como a relação entre cultura, arte e educação evidencia uma compreensão da Arte como área do conhecimento e, portanto, fundamental na composição do currículo para a formação do pedagogo. Como área de conhecimento, a História da Arte não significa simplesmente estudar, períodos, fatos e estilos, como podemos ver em Ferraz e Fusari (2010, p. 118):

Para compreender a trajetória da arte é necessário refletir sobre os problemas e soluções artísticos e estéticos nela envolvidos. Caracteriza-se, portanto, pelas teorizações e práticas de estudos e análises históricas e críticas a respeito dos objetos e criações artísticas produzidas pela humanidade ao longo dos tempos e em diversos lugares. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 118)

Nesta relação entre *cultura, arte e educação*, o ensino da Arte pode estar subentendido como mediação cultural, que vai além do desenvolvimento da sensibilidade e da contemplação, que visa superar as compreensões ingênuas da Arte, as interpretações do senso comum, a fim de alcançar a compreensão crítica da Arte.

Em seguida, na ementa, há a indicação das quatro linguagens da Arte como forma de *expressão artística*. A compreensão da Arte como expressão tem subentendido uma perspectiva de criação. Não abrange as quatro linguagens em

Arte, está suprimida as Artes Visuais, na qual estariam incluídos as Artes Plásticas e o Cinema.

A *indústria cultural e a mercantilização da arte* nos remete a questões da contemporaneidade, em especial, ao processo de produção artística para o consumo imediato e das lacunas que ficam quando a área do conhecimento é esvaziada de sentido como produção e criação artística. Eis o que diz Trigo (2009):

[...], desde o final dos anos 1970, um novo 'regime', que se afastou do ambicioso projeto estético modernista e se aproximou da esfera da moda, no sentido de ser dominado por tendências que se renovam a cada estação e de ter uma relação forte com o consumo, o espetáculo e a cultura das massas. (TRIGO, 2009, p. 24)

A ementa ressalta, também, a importância da formação que contemple a produção artística regional. Conforme orientam as DCNs e o PPC de Pedagogia do Campus, os professores que irão atuar em escolas indígenas, quilombolas ou outras populações do mundo rural devem promover um diálogo sobre conhecimentos, modos de vida e valores característicos de cada cultura. Entretanto, a partir da análise dos documentos oficiais que tratam da oferta do ensino da Arte e do ensino das diferentes culturas, alerta Faustino *et al.* (2017):

Boa parte do documento em artes converge para uma noção de interculturalidade funcional; cujo reconhecimento das diferenças culturais contribui com a inclusão dos povos indígenas na lógica do capital neoliberal. Além disso, individualiza o processo artístico, restringindo-o as esferas simbólicas, deslocado das questões econômicas e sociais. (FAUSTINO, 2017, p. 264)

Observamos que a ementa não sinaliza o estudo das tendências pedagógicas que orientam e direcionam o processo de ensino e aprendizagem escolar. Esse estudo é essencial na formação do pedagogo no intuito de compreender as tendências pedagógicas hegemônicas presentes nas propostas curriculares que constituem os Cursos de Pedagogia e o Ensino da Arte.

A ementa da Disciplina Fundamentos e Metodologia do ensino da Arte e do Movimento do Curso de Pedagogia faz parte do núcleo de estudos básicos na dimensão da formação didático-pedagógica para a docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa disciplina de 60 horas/aula contabiliza quatro créditos e é ministrada no 6º período. A ementa é apresentada da seguinte forma: "Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Arte e do Movimento

Corporal. A construção do conhecimento no ensino de Arte e do Movimento Corporal. Organização didático-pedagógica para o ensino de Arte e do Movimento Corporal.” (UFT/PPC, 2007b, p. 53).

A ementa coloca em pauta questões *teóricas e metodológicas para o ensino da Arte e do movimento*, o que reforça a ideia de ensino fundamentada na discussão de conceitos e princípios teórico-metodológicos, considerando as peculiaridades do conhecimento artístico.

A *construção do conhecimento* indica uma compreensão contemporânea de Arte e do movimento que a concebe como produção cultural. A respeito da *organização didático-pedagógica do ensino de Arte e do movimento*, aponta para a compreensão de que a disciplina deve auxiliar os estudantes de Pedagogia no processo de mediação no ensino da Arte, colaborando com a formação comprometida com os princípios teórico-metodológicos e da produção de conhecimento em Arte.

A ementa traz uma proposta de Ensino da Arte com tendência na perspectiva prática da formação do pedagogo, pois todos os conteúdos propostos se encaminham mirados na preocupação e apressa ao *movimento corporal*, incluídos os pressupostos teóricos e a construção do conhecimento. A ênfase dada ao movimento corporal dá margem para indicar que a disciplina se mescla com a área de Educação Física.

O PPC de Pedagogia do Campus de Miracema contempla outras disciplinas⁵² que tratam da cultura (“hábitos, costumes, práticas, regras, normas, códigos”) em seus diversos aspectos para a contribuição na formação humana. Como a Arte encontra-se inserida na cultura, compreende-se que, por meio dessas disciplinas, é possível estabelecer relações e aproximações com o componente curricular de Arte de forma interdisciplinar, pois os conhecimentos não são indissociáveis ou separados entre si, mas interrelacionados, e que, dessa maneira, mediados pelo trabalho do professor, na própria formação do acadêmico, fazem mais sentido.

Por fim, foi possível observar, a partir destes documentos institucionais, que, no período tomado para estudo, que se estende do século XIX à atualidade, mostra-

⁵² Sociedade, Cultura e Educação, Antropologia e Educação, Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil, Educação e Cultura Afro-Brasileira, Jogos e Brinquedos Na Educação, Educação Indígena.

se sempre mais intensificada a interferência do Estado no ensino e no que concerne à organização curricular dos Cursos no que diz respeito à obrigatoriedade das disciplinas de Arte. Os esforços empreendidos pelos que lutam diretamente no campo da educação e, em especial, os arte-educadores, nem sempre tiveram suas vozes ouvidas e suas propostas aceitas.

No caminho da proposta de Arte como conhecimento, seu ensino quiçá pode auxiliar na (re)construção da forma de ser dos sujeitos e gerar um sentido pessoal e coletivo para a vida que vai além do que a atual sociedade hegemônica apresenta como sendo a única via a ser seguida, qual seja: a da mera reprodução e da adaptação do *status quo*.

O ensino da Arte não pode objetivar a busca de soluções, mas gerar inquietações e provocar a reflexão acerca da sociedade e sobre o que ainda incomoda. A Arte contribui com a formação humana e possibilita evitar a perda da capacidade de nos importarmos e de nos indignarmos com as diversas formas que as condições de existência se apresentam.

Após as considerações apresentadas nesse capítulo, podemos inferir que, dentre as atribuições que se fazem necessárias à formação do professor pedagogo, estão a capacidade de reflexão crítica sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da Arte, a sistematização do conhecimento e o seu desdobramento no ensino. Essa tarefa é complexa, pois demanda a confluência de vários elementos, tais como: o PDI e a proposta pedagógica da Instituição de ensino, o PPC de Pedagogia e a proposta curricular contemplada na ementa da(s) disciplina(s) da área de Arte.

Entretanto, na medida em que observamos que a proposta pedagógica do “aprender a aprender” é a concepção que orienta de modo significativo, o currículo dos Cursos e, ao considerar que essa perspectiva pedagógica tem como centralidade os quatro pilares da educação, depreende-se que a proposta forma um educador que reproduz as tendências hegemônicas centradas na prática reflexiva e na valorização do conhecimento do cotidiano, secundarizando o conhecimento historicamente produzido.

6 ARTE E SEU ENSINO: PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS E EGRESSOS

Após a apresentação do estudo a respeito da formação do professor, do lugar da Arte no Curso de Pedagogia, das políticas públicas de educação, do currículo e do ensino da Arte, nesse capítulo, buscaremos compreender a percepção da Arte para os acadêmicos e egressos dos Cursos de Pedagogia da Faculdade ITOP e do Campus de Miracema da UFT. Com intuito de desvelar a concepção teórico-prática do ensino da Arte na política de formação do professor-pedagogo, intenta-se verificar a contribuição da disciplina de Arte para o enriquecimento da formação humana e da capacidade criadora do acadêmico.

Nessa diretriz, o presente capítulo apresenta os dados da pesquisa empírica e as reflexões teóricas que abordam o fenômeno que se procurou apreender. Para tanto, partimos de técnicas metodológicas de pesquisa de campo, a fim de compreender o processo de formação do ensino da Arte no Curso de Pedagogia, o que nos permitiu analisar e apontar o fenômeno não mais em sua forma aparente, mas buscando apreendê-lo em sua essência, a partir de um concreto pensado.

Nesse aspecto, Gatti (2010) destaca a importância de conhecer as características dos alunos das licenciaturas com o intento de compreender suas condições de existência e seu acesso a bens culturais. “É importante considerar as características dos licenciados, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm, qual sua bagagem?” (GATTI, 2010, p. 1361).

Os participantes da pesquisa se constituem em dois grupos: os acadêmicos e os egressos dos Cursos de Pedagogia. Quanto aos acadêmicos, do total dos regularmente matriculados, interessaram para a pesquisa uma turma de Pedagogia de duas instituições, privada e pública, que ainda não havia cursado a(s) disciplina(s) de Arte e, no segundo grupo, foram considerados inicialmente como participantes todos os egressos dos Cursos.

Nessa diretriz, com o intuito de aproximar do perfil dos licenciados, realizou-se, também, a análise de questionários semiestruturados que foram aplicados aos acadêmicos e egressos dos Cursos de Pedagogia. Essa técnica de coleta de dados possibilita ao participante manifestar-se diante das questões objetivas e subjetivas de maneira livre e espontânea. A turma selecionada no Curso de Pedagogia do

ITOP – 5º período, turno noturno – contava com 16 (dezesesseis) alunos matriculados e, desses, 11 (onze) aceitaram participar da pesquisa. A turma selecionada do Curso de Pedagogia do Campus de Miracema da UFT – 4º período, turno noturno – contava com 25 (vinte e cinco) discentes matriculados e 18 (dezoito) aceitaram responder ao questionário, perfazendo um total de 29 (vinte e nove) participantes. Desse total, 22 (vinte e dois) participantes são do sexo feminino e 7 (sete) do masculino. Esses dados confirmam a tendência do maior número de mulheres na matrícula nas IESs no país. Dados do MEC (2018) mostram que 66,2% das matrículas de cursos de licenciatura estão nas universidades e 70,6% dos alunos matriculados são mulheres.

Aos egressos foi enviado um e-mail e, do total, 8 (oito) egressos do ITOP e 10 (dez) de Miracema aceitaram participar da investigação. Para identificar os participantes nas questões abertas do questionário, os acadêmicos foram identificados pelas letras “AC” e os egressos, pelas letras “EG”, ambos seguidos de um numeral, atribuído após dispô-los em ordem alfabética durante a sistematização dos dados.

Por fim, cabe informar que o questionário foi estruturado em duas partes: a primeira, trata da apresentação dos dados de identificação dos participantes; e a segunda, sobre questões específicas que tematizam a formação acadêmica. Da composição dos questionários aplicados para a coleta de dados, foram selecionadas, para análise, as questões que efetivamente apresentam evidências necessárias para a explicitação do objeto de estudo.

6.1 ACADÊMICOS E A PERCEPÇÃO ARTÍSTICA

De acordo com os próprios acadêmicos, a justificativa para o ingresso na instituição em que estudam ocorreu, principalmente em face da localização: 45% dos discentes do ITOP e 36% ocorreu por indicação. Quanto aos acadêmicos do Campus de Miracema, 67% dos alunos responderam que foi em razão da localização; e 44% indicaram que foi em razão da aprovação na seleção. Assim, três explicações foram explicitadas pelos acadêmicos, quanto à opção pelo ingresso em sua Instituição: *O mais fácil acesso de ingressar na faculdade (AC10, UFT); Pelo*

*interesse em me formar na área de Pedagogia (AC11, UFT); e Questão financeira (AC5, ITOP).*⁵³

Com relação à faixa etária, 73% dos acadêmicos do ITOP possuem até 30 anos e 27% entre 31 a 40 anos. No Campus de Miracema da UFT, 50% possui até 30 anos e 28% tem de 31 a 40 anos, 22% entre 41 a 50 anos, e 5% mais de 50 anos. Verificamos que, do total, 59% tem até 30 anos.

A respeito do grau de instrução e formação dos participantes, 73% dos discentes do ITOP concluíram o Ensino Médio e 27%, cursaram outra graduação. Em relação aos discentes de Miracema, 89% concluíram o Ensino Médio e, do total, 11% dos discentes não responderam essa questão. Até a conclusão do Ensino Médio, 80% do ITOP e 95% de Miracema estudaram em escola pública. Desses, nenhum participante frequentou durante sua formação apenas escola particular.

Quanto à escolarização dos pais dos acadêmicos do ITOP, 18% são analfabetos, 45% concluíram o Ensino Médio e 18%, o Ensino Superior. Com relação aos pais dos alunos da UFT, 17% são analfabetos, 50% cursaram a primeira fase do Ensino Fundamental e 17% concluíram o Ensino Superior.

Após tratar dos aspectos de identificação dos participantes, o questionário versou a respeito de questões específicas da formação acadêmica. Com o intento de identificar o grau de interesse pela disciplina de Arte, uma vez que os mesmos ainda não haviam cursado a(s) disciplina(s), foi solicitado que identificassem o grau de interesse pela área. As respostas a essa questão demonstram que 27% dos acadêmicos do ITOP tem muito interesse pela disciplina, 64% tem interesse e 9%, pouco interesse. Quanto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia de Miracema, 56% expressaram possuir muito interesse, 22% tem interesse e 22% tem pouco interesse.

Os dados revelam que é possível considerar que 91% do total de participantes demonstram interesse ou muito interesse pela disciplina de Arte. Nesse sentido, não houve manifestação de total desinteresse, mas de reconhecimento. É importante pontuar que o conhecimento necessário para ser professor é uma dimensão fundamental no processo de formação, em especial na apropriação da cultura produzida historicamente.

⁵³ As respostas dos participantes foram transcritas tal como estão no questionário, preservando as variações da linguagem oral em relação à língua escrita.

Em face às tendências pedagógicas hegemônicas presentes nos espaços de formação, que propiciam uma formação essencialmente a partir da prática, do imediatismo do cotidiano, da descrença em relação ao saber científico em detrimento do esforço necessário sobre “o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.” (SAVIANI, 2007, p. 446), conduzem a um processo de esvaziamento teórico cultural nos Cursos Superiores e, principalmente, nas Licenciaturas.

Com o intuito de verificar o conhecimento do alunado acerca das linguagens em Arte, buscamos saber, dos participantes da pesquisa, qual a origem da noção de Arte, anterior ao ingresso no Ensino Superior. A Tabela 1, a seguir, nos mostra esses dados:

Tabela 1: Origem e conhecimento prévio nas linguagens de Arte

INSTITUIÇÃO	ITOP	UFT	TOTAL
QUESTÕES	%	%	%
Execução de algum instrumento musical	0	28	17
Atuação em peças teatrais	9	33	24
Participação em aulas de dança	27	33	31
Realização de atividades em artes visuais	0	11	7
Formação nas disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio	36	67	55
Acesso a eventos e espaços de atividades culturais	54	17	31
Total de acadêmicos	11	18	29

Fonte: Autora (2019).

Ao considerar a origem do conhecimento prévio sobre as linguagens em Arte, para os acadêmicos do ITOP, o acesso a eventos e espaços de atividades culturais representa 54%, seguido das disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio, com 36%. Contrastando-se a esses dados, a execução de algum instrumento musical e ou a realização de atividades em artes visuais não foi indicado por nenhum participante.

Em Miracema, o acesso ínfimo às Arte diz respeito à realização de atividades em artes visuais, com 11%. A maior parte dos alunos apontou que teve acesso ao cursar as disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio, totalizando 66%. Ao considerar o total de participantes, ITOP e Miracema, observa-se que o maior percentual de acesso ao conhecimento na área ocorreu durante o processo de formação nas disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio.

Verificamos que a escola se revela como importante *lócus* de formação no campo da Arte, uma vez que a maioria dos participantes teve contato e aproximação com a Área durante seu processo de escolarização. Conforme os dados, dois participantes tiveram outras fontes prévias de acesso às linguagens em Arte, e um deles apontou escassez de aulas na escola: *Museu, arte contemporânea e pintura* (AC6, ITOP); *Circo social* (AC15, UFT); e *Quase não teve aulas de arte na formação inicial* (AC16, UFT).

Considerando as mais diversas formas de acesso, ao investigar a partir das vivências, perguntou-se qual compreensão de Arte possuíam, considerando a possibilidade de serem assinaladas até três alternativas. As alternativas foram propositalmente indicadas com o intuito de verificar se as concepções hegemônicas de Arte estão presentes na formação escolar e, portanto, na compreensão dos acadêmicos (Tabela 2).

Tabela 2: Compreensão de Arte

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO		
	ITOP	UFT	TOTAL
	%	%	%
Forma de impulsionar a imaginação e a criatividade	73	78	76
Expressão da cultura dos povos nos mais diversos tempos e espaços	9	78	52
Instrumento de relaxamento e de desinibição	27	11	17
Manifestação humana sobre a percepção da vida, compreensão de si mesmo e da realidade	36	50	45
Desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora	55	39	45
Forma de disciplinamento do corpo e do espírito em busca de harmonia social	27	28	28

Fonte: Autora (2019).

É importante indicar que o termo “criatividade”, presente no questionário, diz respeito a um dos termos utilizados nos documentos institucionais e no cotidiano dos processos formativos e que estão imersos na proposta do ideário neoliberal, que emprega a criatividade na perspectiva da flexibilidade. Cabe indicar que a concepção epistemológica e pedagógica que este estudo adota é a concepção de outra perspectiva: a da Arte como criação e de sua possibilidade de formação e humanização dos sujeitos.

Nesse sentido, Kosik (2002) ressalta que é inerente ao ser humano a capacidade de criação, logo, dentre as diferentes capacidades humanas desenvolvidas historicamente, tal aptidão se constitui fundamental no processo da formação humana. Por meio da Arte é possível desenvolver a imaginação e a capacidade criadora (BARBOSA, 2008).

Essa ideia mostrou-se diferente da compreensão que os discentes tiveram acesso durante sua escolarização, isto é, do papel da Arte ser o de impulsionar a imaginação e a criatividade, conforme indica, tanto para os acadêmicos do ITOP, no total de 73%, quanto de Miracema, que somam 78%. Isso atesta a compreensão hegemônica liberal postulada e reproduzida nos processos educativos no país.

Em virtude da possibilidade de indicar até três alternativas, 9% dos alunos do ITOP e 78% dos de Miracema indicam a compreensão da Arte como expressão da cultura dos povos nos mais diversos tempos e espaços. É importante observar que, segundo Faustino *et al.* (2017), que não podem ser excluídas as condições materiais de existência dos mais diferentes povos, especialmente os da cultura dos povos originários. Tal percepção dos alunos não difere de mais uma perspectiva hegemônica liberal postulada através do discurso do multiculturalismo. Conforme ressalta Malanchen (2014),

O discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (MALANCHEN, 2014, p. 18)

Vinte e sete por cento dos alunos do ITOP apontaram a concepção de Arte como instrumento de relaxamento e de desinibição, contra apenas 11% de Miracema. Como forma de disciplinamento do corpo e do espírito em busca de harmonia social, 27% dos alunos do ITOP e 28% de Miracema a indicaram. O índice maior, isto é, 55% dos discentes do ITOP e 39% de Miracema a compreendem como desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora. Esses dados revelam que o conhecimento prévio em Arte, especialmente na escola, os levou a compreender que:

[...] as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. O desenho, por exemplo, serviria para 'ilustrar os trabalhos de português, ciências e geografia' e para 'formar hábitos de limpeza, ordem e atenção'; desenho, música e dança podem desenvolver 'a coordenação motora' e 'a percepção

auditiva [...]; a música também é lembrada por seu caráter disciplinador – ‘serve para as crianças ficarem quietas’ – ou para distrair e acalmar os alunos [...]. (ALMEIDA, 2010, p. 11-12)

A compreensão de Arte como técnica ainda permanece fortemente arraigada no imaginário escolar e remonta a perspectiva pedagógica tradicional, que a concebe como um conjunto de atividades desenvolvidas para “serem fixadas pela repetição, buscando o aprimoramento e a destreza motora.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 27).

Em contrapartida, há um percentual significativo de acadêmicos que compreende a Arte como manifestação humana que propicia a percepção da vida, compreensão de si mesmo e da realidade. Conforme aponta os dados, 36% dos discentes do ITOP e 50% de Miracema coadunam com essa concepção. Esse percentual demonstra que, durante o processo de formação do professor pedagogo, é fundamental que, por meio das disciplinas de Arte, o futuro professor compreenda os sentidos da Arte no processo de formação humana.

Para Luckás (1978), com as obras de arte, os sujeitos rememoram o passado, revivem o presente e o fazem não como fatos exteriores, mas como a essência da própria vida. Se “A arte é um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida”, os dados explicitados demonstram que, ao menos, metade de um grupo do alunado tem essa percepção (KONDER, 2013, p. 137). Isso é valioso, se considerarmos que há um percentual que adere à perspectiva pragmática fortemente arraigada nos espaços de formação em que há o ensino da Arte.

A questão de nº 6 do questionário, questionou sobre qual a importância da Arte para a formação do sujeito na sociedade brasileira e no processo de escolarização. Ao permitir a indicação de uma alternativa, conforme a Tabela 3, 5% dos discentes de Miracema atribuiu importância da Arte somente à classe artística e outro percentual indicou ser importante, porém com pouca influência na vida dos sujeitos no âmbito social: 18% dos acadêmicos do ITOP e 5% de Miracema.

Tabela 3: Importância da Arte na formação do sujeito para a sociedade e no processo de escolarização

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO		
	ITOP	UFT	TOTAL
	%	%	%
A Arte é importante, em especial, para a classe artística	0	5	3
Tem importância, mas pouco influencia na vida dos indivíduos no âmbito social	18	5	10
É importante, pois contribui para o processo educativo e transformador do indivíduo	46	68	59
É importante à medida que contribui para o desenvolvimento de habilidades: pintura, desenho, coordenação motora e a socialização	18	17	18
É fundamental visto ter um caráter disciplinador e de relaxamento	18	5	10

Fonte: Autora (2019).

Apesar do percentual acima não ser tão expressivo, na medida em que as IESs estiverem atendendo aos anseios sociais emergentes, a partir do quadro teórico que adotam e considerando a finalidade tradicional educacional da universidade, sua função social na produção do saber, pela liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar e pela formação humana, está desalojada e, por isso precisa ser repensada.

Apesar do desmonte da universidade enquanto espaço de produção do saber e de humanização, no processo de formação do professor nos Cursos de Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Arte, é necessária a compreensão dessa área de conhecimento e de seu papel fundamental na vida de todos, na medida em que esse saber interfere em suas vidas. Logo, aos acadêmicos cabe ensinar que a Arte se constitui “[...] como uma dimensão da vida humana, presente em todos os sujeitos na sua capacidade criadora, possibilitando o pensar crítico, uma vez que tem o potencial de iluminar os sonhos dos sujeitos e ajudar a concretizar tais sonhos.” (SCHERER, 2016, p. 57-58).

Sendo assim, a Arte, na perspectiva da formação do sujeito, deve ser estendida a todos e a cada um. Além disso, ao compreender a Arte como um elemento que opera diretamente sobre o sujeito, é também “o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza” (LUKÁCS, 1978, p. 296) e que age em um movimento de mediação entre o sujeito e a vida social.

No que diz respeito à contribuição da Arte no processo educativo e transformador, observamos que houve um crescimento importante no percentual de acadêmicos que indicam essa alternativa: 46% dos acadêmicos do ITOP e 68% de Miracema. As contribuições da Arte na formação do sujeito, desde a Grécia Antiga, geraram reflexões sobre seu papel social, educativo e de humanização. A Arte, enquanto conhecimento, precisa ser socializado durante a escolarização e intensificado no processo de formação do professor.

A concepção pedagógica que caminha no sentido da humanização e que melhor responde aos anseios e necessidades de uma formação que contemple a apropriação do conhecimento historicamente produzido está contida na proposta da pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani (2011). Tal concepção deve nortear o trabalho pedagógico do processo de formação do pedagogo, na atualidade, na medida em que ainda não se cumpriu o papel de formação e humanização das instituições de ensino, da escola básica à universidade.

Tal proposta pedagógica está contida na compreensão do trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13). Portanto, cabe à escola promover a humanização dos sujeitos, gerando em cada um a humanização historicamente construída, e cabe ao professor fazê-lo “[...] por meio do seu ensino sistemático dos conhecimentos acumulados, como é o caso dos conteúdos e formas necessários para a fruição e produção de obras artísticas.” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 25).

No processo de catarse, o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais e, por consequência, da transformação da consciência dos sujeitos, a instituição escolar, a partir dos conteúdos curriculares do ensino da Arte, com o propósito de contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade que se defende, “[...] devem se diferenciar daquilo que já está posto no cotidiano de cada aluno.” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 136).

Duarte (2016, p. 27) ressalta que “quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar.” O ensino deve ser centrado nos clássicos, na teoria que dialoga com a prática e não ser reduzido a uma concepção pragmática acerca dos processos formativos que confere ao cotidiano *status* de diretriz a ser

seguida nos processos de formação dos professores, mesmo porque tal concepção hegemônica não contribui para o repensar e o fazer pedagógico, assim como, para a reflexão que gera mudanças, na forma de pensar as condições reais de existência e do modo de produção vigente.

A partir dessa análise, buscamos compreender se os acadêmicos concebem Arte enquanto formação escolar no sentido de ser importante à medida que contribui para o desenvolvimento de habilidades, como: pintura, desenho, coordenação motora e a socialização. As respostas do ITOP e de Miracema são de 18% e 17%, respectivamente. É imperioso estar atendo à proposta vigente de formação para o pedagogo, uma vez que as tendências pedagógicas hegemônicas presentes nas pedagogias do “aprender a aprender”, criticadas por Duarte (2004a, 2010, 2016) e Saviani (2007, 2015), apontam para uma formação que adeque o educando para o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes ao campo profissional, isto é, para atender o mercado.

No entanto, a educação não pode ser compreendida como treinamento para a produção. Ao contrário, ela é caracterizada como um espaço de direitos e é necessário que haja a defesa e a construção de uma educação como processo humanizador. Segundo Iavelberg (2008), a Arte, como conhecimento,

[...] promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2008, p. 9)

A Arte como meio disciplinador e de relaxamento, fundamental no processo de escolarização, é compreendida por 18% dos discentes do ITOP e 5% de Miracema. Tais dados nos remetem à análise apresentada na Tabela 2, quando se elabora uma crítica a essa perspectiva da área a partir da compreensão de Almeida (2010).

Conforme já apontado, na busca pela compreensão do perfil e características dos formandos, é imprescindível considerar a realidade social e cultural dos participantes da pesquisa. A cidade de Palmas oferece alguns espaços de cultura, como: salas de cinema; teatros; exposições de arte; espetáculos musicais e de dança; galerias de artes; museus; bibliotecas públicas; e espetáculos artísticos ao ar livre. Na cidade de Miracema, os espaços de acesso à cultura são extremamente reduzidos, onde se encontra, basicamente, a biblioteca Municipal e a

do Campus universitário da UFT e que permitem acesso à prática de leitura de poesia e literatura. No Campus universitário de Palmas, além da biblioteca, ocorrem esporadicamente espetáculos musicais e de dança, peças teatrais e exposições de arte e fotografia.

Após esse esclarecimento, na defesa de uma política de formação cultural que assegure aos professores acesso às mais variadas formas de expressão artística, buscou-se conhecer a prática de participação dos acadêmicos em atividades culturais, tais como em museus, teatros, cinema, exposições de arte, espetáculos de dança, etc.

A pesquisa revela que, no que diz respeito aos acadêmicos do ITOP, 18% sempre praticou leitura de poesia e literatura, 18% sempre frequentou sala de cinema, 9% sempre foi ao teatro e prestigiou espetáculos de dança. A respeito da frequência a museus, exposição de arte e concerto musical, a opção “sempre” não obteve percentual. Por outro lado, 9% nunca praticou leitura de poesia e literatura, 45% nunca visitou museu, 36% nunca apreciou exposição de arte, 45% nunca assistiu a um concerto musical, 27% nunca foi ao teatro e 18% nunca frequentou salas de cinema.

A respeito da opção de acesso “com frequência”, o percentual do ITOP varia entre 9% a 46%, com menores índices para museu, exposição de arte e concerto musical, e maior indicador para a prática de leitura. No que tange à opção “raramente”, o percentual varia entre 27% a 55%, com menor índice para leitura e cinema, e maior percentual para exposição de arte.

Conforme os dados coletados, os acadêmicos de Miracema apontaram 22% que sempre desenvolveu leitura de poesia e literatura, 5% sempre assistiu a concerto musical e 5% sempre frequentou sala de cinema. Com relação à frequência a museus, exposição de arte, teatros e espetáculos de dança não houve nenhuma manifestação.

Esses dados revelam baixo índice de frequência a espaços culturais, o que é alarmante, pois 95% dos alunos de Pedagogia nunca visitou um museu, 83% nunca apreciou exposição de arte, 84% nunca assistiu a um concerto musical, 83% nunca foi ao teatro, 61% nunca foi ao cinema e 50% nunca prestigiou um espetáculo de dança.

O acesso “com frequência” varia entre 17% a 22%, incluídos nessas informações a prática de leitura, cinema e espetáculo de dança. E, “raramente”, de 5% a 55%, com menor índice para museu e maior indicador para leitura de poesia e literatura.

As informações sobre práticas culturais de 11 (onze) acadêmicos do ITOP e 18 (dezoito) de Miracema é preocupante. A frequência é diminuta, o que caracteriza a formação de sujeitos historicamente desprovidos de acesso a bens culturais e artísticos, principalmente para os que não contam com espaços de cultura em seu município. Nesse sentido, é necessário apontar que “[...] quanto maior e mais variado for o repertório cultural dos professores, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para mediar a construção de conhecimentos escolares.” (CASTRO; MANO; FERREIRA, 2011, p. 546).

Fischer (1977, p. 57) ressalta, já na década de 1970, que “arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la.” Com a intenção de interferir na realidade ao tornar o sujeito um ser mais humano e, por extensão, a humanidade, esse é o papel da Arte, e o sentido do ensino da Arte.

Na sociedade brasileira, há um consenso social de que, no espaço acadêmico, quanto à necessidade de possibilitar acesso e sensibilizar os sujeitos para a cultura, porém, diante do quadro que se delineia, a partir dos dados coletados para essa pesquisa, no que diz respeito ao acesso aos espaços de cultura, fica explícito que essa realidade não é nada animadora.

Nessa acepção, Smith (2005) enfatiza que, em vez de falar em imposição ou supressão de interesses, deve-se possibilitar o acesso à cultura e sensibilizar os sujeitos. A cultura se constitui, conforme o autor, naquilo

[...] que tem a capacidade não apenas de intensificar sua experiência, mas também de ampliar o âmbito do conhecimento humano, não é nem esnobe, nem autoritário, nem elitista. Ao contrário, deseja-se para a **grande maioria** o que até agora tem sido o privilégio de uma **minoría**. (SMITH, 2005, p. 107 - grifo nosso)

Assim, é preciso o compromisso de todos os sujeitos envolvidos com a educação para promover a formação e a humanização a partir do conhecimento, sobretudo as dos cursos de formação de professores. A possibilidade de experienciar a Arte e de apreciá-la se constitui na possibilidade de intensificar e

ampliar o conhecimento, a visão de mundo e a existência humana (SMITH, 2005). Tal compromisso não pode ser negligenciado.

Iavelberg (2008) aponta que “A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana.” (IAVELBERG, 2008, p. 09-10). É necessário ampliar tal perspectiva para os Cursos de formação de professores em Pedagogia, uma vez que eles irão atuar nas escolas nas séries iniciais. Logo, buscamos identificar as razões da pouca ou nenhuma frequência aos eventos e atividades de cultura, e os resultados indicam que, para os acadêmicos do ITOP, o maior percentual (54%) deve-se ao fato de não existir na cidade ou região espaços e/ou eventos culturais; 36%, em função do difícil acesso ou locomoção; e, por fim, a dificuldade financeira para custear o ingresso aparece como terceira opção, com 18%.

Conforme os acadêmicos de Miracema, o maior índice, de 50%, é em razão de não haver, na cidade ou região, espaços e/ou eventos culturais e 44% apontam a dificuldade para custear o ingresso. Em relação à dificuldade de acesso e locomoção, foram apontados por 28%, como terceira maior razão do não acesso a cultura. Portanto, a maior dificuldade de frequentar tais espaços, entre o total de participantes, diz respeito ao fato de não haver, na cidade, locais para eventos culturais.

Contexto diferente ocorre com os alunos do ITOP,⁵⁴ pois, em Palmas, mesmo sendo especialmente na região central da cidade, há locais que promovem eventos culturais e artísticos. É importante destacar que os projetos realizados pelo Curso e que visam à contribuição para a formação cultural dos acadêmicos não foi mencionada pelos participantes.

Como é possível ter acesso a eventos culturais e artísticos em Palmas, intentou-se saber quais os motivos para a não-frequência do alunado. Dentre as razões, foi indicado o desconhecimento sobre a divulgação dos eventos culturais por 9% dos acadêmicos do ITOP e por 28% de Miracema. A intensa jornada de trabalho

⁵⁴ Segundo a Coordenadora do Curso de Pedagogia, são desenvolvidos projetos, alguns no formato com periodicidade semestral, com o objetivo de contribuir com a formação cultural dos acadêmicos, tais como: “II Concurso Literário do Curso de Pedagogia” e “Cine Cult”, ambos como atividade de Extensão. Entre os Projetos, estão: “Tertúlia” e “Vivenciando os Direitos e Deveres das Crianças”, e o objetivo desse último projeto é o de proporcionar momentos de descontração, através das músicas, teatro e dança.

foi indicada somente por 9% dos acadêmicos do ITOP; e o desinteresse em frequentar foi apontado por 5% dos alunos de Pedagogia de Miracema.

Nas localidades onde esta pesquisa foi realizada, há falta de investimentos em políticas públicas voltadas para a cultura e educação, e isso reflete o desinteresse do poder público de promover o acesso a bens culturais e a educação que visa a ampliação da formação e a reflexão. Quando se compreende que a busca por uma formação mais ampla extrapola a vontade particular, por envolver vários aspectos (econômicos, políticos, culturais, sociais etc.), essa falta de investimentos também contribui na promoção da reprodução da miséria humana.

A humanização dos sujeitos está diretamente relacionada aos meios culturais. Nessa acepção, de acordo com Saviani (2011),

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido pelos homens; e aí se incluem os próprios homens [...]. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

A forma como a Arte propicia sensações diferentes, e mesmo antagônicas, variam de acordo com o gosto, com a sensibilidade, a cultura e, como sugere Coli (1995), com a prática de “frequentação” de cada um. A realidade imediata da maioria da população dos países de capitalismo periférico, como é o caso brasileiro, está às voltas com a satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência, por isso, há a possibilidade muito remota de acesso à ciência, à Arte e aos bens culturais (COSTA, 2001).

A Arte possui uma importante função social no que tange ao enfrentamento das questões da vida, de compreensão de mundo e formação política cultural, mas não é acessível a todos. “A arte, essa dimensão de vida humana, fica disponível a somente alguns eleitos, que têm capital para comprar a ‘mercadoria arte’, que passa a ser vista pela sociedade como expressão das elites feitas para as elites.” (SCHERER, 2016, p. 60).

A Arte se constitui em um vasto universo de conhecimentos e princípios sociais produzidos historicamente, e quando uma classe se apropria desse cabedal de conhecimentos designados de “propriedade simbólica”, que as escolas devem preservar e distribuir.

Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37)

Já na questão nove do questionário, objetivou-se verificar quais as expectativas que os acadêmicos possuem em relação à contribuição da(s) disciplina(s) de Arte para a formação acadêmica, visto que ainda não haviam cursado tais disciplinas. Diante da possibilidade de indicar todas as alternativas, as respostas foram dispostas conforme a Tabela 4, a seguir:

Tabela 4: Expectativa sobre a contribuição da(s) disciplina(s) de Artes para a formação acadêmica

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO	
	ITOP	UFT
	%	%
Intensificar a criatividade e a imaginação	73	76
Contribuir para distrair, acalmar e relaxar	27	47
Despertar e intensificar a sensibilidade estética e sensorial	27	47
Proporcionar uma formação técnica específica em uma das linguagens: música, teatro, dança e artes visuais	37	71
Ampliar a compreensão de mundo, a formação política-cultural e modificar a forma de agir na família, escola e comunidade local	91	65

Fonte: Autora (2019).

As alternativas foram propositalmente indicadas com o intuito de verificar se as concepções hegemônicas de Arte estão presentes na formação escolar, na compreensão dos acadêmicos e, portanto, durante sua formação. Os dados mostram que 73% dos acadêmicos do ITOP e 76% de Miracema esperam que as disciplinas de Arte contribuam na formação para impulsionar a imaginação e a criatividade.

Cabe observar que o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses da classe dominante e, portanto, não interessa qual conteúdo é verdadeiro, mas quem o considera verdadeiro (APPLE, 2008). Logo, se na perspectiva ideal dos acadêmicos, a Arte, enquanto saber que desperta e intensifica a sensibilidade e a percepção sensorial, é contemplada por menos da metade dos

alunos (47%) dos discentes de Pedagogia de Miracema. No caso do ITOP, o índice é ainda menor, com 27% dos alunos.

Esse é um indicativo de que a concepção de Arte tem o caráter de formação mais instrumental do que de formação humana, e essa perspectiva foi identificada na medida em que 37% dos acadêmicos do ITOP e 71% de Miracema concebem que seu ensino pode proporcionar uma formação técnica específica em uma das linguagens a seguir: artes visuais, dança, música e teatro. O ensino deve contemplar a compreensão da Arte enquanto conhecimento e não como técnica, uma vez que se constitui em um componente curricular que tem conteúdo próprio, tem história e é político.

São muitas vozes ressoando no sentido do resgate necessário de ressignificação das práticas curriculares, o que Saviani (2011) denomina de “fazer escolar”, a forma clássica de transmissão-assimilação do conhecimento visando à produção da humanidade. A formação dos sujeitos e a *práxis* humana se direcionaram para a perspectiva de adaptação da formação técnica e comportamental para o modo de produção (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). No decorrer do século XX, regredimos quanto ao aprofundamento dos conhecimentos (GATTI, 2014).

Para além, acirrou-se um processo de esvaziamento do pensar com a pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004a, 2016), se constituindo em um modelo prescritivo (ROSSLER, 2005). A Arte, sem conteúdo político, deixa de ser o motor que provoca a reflexão crítica acerca dos sujeitos e da sociedade. Assim, seu ensino não pode se configurar como exercícios práticos, nos moldes da Escola Tecniciста ou neotecniciста (SAVIANI, 2007), conforme a proposta da pedagogia do professor reflexivo, de Tardif (2000), e que Duarte (2010) ao analisá-la, elabora uma crítica significativa.

No estudo das tendências pedagógicas hegemônicas que tem influenciado a própria concepção do que é o Curso de Pedagogia, observamos que estão presentes de modo mais evidente nos documentos político-pedagógicos do Curso de Pedagogia do ITOP. Por outro lado, essa expectativa pedagógica se mostra mais enfatizada no posicionamento daquilo que desejam os acadêmicos de Miracema.

Infere-se que a aceção da pedagogia pragmática do professor reflexivo de uma proposta que se efetiva nos moldes das tendências pedagógicas hegemônicas

do “aprender a aprender” encontra-se fortemente arraigada nesses dois espaços de formação pedagógica.

A respeito da expectativa acerca da contribuição das disciplinas de Arte na formação acadêmica, 91% dos acadêmicos do ITOP e 65% de Miracema apontaram para a alternativa de ampliar a compreensão de mundo, a formação política-cultural e modificar a forma de agir na família, escola e comunidade local. Esses dados revelam que os alunos desejavam também uma formação emancipatória. Observamos, portanto, uma ambiguidade no desejo dos estudantes.

Heller (2008, p. 42) afirma que a Arte produz “objetivações duradouras”, e que o reflexo artístico rompe com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, o que provoca diversas formas de elevação do pensar para além da vida cotidiana. Assim, pode-se assegurar que a Arte, por meio de suas inúmeras formas de expressão, oportuniza ao sujeito o exercício da reflexão e carrega em si a capacidade de pensar sobre a vida, interferindo no modo de agir no meio social.

Na busca pela compreensão do mundo, os gregos, a exemplo de Hesíodo, concebem a poesia como aparato para provocar a percepção do real, uma reelaboração desse contexto, com vistas à transformação. E mais, se a Arte quer cumprir sua função, deve tratar dos problemas essencialmente humanos e indicar caminhos possíveis (FISCHER, 1977).

Salcedo (2011), em suas esculturas, a partir da compreensão da Arte como criação humana, está contido o interesse pela vida e a consciência de mundo. A Arte permite estabelecer relações entre o político e o poético. Pelas dores humanas, a artista transita e revela aos sofredores os sentidos humanos perdidos nesse processo desumano e, sensivelmente, o faz através do resgate das cicatrizes que a violência e a morte marcam os sujeitos.

Quanto às respostas dos acadêmicos diante da expectativa acerca das disciplinas de Artes, eles indicaram os seguintes itens: compreender melhor o que seja a Arte; sua contribuição para a formação crítica; na perspectiva da psicologia, “ler as emoções dos alunos”; e sua contribuição utilitária no sentido de desenvolver a motricidade. Eis o que esperam da disciplina de Arte:

O que espero que durante possa tirar as dúvidas sobre a arte, que por falta de conhecimento não participa dos eventos culturais que está presente na sociedade. (AC3, UFT)

Espero que com a disciplina de Artes conseguir aumentar meus conhecimentos em todos os itens que marquei, por isso marquei o '5'. (AC8, UFT)

Para compreensão de vários aspectos que envolvem a área da arte e distinguir algo que pode existir de cada pessoa. (AC4, UFT)

Na construção de conhecimento de caráter emancipatório formando sujeito crítico reflexivo e o estudo arte é importante neste processo de aprendizagem que é para vida. (AC10, UFT)

A arte possui um elemento transformador, que faz com que o indivíduo tenha uma evolução através da arte na área educativa. (AC12, UFT)

*O estudo de artes vai poder me ajudar a ler os meus alunos, entender o mundo dele naquele momento e ou as **emoções**. Claro que artes também ajuda na **motricidade** dos alunos. (AC10, ITOP - grifo nosso)*

Sempre é bom aprender cada vez, e as novas matérias sempre são bem-vindas para nosso conhecimento e aprendizado. (AC9, ITOP)

Nesse sentido, cabe enfatizar a análise de Iavelberg (2014) acerca da formação e do papel do pedagogo que ministrará Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

A formação inicial nos cursos de pedagogia, bacharelado e licenciatura em arte deveria preparar os professores nos campos teórico e prático para saber dar aulas, entretanto, depara-se com o fato de que a oportunidade para os estágios é menor do que é necessário [...]. Além disso, hoje é exigido mais da formação do professor de arte porque ele precisa conhecer a história da arte em um recorte não hegemônico, ter experiências de criação nas linguagens com as quais vai trabalhar e conhecer a gênese da arte da criança e do jovem para observar a aprendizagem, foco das orientações contemporâneas, interligando esses conhecimentos ao PPP da escola. (IAVELBERG, 2014, p. 53)

De acordo com Iavelberg (2014), a preocupação com a qualidade da formação deve estar presente em todos os níveis e esferas das instituições escolares. É vital registrar que a qualidade deve centrar no ensino da Arte, mas também na postura diante das realizações artísticas. A importância da Arte e do seu ensino é defendida por Smith (2005), que postula a necessidade de seu ensino, quando afirma que:

[...] a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo. (SMITH, 2005, p. 98)

A Arte, como conhecimento, que trata de questões propriamente humanas, é uma disciplina que, nas suas finalidades, possibilita ao acadêmico perceber e

compreender os aspectos, subjetivos e coletivos, da vida humana. Pela criação artística, a humanidade revela e registra o conhecimento que trata das impressões, sensações, percepções e sentimentos propriamente humanos. E é essa a principal justificativa do ensino da Arte na formação docente.

6.2 ARTE E FORMAÇÃO HUMANA DOS EGRESSOS

Ao serem questionados sobre as opções pela escolha da instituição, do total de oito participantes do ITOP, 38% afirmaram ser por indicação, e 25%, pela localização. Do total de dez egressos do Campus de Miracema, 70% fizeram a escolha em razão da aprovação em instituição pública. Com relação ao tempo de formação acadêmica dos egressos, 100% do ITOP tem até cinco anos de formação. Dos egressos de Miracema, 20% tem até cinco anos de formação, 50% de 6 a 10 anos e 30% mais de 10 anos que cursaram o Curso de Pedagogia.

No que tange à faixa etária dos egressos do ITOP, temos o percentual de 25% para os que têm até 30 anos. O mesmo percentual dos pedagogos possui entre 31 a 40 anos, e índice igual aos egressos de 41 a 50 anos. Vinte e cinco por cento não respondeu à questão. Quanto aos egressos de Miracema, 40% possui entre 31 a 40 anos, 50% tem entre 41 a 50 anos e 10% tem mais de 50 anos.

Sobre a formação dos participantes, 25% do ITOP e 70% de Miracema concluíram pós-graduação em nível de especialização. Dos egressos do ITOP, 50% está atuando na docência há 5 anos, e todos os egressos da UFT estão atuando como docentes, cuja atuação de 80% deles é de até 5 anos, e 20% está entre 6 a 10 anos.

Todos os egressos que estão atuando na docência, 6 professores do ITOP e 10 de Miracema já lecionaram a disciplina de Arte na escola em período de um a dois anos. Desse total, no momento da aplicação do questionário, 25% do ITOP e 50% de Miracema estavam trabalhando com a disciplina de Arte. Dos que lecionam essa disciplina, 33% do ITOP é por opção, e 50% de Miracema, por determinação da escola ou equipe pedagógica. Os demais não responderam.

Com exceção de 10% de Miracema, todos os demais gostam da docência. Dos que atuam nas escolas, 33% do ITOP e 90% de Miracema são concursados, e os demais são contratados. A respeito do regime de trabalho, 66% do ITOP e 90%

de Miracema trabalham 40 horas semanais, e 33% do ITOP e 10% de Miracema trabalham 20 horas semanais.

Gatti (2014), ao tratar das condições formativas, afirma que, gradativamente, regredimos no aprofundamento dos conhecimentos e na formação cultural. Se considerarmos a histórica defasagem da formação do professor de Arte e apesar do percentual que indica o aumento dos cursos de pós-graduação, a formação cultural do professor deve ser continuamente aprimorada e ampliada.

Após a apresentação dos dados que identificam os egressos participantes da pesquisa, a seguir apresentaremos as questões referentes à formação acadêmica, seguidas de sua análise, de maneira a proporcionar a compreensão da Arte como conhecimento na formação do professor pedagogo no percurso histórico do Curso de Pedagogia, das políticas de formação docente e do ensino da Arte nos currículos dos Cursos.

Buscamos saber qual a origem do conhecimento dos acadêmicos sobre as linguagens em Arte (Tabela 5).

Tabela 5: Origem do conhecimento prévio nas linguagens em Arte

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO		
	ITOP	UFT	TOTAL
	%	%	%
Execução de algum instrumento musical	38	20	27
Atuação em peças teatrais	25	20	22
Participação em aulas de dança	12	10	11
Realização de atividades em artes visuais	12	0	6
Formação nas disciplinas de Arte na Graduação	50	50	50
Acesso a eventos e espaços de atividades culturais	38	40	39
Total de egressos	8	10	18

Fonte: Autora (2019).

A Tabela 5 demonstra que os conhecimentos adquiridos em Arte pelos egressos de Pedagogia advêm da formação nas disciplinas de Arte na graduação, uma vez que 50% das respostas dos egressos de ambas as instituições assim o indicaram.

A partir dessas informações, é possível afirmar que as instituições de ensino continuam sendo *lócus* de formação no campo da Arte, uma vez que a maioria dos participantes da pesquisa teve contato e aproximação com a Arte em seus

processos de escolarização. Acerca desse contato durante o Curso Superior, um participante afirmou o seguinte:

O que eu aprendi sobre o ensino de artes foi decorrente ao que me foi ensinado na faculdade, o que foi de grande importância para a escolha do tema de minha monografia com o tema: A importância do ensino de artes nas séries iniciais, onde eu busquei diversas fontes para aprofundar sobre o assunto e a sua importância para o desenvolvimento do ser humano. (EG8, ITOP)

Trinta e oito por cento dos egressos do ITOP indicaram que tiveram aproximação com a Arte através de algum instrumento musical. Eis a fala de EG3: *Pós-graduação em educação musical. Atualmente sou aluno no campo de Regência música. Trabalho na Universidade na parte de realização de eventos culturais na instituição, toco vários instrumentos musicais.*

Com as informações coletadas acerca da compreensão de Arte a que tiveram acesso, durante suas formações em Pedagogia, verificou-se que os egressos reproduzem os discursos hegemônicos sobre Arte, conforme Tabela 6. A quarta questão possibilitava a indicação de até três opções de respostas.

Tabela 6: Compreensão de Arte até o momento

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO		
	ITOP	UFT	TOTAL
	%	%	%
Forma de impulsionar a imaginação e a criatividade	75	60	67
Expressão da cultura dos povos nos mais diversos tempos e espaços	75	50	61
Instrumento de relaxamento e de desinibição	0	20	11
Manifestação humana sobre a percepção da vida, compreensão de si mesmo e da realidade	63	40	50
Desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora	63	70	67
Forma de disciplinamento do corpo e do espírito em busca de harmonia social	12	30	22

Fonte: Autora (2019).

Como é possível observar nos dados, para pelo menos 50% dos participantes das duas instituições, a compreensão de Arte está relacionada a, principalmente, três alternativas: criatividade e imaginação; como expressão da cultura dos povos e de desenvolvimento de habilidades e coordenação motora.

A compreensão de Arte como forma de impulsionar a criatividade e a imaginação foi indicada por 75% dos egressos do ITOP e por 60% de Miracema.

Essa concepção revela a adesão dos pedagogos a uma das tendências pedagógicas hegemônicas, presente na proposta do “aprender a aprender”, em que a criatividade é mais um postulado liberal de sua adequação ao mundo do trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Para reafirmar essa compreensão, na defesa da necessidade de uma “diversidade de talentos”, de inovação, tanto social quanto econômica, como motores da mudança, “deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana.” (DELORS, 2003, p. 100).

Nesse sentido, Duarte (2003) alerta sobre esse discurso e afirma que, quando se menciona que a educação deve formar indivíduos criativos, na verdade, deve-se atentar para essa mensagem ideológica, pois tal criatividade não pode ser confundida como busca de transformações radicais da sociedade e do capital, mas como meios de encontrar melhores estratégias de adaptação dos sujeitos aos ditames da sociedade capitalista.

No processo de assimilação das propostas pedagógicas que visavam o desenvolvimento da criatividade, que nasce na Escola Nova, ocorreu uma deformação quanto à compreensão dessa proposta, segundo Lavelberg (2008, p. 114), quando diz que “Assistimos, nas escolas brasileiras, a um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada.”

De acordo com a análise de Barbosa (1978), a compreensão de Arte na perspectiva da livre expressão, na qual há a alegação de que essa área não precisa ser ensinada, gerou um equívoco no campo da educação. “A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada.” (BARBOSA, 1978, p. 45).

Um elemento importante, de acordo com os dados coletados, é o percentual expressivo que compreende à Arte como expressão da cultura dos povos com 75% dos egressos do ITOP e 50% da UFT, Campus de Miracema. Lavelberg (2008, p. 22) destaca que: “A arte tem um papel fundamental na recuperação da cultura dos alunos, favorecendo sua identificação com os conteúdos da aprendizagem.”

A discussão a respeito da diversidade cultural e, desse modo, do respeito e da tolerância às diferenças, às diversas realidades culturais, é um tema

contemporâneo e de extrema importância. Contudo, na área de educação, tem sido discutida a partir do multiculturalismo e ganhado espaço nos meios acadêmicos (ROSSLER, 2006).

É importante lembrar que há uma área específica do saber, a Antropologia, que se dedica epistemologicamente aos estudos das diversidades culturais. Apesar de que, em alguns Cursos de Pedagogia, há a Disciplina de Antropologia e Educação, como o do Campus de Miracema, o chamado multiculturalismo, compreendido como mais uma ideologia da sociedade neoliberal, domina as reflexões sobre as questões culturais nos cursos de formação dos professores.

O recrudescimento do uso da força militar nas relações internacionais dos últimos tempos, somado ao apelo de uma educação pelo respeito à diversidade, “nos princípios da *tolerância*, da convivência pacífica” tem faltado “a ambos a crítica ao grande criador das muitas formas de violência na sociedade contemporânea: o capital.” (ROSSLER, 2006, p. 184 – grifo nosso).

É importante observar, segundo Faustino *et al.* (2017) que, nesse debate não podem ser excluídas as condições materiais de existência dos mais diferentes povos, especialmente das culturas dos povos originários. “[...] a **tolerância**, em si mesma é uma política de pacificação das lutas sociais.” (FAUSTINO *et al.*, 2017, p. 257 - grifo nosso).

Vale incluir, nessa discussão que, ao questionar os egressos se, na(s) disciplina(s) de Arte, a cultura local e regional foi objeto de estudo, observamos que, para 63% do ITOP e 50% dos participantes da UFT, esse tema foi tratado. É válido descrever como esse estudo foi realizado, segundo os egressos:

A cultura local e regional, o miracaxi e a cultura indígena. (EG2, UFT)

Pesquisa referente à cidade de Miracema na qual realizamos entrevistas e fizemos um vídeo. (EG10, UFT).

Exemplo: como havia muitos colegas indígenas, houve atividades voltadas para o estudo da arte deste povo. (EG1, ITOP)

Cada aluno fez uma atividade com artes envolvendo algum detalhe da cultura regional. Por exemplo, arte com alunos indígenas. (EG7, ITOP)

Foi realizado uma demonstração através de slides como apresentar as diversidades culturais regionais. (EG5, ITOP)

O trabalho foi que cada grupo representa-se uma determinada cultura local e apresentasse. (EG3, ITOP)

A compreensão da Arte como desenvolvimento de habilidades e coordenação motora foi assinalada por 63% dos egressos do ITOP e 70% de Miracema. A Arte é compreendida, também, como disciplina utilitária, instrumental e com caráter disciplinador. Ficou evidente a perspectiva da tendência pedagógica pragmática, em razão da ênfase na dimensão prática da formação em relação à dimensão teórica. Este dado fortalece a tese que se propõe de que a formação do professor tem se fortalecido na dimensão instrumentalizadora.

Ao tratar a Arte como manifestação humana que promove a percepção da vida, a compreensão de si mesmo e da realidade, os dados coletados com os egressos do ITOP indicam que 63% assinalaram tal aceção e 40%, dos participantes de Miracema. Vale ressaltar que a Arte se constitui em uma possibilidade de ampliação da percepção sobre a realidade social e, do mesmo modo, se configura como uma forma de questionamento ou de resistência. Esses dados revelam, em um sentido contrário aos demais dados, que um percentual de egressos teve uma formação emancipatória. Segundo Heller (1994 *apud* DUARTE, 2010), a Arte, por si só, não pode humanizar a vida, porém exerce uma influência decisiva para operar transformações. Nesse processo, a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento é fundamental na atividade educativa.

É inconteste que a educação, e no caso o Curso de Pedagogia, congrega uma gama de diferentes discussões formativas nas mais diferentes áreas do saber. Simultaneamente, há uma aproximação de temas e áreas do conhecimento que, ao contrário de disputar fronteiras, são interdisciplinares. Assim, é possível dialogar com áreas afins e propor reflexões visando à formação e humanização do pedagogo.

Para 63% dos egressos do ITOP e 80% dos de Miracema, o processo de formação interdisciplinar não ocorreu ou não foi compreendido pelos eles. Dos que responderem de modo afirmativo, 37% do ITOP e 20% de Miracema e, quando perguntado, poucos registraram a forma como ocorreu. Um dos participantes não se recorda da disciplina envolvida na formação interdisciplinar e outro nem mesmo a mencionou.

As aulas eram sempre muito dinâmicas e certa vez teve um seminário não me recordo em qual disciplina que teve uma apresentação de danças de carimbo, e exposição de cartões de telefone antigos, teatro da velha a fiar e que estavam atrelados ao ensino de artes sem estrar na disciplina de artes. (EG8, ITOP)

Nós do curso de pedagogia fizemos palestra, teatro e trabalhos abordando o tema de artes. (EG2, ITOP)

Depreendemos das atividades artísticas, que os participantes veem “o ensino da arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento [...], como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas.” (TOURINHO, 2008, p. 31). A isso, a autora chama de “argumentos desprezíveis” para a defesa do ensino da Arte. Diferentemente da proposição dos Cursos em estudo (PPC), portanto, o processo interdisciplinar não foi experienciado pela maioria dos egressos.

Buscamos identificar qual a importância da Arte para a formação dos sujeitos na sociedade brasileira e no processo de escolarização (Tabela 8). Em razão de que poderiam indicar somente uma alternativa entre cinco, o maior percentual aponta para a importância da Arte no sentido de contribuir no processo educativo e transformador do indivíduo: 63% dos egressos do ITOP e 50% de Miracema.

Tabela 7: Importância da Arte na formação do sujeito na sociedade e no processo de escolarização para os egressos

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO		
	ITOP	UFT	TOTAL
	%	%	%
A Arte é importante, em especial, para a classe artística	0	10	5
Tem importância, mas pouco influencia na vida dos indivíduos no âmbito social	0	0	0
É importante, pois contribui para o processo educativo e transformador do indivíduo	63	50	56
É importante à medida que contribui para o desenvolvimento de habilidades: pintura, desenho, coordenação motora e a socialização	25	30	29
É fundamental visto ter um caráter disciplinador e de relaxamento	0	10	5
Outra resposta	13	0	6

Fonte: Autora (2019).

Importante observar que, 63% dos egressos do ITOP e 70% de Miracema compreendem que a Arte encontra-se relacionada ao desenvolvimento de habilidades, como: desenho, pintura e coordenação motora (Tabela 6). Ao tratar da importância da Arte para a formação o percentual é bem menor, ou seja, 25% para os egressos do ITOP e 30% de Miracema (Tabela 7). Desse índice, deduzimos que ou não conseguiram estabelecer uma relação entre as questões ou compreendem

que a Arte tem uma relação com o desenvolvimento das habilidades, porém, não há uma significativa contribuição para a formação humana. Cabe apontar que uma única acepção diferente das demais foi relatada: *Forma de tornar público e sentimento interior, assim, facilitando o senso crítico, exposição de opiniões* (EG4, ITOP - grifo nosso).

Em defesa da necessidade de uma política de formação cultural que assegure aos professores o acesso as mais variadas formas de expressão artística, buscamos conhecer sobre a prática de participação dos egressos em atividades culturais – museu, teatro, cinema, exposição de arte, espetáculo de dança, etc.

A pesquisa revelou que 37% dos respondentes do ITOP sempre pratica leitura de poesia e literatura, 63% sempre frequenta sala de cinema e 25% sempre prestigia espetáculos de dança. Por outro lado, 13% do ITOP nunca praticou leitura de poesia e literatura, 100% nunca visitou museu, 57% nunca apreciou exposição de arte, 100% nunca assistiu a um concerto musical, 43% nunca foi ao teatro e 38% nunca prestigiou espetáculos de dança.

Sobre a opção de acesso “com frequência”, o percentual do ITOP varia entre 25% a 50%, com menor índice em dança e cinema, e maior número para a prática de leitura de poesia. E para a opção “raramente”, o percentual varia entre 12% a 57%, com menor indicador para dança e cinema, e maior índice para teatro.

Os dados dos egressos do Campus de Miracema indicam que 10% sempre pratica leitura de poesia e literatura, 10% sempre visita museus, 10% sempre aprecia exposição de arte e 10% sempre assiste a concerto musical. Por outro lado, 10% dos egressos de Miracema nunca praticou leitura de poesia e literatura, 90% nunca visitou museu, 30% nunca apreciou exposição de arte, 80% nunca assistiu a um concerto musical, 90% nunca foi ao teatro, 90% nunca frequentou sala de cinema e 70% nunca prestigiou espetáculos de dança.

Sobre a opção de acesso “com frequência”, o percentual de Miracema varia entre 0% a 20%, com menor índice no cinema e maior para a exposição de arte e prática de leitura de poesia e literatura. Quanto à opção “raramente”, o percentual varia de 0% a 60%, com menores índices para museu e teatro, e maior índice para a prática de leitura de poesia e literatura.

Conforme aponta Pagotti (2001), atualmente as culturas regionais ou grupais tendem ao enfraquecimento, na medida em que a cultura dominante (cultura de

massa), no uso intensificado da mídia, equaliza tudo. Em sua análise, tem diminuído, ou mesmo desaparecido, as manifestações que exigem maior reflexão e participação dos indivíduos, a exemplo do teatro, que tem enfraquecido sua força de expressão, e do cinema, que visa o entretenimento e o lucro. “Sabe-se que a ação cultural se completa com a ação educativa e com a contribuição científica e que a construção do conhecimento na universidade deve conjugar estas três formas.” (PAGOTTI, 2001, p. 15).

É papel de universidade oportunizar a construção de um conhecimento cultural que compreenda o sujeito como um ser social e político. Os dados acima indicam que uma parcela significativa de pedagogos se encontra distante dos espaços que possibilitam a apropriação e formação cultural, isto é, o acesso a bens culturais. O campo cultural é um dos grandes instigadores do desenvolvimento educacional e impulsiona compreender o contexto socioeconômico de maneira crítica e abrangente.

Se professores da educação básica raramente leem ou vão ao cinema, teatro, salas de concerto ou exposição de artes visuais como podemos esperar que sejam capazes de proporcionar aos seus alunos experiências estéticas que nunca passam [...] sem deixar marcas em nosso comportamento [...]? (VYGOTSKY, 2004, p. 234). Se as barreiras simbólicas são o fator preponderante que impede alguns segmentos da população, dentre eles os professores, de consumir determinados bens culturais, urge rever os currículos de formação para a docência, e, também, implementar políticas públicas voltadas para a formação cultural e criativa dos docentes. (CASTRO; MANO; FERREIRA, 2011, p. 553-554)

Desde a Grécia antiga, o teatro significou uma das principais maneiras de contribuir com o entendimento da realidade. Atualmente, além de nem sempre se constituir em um modo de reflexão, os participantes sua ausência total de participação em espetáculos. Quando há apresentação de peças teatrais, elas ocorrem nos grandes centros urbanos.

Diante do alto indicador de egressos que nunca ou que raramente frequentam espaços de cultura, algumas das principais razões foram indicadas (questão nº 14). Para 63% dos egressos do ITOP, a principal justificativa é o difícil acesso ou locomoção. Para 50%, é a falta de apoio e incentivo da escola ou prefeitura, e para 37%, é pela dificuldade em custear o ingresso. Para os egressos de Miracema as duas principais justificativas, para 80% deles são: falta de apoio e incentivo da escola ou prefeitura e por inexistir, na cidade ou região, espaços e/ou

eventos culturais. Para 30% deles, é em razão da locomoção e do custo do ingresso.

A última análise feita foi em relação à contribuição da(s) disciplina(s) de Arte no processo de formação acadêmica (questão nº 15), cujas respostas são apresentadas na Tabela 8, a seguir:

Tabela 8: Contribuição da(s) disciplina(s) de Arte na formação acadêmica

ALTERNATIVAS	INSTITUIÇÃO		
	ITOP	UFT	TOTAL
	%	%	%
Intensificou a criatividade e imaginação	63	20	39
Contribuiu para distrair, acalmar e relaxar	37	30	33
Despertou e intensificou a sensibilidade estética e sensorial	63	20	39
Proporcionou uma formação técnica específica em uma das linguagens: música, teatro, dança e artes visuais	63	40	50
Ampliou minha compreensão de mundo, a formação política-cultural, modificando o agir na família, escola e comunidade local	75	60	67
Proporcionou uma formação essencialmente prática visando o trabalho docente na educação básica.	63	40	50

Fonte: Autora (2019).

Os indicadores demonstram que, durante o processo de formação, a concepção de criatividade e a imaginação foram as mais trabalhadas: no ITOP, com 63% e, em Miracema, com 20%. Esses dados revelam a forma com que a disciplina foi encaminhada, ou seja, no sentido de mostrar a importância da criatividade tão propalada a partir das referências que orientam as tendências pedagógicas hegemônicas. Eis o que diz Perrenoud (1999):

A abordagem dita "por competências" não faz senão acentuar essa orientação. Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não se deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. (PERRENOUD, 1999, p. 14)

Tardif (2000, p. 9), ao tratar da “crise do profissionalismo”, aponta que ela ocorre em razão da ciência ter perdido sua aura e ressalta “as características dos saberes profissionais dos professores”. Nesse sentido, orienta que:

[...], a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a **intuição**, o senso comum **desempenham um grande papel**, apoiando-se, ao mesmo tempo, em **rotinas** próprias a cada tradição profissional. (TARDIF, 2000, p. 9 - grifo nosso)

Para Tardif (2000), no trabalho educativo escolar do professor, mais importante que o conteúdo, resultado da construção do conhecimento historicamente produzido, é a capacidade de improvisação pela criatividade e intuição do professor.

Observamos também o posicionamento dos participantes da pesquisa com relação à constatação de que as disciplinas na área da Arte orientaram para uma formação técnica específica em uma dessas linguagens: música, teatro, dança e artes visuais; sendo 63% dos egressos do ITOP e um quantitativo menor, porém não menos importante, de 40% dos egressos do Campus de Miracema da UFT. O mesmo percentual (63% e 40%) se repete quando destacam que o estudo da Arte proporcionou uma formação essencialmente prática, visando o trabalho docente na educação básica.

As pedagogias hegemônicas que fundamentam a formação do professor na perspectiva da epistemologia da prática, há tempos descontrolam e prejudicam a formação do professor, então, será necessário algum tempo para reconstruí-la em outro formato (DUARTE, 2007). Nagel (2010) aponta para a dificuldade de criação e de implantação de um projeto educacional com fundamentação marxista, pois as tendências hegemônicas se conformam em: “[...] pedagogias milagreiras (e eleitoreiras) que desligam o homem de qualquer compromisso com o social e, ao mesmo tempo, fazem-no sentir como se independente fosse da produção da mesma sociedade.” (NAGEL, 2010, p. 66).

A construção de outro modelo de sociedade, portanto, de educação, exige uma formação rigorosa que visa a formação humana. Segundo Nagel (2010), é necessário que se eduque o próprio educador e,

Educar o educador significa distinguir o que faz parte da formação de um sujeito para uma sociedade mais humanizada e o que assegura a reprodução do indivíduo ideologicamente comprometido como mercadoria. [...] sugere-se **uma integração maior dos marxistas com professores do ensino básico e do ensino médio**. Esse contato intencional não teria como objetivo levá-los a ler os textos do materialismo histórico como obrigação catequética. A busca da convivência teria por meta, em princípio, ouvir aqueles que, desesperados pelo silêncio ao qual estão submetidos em termos pedagógicos, não se conformam com a educação direcionada para o individualismo e o narcisismo. (NAGEL, 2010, p. 65)

Em contrapartida, entre os participantes da pesquisa, 75% do ITOP e 60% dos egressos de Miracema indicaram que a formação artística propiciou a ampliação da compreensão de mundo, a formação política-cultural, modificando o agir na família, na escola e na comunidade local. Como afirma Fischer (1977), em uma sociedade em decadência, a Arte deve revelar suas causas e, ao mesmo tempo, carrega a capacidade de tentar mudar. Entretanto, para que o agir do sujeito consigo mesmo e em sociedade seja mais humanizado, a formação política cultural deve ser intensificada na formação acadêmica do pedagogo.

Nessa diretriz, é importante ressaltar as reflexões de Duarte (2016) quanto ao processo de formação do pedagogo, no sentido de que ocorra de forma a modificar substancialmente sua perspectiva de mundo e durante o período que se dedica a sua formação acadêmica. A seleção e organização dos conteúdos escolares é uma das questões mais importantes da educação escolar, e “[...] o critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano.” (DUARTE, 2016, p. 95).

Teoria e prática são aspectos distintivos e fundamentais da experiência humana, porém são atos inseparáveis, uma vez que: “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática.” (SAVIANI, 2012, p. 109).

Do contrário, sem o direcionamento teórico, a prática “resulta cega, tateante”, desconexa da peculiaridade específica da atividade humana, de acordo com Duarte (2009).

[...] a questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou dos alunos uns com os outros, mas sim nas relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade. (DUARTE, 2009, p. 468)

A formação do professor pedagogo deve privilegiar o acesso ao saber, produzido historicamente, conhecimento esse que deve ser resgatado e valorizado no interior da escola, pois é a chave para que se tenha uma formação mais politizada e crítica sobre os rumos que a sociedade vem tomando, visto que é nela que o pedagogo irá atuar.

A Arte pode não propiciar de modo espontâneo a humanização, mas carrega em si a possibilidade de provocar e oportunizar esse processo, e o espaço de formação representa, para a maioria dos egressos, o principal elo entre os pedagogos e a Arte, visto que, fora desse lugar, durante a escolarização e no Ensino Superior, a possibilidade de humanização pela Arte é quase nula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da acepção de Arte como uma área de conhecimento importante na formação e humanização do educador. Desse modo, buscamos compreender o ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia, tanto em termos de preparação na formação do professor-pedagogo para às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto em relação ao conteúdo formativo.

Assim, necessário se fez apreender a complexidade das relações entre o objeto da pesquisa e a sociedade nas quais o fenômeno encontra-se inserido. Logo, para compreender o ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia, consideramos, a partir da perspectiva histórica, as determinações e proposições dos documentos legais, a situação econômica, política, social e cultural, indissociáveis do campo educacional.

A investigação foi alicerçada no estudo e análise das fontes bibliográficas, documentais, associada aos dados da pesquisa empírica, coletados através da aplicação de questionários entre acadêmicos e egressos dos Cursos de Pedagogia de duas IESs (pública e privada), que objetivou aprofundar teórica e empiricamente a percepção da perda sintomática da densidade teórica dos conteúdos em geral e da área de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Isso gerou reflexão acerca da formação e humanização que as IES deveriam promover a fim de cumprir seu papel social humanizador.

A partir da constatação do esvaziamento teórico e de conteúdos, demonstrou-se, nessa Tese, que a Arte nos Cursos de Pedagogia caracteriza-se como um conhecimento rarefeito direcionado para um fazer pedagógico instrumentalizado, portanto, distanciado de uma concepção formativa entendida como apropriação do conhecimento produzido pela humanidade que busca a formação e a humanização.

No traçado histórico esquemático, resgatamos as construções no campo da educação e no processo de formação dos sujeitos, compreendidos a partir da intencionalidade educativa engendrada na antiguidade e que perpassa a história da educação ocidental. Essa reflexão perpassa pela contribuição de importantes pensadores da sociedade Medieval, Moderna e Contemporânea, nas quais o

processo pedagógico de ensinar e aprender torna-se característico das relações sociais e históricas.

A concepção de Pedagogia foi sendo construída e compreendida no percurso da formação e educação das diferentes sociedades ao longo dos séculos. Somente no século XIX, o termo *pedagogia* passou a ser adotado entre pensadores de diferentes países, “para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo.” (SAVIANI, 2012, p. 6). A demanda de universalização da instrução elementar e da organização dos sistemas nacionais de ensino, o espaço e a formação de professores, se revelaram nas principais preocupações das chamadas sociedades modernas, inclusive no Brasil.

A formação do professor, no decorrer do século XIX, ocorreu essencialmente nas Escolas Normais que havia em algumas Províncias, em razão, principalmente, da não-compreensão por parte da sociedade brasileira sobre sua importância, do alto custo e da não-valorização da formação docente. A formação do professor somente adquiriu estabilidade a partir dos anos de 1870, quando a sociedade começou a compreender que havia a necessidade de uma educação nacional, com vistas ao modelo de desenvolvimento que liberais e positivistas pretendiam para o país.

A criação legal do Curso de Pedagogia ocorreu pelo Decreto nº 1.190, de 1939, sendo o primeiro marco importante no campo da educação brasileira, por garantir a formação do professor em um curso superior. O Curso de Pedagogia, com duração de quatro anos, formava o bacharel nos três primeiros anos e, ao cursar as disciplinas didáticas, no quarto e último ano, formava o licenciado em Pedagogia. Modelo, esse, conhecido como 3+1.

Esse formato se alterou com a aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do Curso, constituindo-se, então, no segundo marco legal do Curso de Pedagogia, que passou a vigorar a partir de 1963, e pela Resolução do CFE, quando já havia sido aprovada na LDB nº 4.024, de 1961. Mesmo com maior “flexibilidade curricular” e com o fim do modelo 3+1, o Curso continuou formando o licenciado, e o professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal, o bacharelado, como técnico em educação.

O terceiro marco legal foi o Parecer do CFE nº 252, de 1969, que tratava da duração do Curso e da fixação de um currículo mínimo. A indicação nº 67, de 1975, visava transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação, ao tratar de transferir “os estudos de formação do pedagogo para a pós-graduação, aberta aos egressos de qualquer licenciatura.” (CRUZ, 2011, p. 48), na tentativa frustrada de extinguir o Curso de Pedagogia no âmbito da graduação.

A Resolução do CFE nº 1, de 2006, se constituiu em uma nova fase do Curso de Pedagogia, e que se caracteriza como o quarto marco legal. Essa resolução tratou da formação dos trabalhadores da educação e se conformou em uma nova fase para o Curso, ao fixar as DCNs para o Curso de Pedagogia, presentes nos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

Segundo Cruz (2011), diante da proposta do CNE de uma formação fragmentada, com forte caráter tecnicista e com divisão técnica do trabalho na escola, cresceu o movimento educacional organizado, já na década de 1970, com a I Conferência Brasileira de Educação. Outros eventos científicos importantes ocorreram em defesa da redemocratização e no processo de renovação dos Cursos, o que “fez-se sentir na defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador.” (CRUZ, 2011, p. 49).

Paralelamente a esse contexto da formação do professor, verificou-se que o ensino da Arte, no Brasil, principalmente, nas décadas de 1870 e seguintes, foi reduzido somente ao Desenho. Na perspectiva da Escola Tradicional, o ensino da Arte era fundado no aspecto prático, e foi defendido por Rui Barbosa (1981) como o estímulo ao aprimoramento do Desenho Geométrico. Esse ponto de vista foi defendido de maneira intensa e com a intenção de estabelecer a união entre Arte como técnica, sobretudo aplicada ao processo de industrialização do país.

Na vertente da Escola Nova, por sua vez, observamos que a concepção de educação por meio da Arte focou-se em um ensino artístico para a livre expressão dos sentimentos e emoções das crianças. Essa foi uma proposta pela qual se disseminou a ideia de que, no estado de livre expressão, o sujeito é capaz de criar livremente a partir de suas experiências, distanciado da compreensão da Arte como conhecimento, que necessita ser ensinado.

Decorridas algumas décadas no campo educacional, observamos que os atributos do Romantismo, caracterizados pela ênfase na imaginação e criatividade individual, na liberdade de expressão, com destaque para as emoções e educação do sentimento, continuam recorrentes no ensino artístico na Escola Nova e que ainda se fazem presentes na concepção do ensino da Arte em todo o país.

Na perspectiva da Pedagogia Tecnicista, o elemento principal considerado no processo educacional é o sistema técnico de organização da aula. Conforme Ferraz e Fusari (1999), o aluno e o professor ocupam posição secundária. A nomenclatura Educação Artística, presente na reforma educacional nº 5.692, de 1971, garantiu o ensino da Arte na escola, porém não como componente curricular, mas como atividade.

Na década de 1980, a luta empreendida pelos arte-educadores, em defesa da Arte enquanto área de conhecimento, resultou na aprovação da inclusão desse componente curricular na LDB nº 9.394, de 1996. Com isso, percebemos um avanço no sentido de legalidade e da obrigatoriedade do ensino da Arte na educação nacional. Contudo, é o docente formado em Pedagogia que atua nos espaços escolares e ensina Arte.

Nesse sentido, o educador necessita ter uma formação pedagógica que valorize e contemple o estudo da Arte enquanto conhecimento e conteúdo de ensino produzido historicamente. Entretanto, durante o processo de formação é necessário o estudo rigoroso e sistemático dessa área de modo a compreender que nem tudo é Arte.

A Arte como conhecimento e como criação se constitui em uma forma de expressão e manifesta a cultura produzida historicamente. Assim, possibilita, ao mesmo tempo, a expressão, a interpretação e recriação da realidade. Eis sua importância na medida em que viabiliza o questionamento de determinados contextos sociais. Consideramos a Arte como forma de mediação para manifestar o pensamento e as ações de um grupo. Se a Arte quer cumprir sua função, como há tempos Fischer (1977) escreveu, ela deve tratar dos problemas essencialmente humanos e indicar caminhos possíveis no aprimoramento da formação e da humanização.

Logo, a Arte, por constituir-se como uma dimensão da vida humana, o seu ensino na graduação deve propiciar o acesso aos bens culturais produzidos

historicamente, provocando o pensar que leva á compreensão da realidade, dada a sua importância na formação e na humanização dos sujeitos e, por extensão, na sociedade. Não basta que a Arte seja componente obrigatório nos currículos escolares. Deve haver preocupação com o seu ensino (SMITH, 2005), que é “o encontro de várias formas de atividade humana.” (DUARTE, 2016, p. 59). A partir do conhecimento produzido historicamente, e o que o educador “produz é o ensino desse conhecimento.” (DUARTE, 2009, p. 475).

Buscar a concepção de Arte e do ensino da Arte nos registros da história da educação, nas tendências pedagógicas, na Legislação, nos documentos institucionais e nos dados coletados com os participantes dessa pesquisa, revelou que a concepção de Arte e de ensino atual pouco contribui para a formação humana. Isso pelo fato de se encontrar esvaziada da sua função, quando considerada como um substrato utilitário, instrumental ou como recurso disciplinador (ALMEIDA, 2010).

A partir dos anos de 1990, o capitalismo, ao revelar as contradições que lhe é inerente, assim como os Organismos Multilaterais, traçou as diretrizes que orientam os sistemas educacionais em nível mundial. A definição das políticas públicas no que tange as políticas educacionais, voltadas à formação docente, tem sido fortemente influenciada por esses Organismos. O Brasil, assim como os demais países das Américas, seguem suas determinações e orientações presentes inclusive nos documentos oficiais.

O reflexo dessas medidas está consubstanciado nas diferentes tendências pedagógicas que determinam a forma de pensar e educar no processo de formação docente e do ensino escolar. Com vistas a atender e preservar os interesses econômicos do modo de produção capitalista, as políticas públicas implementadas são constituídas em função dos “interesses econômicos, políticos e ideológicos”, conforme destacam Gomide e Jacomeli (2016, p. 72). Para as autoras, somente é possível captar o significado de uma política educacional quando se compreende a lógica global do sistema capitalista.

As diretrizes neoliberais presentes nas reformas educacionais e nas atuais concepções de formação de professores orientam o direcionamento de uma formação instrumentalizada, o que se concretiza a partir de um processo educativo que prioriza a formação técnica para o desenvolvimento de habilidades e

competências, através das diversas tendências pedagógicas hegemônicas. Com a análise desenvolvida nesse estudo, verificou-se que, nos documentos institucionais, a concepção de formação docente, imbuída dessa diretriz pedagógica neoliberal, mostra-se mais evidente, especialmente na instituição privada.

Sendo assim, as mais diversas tendências pedagógicas contemporâneas se alinham ao princípio geral do “aprender a aprender”, como a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, a pedagogia do professor reflexivo, o construtivismo e o multiculturalismo. Tais correntes pedagógicas e hegemônicas, na atualidade, têm definido a formação de educadores nos Cursos de Pedagogia, e a concepção de pedagogia de “aprender a aprender” encontra-se contida nas diversas correntes pedagógicas.

As orientações norteadoras da proposta de educação do século XXI, presentes no Relatório Jacques Delors, de 1996, foram pautadas em quatro pilares. De acordo com Duarte (2003, 2004a), são propostas que encaminham os sujeitos, por meio da educação, a um modo de ser e pensar de adaptação e alienação à sociedade capitalista. Contudo, a justificativa para a intensa e ampla adesão a tais propostas pode ser considerada a olhares desatentos a respeito da essência das propostas. Segundo Duarte (2004a),

Nossa avaliação é de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2004a, p. 8)

Outra razão da adesão a essa proposta está por se tratar de um modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia a dia escolar (ROSSLER, 2005, p. 15). “O construtivismo seduz porque reproduz ao longo do seu discurso determinados elementos valorativos presentes na ideologia da nossa sociedade contemporânea.” (ROSSLER, 2006, p. 95). Os elementos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”, amplamente difundidos são, portanto, de acordo com Rossler (2006):

[...] incorporados e vivenciados de forma alienada pelos indivíduos em seu cotidiano, o que por sua vez produz o estabelecimento de uma afinidade imediata e espontânea entre esse discurso e seu interlocutor, uma vez que esse indivíduo já se encontra imbuído dos mesmos valores ideológicos que o ideário construtivista difunde. (ROSSLER, 2006, p. 95)

Não são recentes as orientações para uma formação docente que recomenda a “revalorização da **prática de ensino**” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 78-80 - grifo nosso). Tal orientação está presente nas recomendações da CEPAL, desde o Governo Collor, nas DCNs do Curso de Pedagogia, nos documentos das IES (PDI, PPI, PPC e ementas) e, de modo bastante expressivo, no PPC do ITOP, bem como nos dados coletados na pesquisa de campo.

O ensino da Arte possibilita a compreensão dos fenômenos sociais na medida em que se constitui em uma forma de questionamento do que é instituído socialmente, além de propiciar a mediação entre o sujeito e a vida e oportunizar a formação e a humanização. Contudo, em razão de que a formação acadêmica tem seguido as diretrizes e orientações com vistas a desenvolver as designadas competências e habilidades, através de um currículo flexível, de um professor que tenha flexibilidade para a adaptabilidade e do ensino que prioriza a dimensão prática, a Arte não cumpre sua função social no que tange ao enfrentamento das questões da vida, de compreensão de mundo e de formação política cultural.

Com a realização dessa pesquisa, identificamos que há o esvaziamento teórico dos Cursos, que já vinha ocorrendo no século XX (Cruz, 2011). O que vemos é uma formação aos moldes do que propõem as tendências pedagógicas hegemônicas com ênfase na prática. Se se pretende uma formação mais consistente e humanizadora, essa precisa intensificar a dimensão teórica e o seu estudo para a compreensão do conhecimento como uma construção histórica.

Somada a essa constatação, a proposta da “Escola sem Partido” intenta por um esvaziamento ainda maior do currículo, tanto na dimensão política, quanto na humana. Nessa proposta que se soma à perspectiva da pós-modernidade na educação, há a rejeição aos valores universais e ao conhecimento da totalidade e, na esfera do imediatismo, o conhecimento produzido historicamente se perde.

No momento em que se inicia um processo de esvaziamento do conteúdo escolar artístico e político, se observa que ocorre um direcionamento da formação do indivíduo para o imediatismo, para o cotidiano. Temos uma formação estultificada e esvaziada do professor, isso em razão do não-aceso rigoroso e sistematizado ao conhecimento historicamente produzido. Como consequência desse formato de

ensino, há um comprometimento com a capacidade do exercício da reflexão na sua *práxis* docente.

Somado a isso, o currículo escolar se flexibiliza para atender às expectativas dos espaços de formação, que estão colimados com o que o sistema solicita enquanto formação com vistas ao mercado de trabalho.

A partir dos dados coletados, infere-se que a acepção da pedagogia pragmática, do professor reflexivo, de uma proposta que se efetiva nos moldes das tendências pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender” encontra-se fortemente arraigada nesses dois espaços de formação em Pedagogia, tanto nos documentos institucionais quanto no posicionamento dos participantes dessa pesquisa.

O ensino da Arte apresenta características das diferentes tendências pedagógicas e tem um caráter essencialmente técnico. Depreendemos que, tanto na proposta da pedagogia das competências quanto na pedagogia do “aprender a aprender”, prioriza-se a fazer, como alcançar o objetivo desejado, em detrimento do conhecimento necessário para tal fim. Articulado à reestruturação produtiva que ocorreu no país, o ensino passou a ser organizado para a aquisição de habilidades e competências propostas nesse ideário.

Observamos que as diferentes teorias pedagógicas hegemônicas contribuem com a ocultação das contradições e desigualdades presentes na sociedade e na escola, bem como na reestruturação do papel do professor e na mudança da função social da escola. Esse ideário se revela como um meio para adequar a escola a serviço do capital.

Podemos dizer que as IESs, enquanto espaço de formação, e os Cursos de Pedagogia estiveram mais envolvidos e comprometidos com o modelo de formação proposto nos documentos oficiais, que os direcionam, fazendo uso repetido de expressões que se tornam palavras de ordem, visando uma padronização na formação. O que ocorre é um afastamento das lentes que mostram o lado humano da sensibilidade, da percepção e da criação, e que precisa ser alimentado cotidianamente, quando se quer ver ampliado o processo formativo da humanidade.

De acordo com os dados da pesquisa, a aproximação da Arte se deu principalmente, tanto para acadêmicos, quanto para os egressos, no ensino da Educação Básica e na Graduação, respectivamente. As instituições de ensino

continuam sendo o principal *lócus* de formação dessa área, uma vez que a maioria dos participantes continua a ter contato e aproximação com a Arte, principalmente, nos processos de escolarização e durante os cursos de graduação.

Na pesquisa de campo, tanto ao questionar as mais diversas formas de acesso e nas vivências para a compreensão da Arte, quanto da sua importância para a formação dos sujeitos, os dados revelam que cresceu o percentual de egressos, comparados aos acadêmicos, que compreendem a Arte e a considera importante na perspectiva prática e utilitária.

Esse é um indicativo de que a concepção de Arte para o alunado tem o caráter de formação mais instrumental do que de formação humana. Logo, o seu ensino no processo de formação do pedagogo deve contemplar a compreensão da Arte enquanto conhecimento e não como técnica. Visto que, a concepção epistemológica e pedagógica da qual esse estudo adota é a concepção de outra perspectiva: a da Arte como conhecimento e criação e de sua possibilidade de formação e humanização dos sujeitos.

Outro dado que preocupa diz respeito à prática de participação dos egressos em atividades culturais. Em defesa da necessidade de uma política de formação cultural que assegure aos professores o acesso às mais variadas formas de expressão artística, constatou-se que para alguns espaços de cultura, nenhum participante teve ou tem acesso. Por essa razão, compreendemos ser importante destacar aqui o percentual e os espaços de cultura onde a ausência dos egressos das duas instituições é ainda maior que dos acadêmicos. Logo, para os egressos do ITOP: 100% nunca visitou museu nem assistiu a um concerto musical, 57% nunca apreciou exposições de arte, 43% nunca foi ao teatro e 38% nunca prestigiou espetáculos de dança. Noventa por cento dos egressos do Campus de Miracema nunca foi ao teatro nem frequentou salas de cinema e 70% nunca prestigiou espetáculos de dança.

Constatamos, portanto, que os egressos estão ainda mais distantes dos espaços que possibilitam a apropriação e formação cultural do que os acadêmicos. Eis mais um dado que constata que a formação do professor tem se distanciado dos espaços de cultura, o que revela que a formação e a humanização, tão necessárias para o educador como um sujeito político e mediador, está comprometido e esvaziado.

Ao considerar que nenhum conhecimento é neutro, não há neutralidade na Arte, nem tampouco no seu ensino. Logo, o campo cultural é um dos grandes instigadores do desenvolvimento educacional e impulsiona compreender o contexto socioeconômico de maneira crítica e abrangente.

Isso reflete o desinteresse do poder público de promover o acesso a bens culturais e à educação que visa a reflexão. A falta de eventos culturais e artísticos também contribui para a promoção da reprodução da miséria humana. A formação do professor pedagogo que não oportuniza a formação cultural necessária no desenvolvimento e ampliação da percepção da realidade social não se configura como uma forma de resistência.

O contexto atual é visto como um processo social, econômico, educativo e natural, portanto, como se não houvesse possibilidades de propostas de rompimento da forma como se ensina e se aprende na formação educacional. Ainda não se cumpriu o papel de formação e humanização das instituições de ensino, da escola à universidade. Logo, a concepção pedagógica que caminha no sentido da humanização e que melhor responde aos anseios e necessidades de uma formação que contemple a apropriação do conhecimento historicamente produzido está contida na proposta da pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani (2011). E tal concepção deve nortear o trabalho pedagógico do processo de formação do pedagogo.

É papel das IESs oportunizar a construção de conhecimento cultural que leve a compreensão de um sujeito como um ser social e político. Portanto, a seleção dos conteúdos pedagógicos, que efetivamente contribui para a formação, é aquela que contempla descobertas relevantes e que permite conhecer a Ciência, a Filosofia e a Arte. A universidade tem a função de promover a ampliação da visão de mundo dos acadêmicos, lançando mão de conteúdos que revelam os aspectos essenciais para uma formação humana integral. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, os conteúdos que integram os currículos escolares devem ser selecionados de forma a possibilitar a emancipação humana.

Neste estudo, não está contemplada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Nesse documento, foram intensificadas as determinações a respeito das atividades práticas destinadas à

formação docente, quando observadas o que se previam as DCNs anteriores. Isso indica a possibilidade de intensificação da dimensão prática na formação docente para os tempos que virão.

Destacamos que “O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram para a nossa geração. O saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.” (TEIXEIRA, 1936, p. 124). Logo, a busca pelo saber é papel do professor e dos acadêmicos das diversas IESs do país.

REFERÊNCIAS

- AGASSIZ, Luiz; AGASSIZ, Elizabeth Cary. *Viagem ao Brasil (1865-1866)*. Trad. e notas de Edgar Sússekind de Mendonça, Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Ed. Nacional, 1938.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 11-38.
- ANTUNES, Ricardo. Introdução: A Substância da Crise. In: MÉSZÁROS, István. *A Crise Estrutural do Capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo et. al. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Trad. Maria A. Batista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 39-57.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARGAN, Giulio C. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. *Educação Escolar e Individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 56).
- AZEVEDO, Fernando et. al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência*. Washington, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos Utópicos*. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 98-112.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-Educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção Debates).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Mudanças na Arte/Educação*. 2010. Disponível em: <https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: UNESP/Redefor, 2011, p. 57-112.

BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: vol. X, 1883, Tomo I, 1947. (Obras Completas de Rui Barbosa).

BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: v. X, 1883, Tomo II, 1981. (Obras Completas de Rui Barbosa).

BARBOSA, Maria V.; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

BATTISTONI FILHO. Duílio. *Pequena História das Artes no Brasil*. Campinas: Átomo, 2005.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

BRASIL. Constituição de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.html. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. CNE/CP aprova Base Nacional Comum Curricular em 4 de dezembro de 2018. Homologado pelo MEC em 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio> Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.html. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei n 5.540 de 28 de novembro de 1968. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.html. Acesso em: 20 ago. 2107.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a educação básica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaoriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 2 out. 2017.

BRASIL. Parecer nº 05 de 13 de dezembro de 2005. CNE/CP. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Resolução nº1, 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, nº 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, aprovado em 21 de dezembro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. MEC/CP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016. Estabelece a inclusão de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Estabelece os parâmetros curriculares nacionais de Arte para o ensino fundamental (3º e 4º Ciclos). Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.032-B de 2010. Estabelece como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2107

BRASIL. Parecer nº 540/1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7 da Lei 5.692/71. Conselho Federal de Educação. Fórum. Rio de Janeiro: jul./set. 1977, p. 131-153. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BRASIL. Parecer 251/62. Estabelece currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, 1963. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 16 dez. 2017

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2/97. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 4 dez. 2017.

BRASIL. Decreto Lei nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Senso da Educação Superior: notas estatísticas 2017. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), INEP, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CARVALHO, R. F. *O Processo de Gestão e Participação na Universidade: limites, possibilidades e desafios na UFT*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2011.

CASTRO, Célia Maria de; MANO, Marcel; FERREIRA, Sueli. Contribuições da Cultura, Imaginação e Arte para a Formação Docente. *Revista Educação e Filosofia*, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez., 2011, Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13363>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

COLI, Jorge. *O que é Arte?* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, 46).

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao Estudo da Emancipação Política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969, p. 63-124. (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

COSTA, Lúcia Cortes da. A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento Lukacsiano. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa/PR, v. 1, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/22>. Acesso em: 23 out. 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DINIZ, Diana Costa, LIMA, Francisca das Chagas Silva. Para Além da Desintelectualização do Pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ceará, v. 2, n. 2, p. 128-146. mar. 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9>. Acesso em: 3 dez. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004a. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004b, p. 219-242.

DUARTE, Newton. *Teorias Pedagógicas*: crítica ao aprender a aprender. 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZlyVw. Acesso em: 02 set. 2018.

DUARTE, Newton. Arte e Educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 25 dez. 2017.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas, *In*: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, p. 32-49. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 nov. 2017.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-graduação em Educação. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana*: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2010b, p. 59-78. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana*: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010c, p. 145-163. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010d, p. 7-37.

DUARTE, Newton. *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EAGLETON, Terry. *Depois da Teoria*: um olhar sobre os estudos culturais e o Pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, Alargamento do Trabalho Docente e Curso de Pedagogia no Brasil. *IV Jornada Internacional de Políticas Públicas*. UFMA, São Luís, 25 a 28 de agosto 2009. Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf. Acesso em: 3 dez. 2018.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A; OLIVEIRA, Maria Tereza C. de. Fundamentos Históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Direita para o Social e Esquerda para o Capital*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 39-95.

FAUSTINO, Rosangela Célia *et al.* Políticas de Interculturalidade na Educação Escolar Indígena: o Rcei e o ensino de artes visuais. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/23684>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI Maria F. de Rezende e. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, José Wesley, *et. al.* A Arte como Mediação no Trabalho Social. In: FERNANDES, Idília; PRATES, Jane Cruz. *Diversidade e Estética em Marx e Engels*. Campinas/SP: Papel Social, 2016, p. 187-203.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A Educação de um ponto de vista Histórico. In: *Revista Intermeio*. UFMS, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/ojs/index.php/intm/article/view/2731/2067>. Acesso em: 2 maio 2018.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: URJ/LPP, 2017. Disponível em: <http://www.redeuniversitas.com.br/2017/08/download-gratuito-do-livro-escola-sem.html>. Acesso em: 19 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

- GATTI, Bernardete A. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação de Professores. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino*. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1996.
- GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIDA, Romilsa Dias, SILVA, Aline Luana da. *Atividade de Campo: relatório. Disciplina Arte e Educação, Curso de Pedagogia, UFT/Campus de Miracema. Miracema do Tocantins, TO*, 2018.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Trad. de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Interpretações da História do Homem; vol. 2)
- HERNÁNDEZ, Fernando; MONTESERRAT, Ventura. *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Edição, tradução, introdução e notas Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012. (Raízes do Pensamento Econômico). Disponível em: <http://www.segestaeditora.com.br/download/ostrabalhoseosdias.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.
- IABELBERG, Rosa. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- IABELBERG, Rosa. O Ensino de Arte na Educação Brasileira. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165>. Acesso em: 13 dez. 2017.
- INSTITUTO TOCANTINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESQUISA LTDA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Faculdade ITOP. Palmas, Tocantins, 2011a.
- INSTITUTO TOCANTINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESQUISA LTDA. *Projeto Pedagógico do Curso*. Faculdade ITOP. Palmas, Tocantins, 2011b.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

KONDER, Leandro. *Os Marxistas e a Arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. (Coleção Arte e Sociedade),

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. RODRIGUES M. F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar do Professor*. Ponta Grossa, 2007, p. 35-62. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 29 nov. 2017.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-55.

LEHER, Roberto. Prefácio: uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Direita para o Social e Esquerda para o Capital*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 11-18.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

LUKÁCS, George. *Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, George. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels. In: MARX, Karl, ENGLES, Friedrich. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*. Trad. José Paulo Neto e Miguel M. Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 11-38.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *O Projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/SP, 1999.

MACIEL, Nahima. Artistas se unem para discutir censura em eventos de Arte. *Correio Brasiliense*, Brasília, 25 out. 2017. Caderno Diversão e Arte. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/10/25/interna_diversao_arte,636030/censura-a-exposicoes-de-arte-e-discutida-em-brasilia.shtml. Acesso em: 13 mar. 2019.

MALANCHEN, Julia. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2014.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. 5. ed. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MARTINS, Maria do Carmo. A BNCC e os Impactos na Educação Básica. *In: Evento de Extensão do Programa de Formação Docente Continuada (PROFOR)*. Universidade Federal do Tocantins, UFT, Campus de Miracema, 26 nov. 2018. (Palestra).

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Martins Claret, 2006.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. *Cultura, Arte e literatura: textos escolhidos*. Trad. José Paulo Neto e Miguel Makoto Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENDES, Olenir Maria. A Formação de Professores no Contexto Educacional Brasileiro. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 16, n. 31, p. 75-91, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/MENAFD>. Acesso em: 2 dez. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. *A Educação da Miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MIRANDA, André. A censura no mundo das Artes. *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 fev. 2016. Caderno Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/a-censura-no-mundo-das-artes-18726532#ixzz5i2ra1jq8>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In: MOREIRA A. F. B.; SILVA T. T. (Orgs.). Currículo, Cultura a Sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-37.

MUNCH, Edvard. *O Grito*. 1893. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/>. Acesso em: 5 jan. 2019. (Tela de Pintura)

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Disponível em: <http://www.museudoholocausto.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

NAGEL, Lizia Helena. Condições de Educabilidade para uma Nova Sociedade: reflexões básicas. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 54-68; ago. 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9583/7007>. Acesso em: 19 nov. 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. A Nova Hegemonia da Burguesia no Brasil dos anos 1990 e os Desafios de uma Alternativa Democrática. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 71-111.

OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época; vol. 79).

PAGOTTI, Antônio Wilson. Informações Culturais: refletindo sobre a formação de estudantes de cinco cursos universitários. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 15, nº 29, p. 11-25, jan./jun. 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000) avanços e retrocessos*. São Paulo: CTE Editora, 2005. (Série Políticas Públicas).

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Felipe. Resenha: *Paideia, de Werner Jaeger*. 2014. Disponível em: <https://felipepimenta.com/2014/03/13/resenha-paideia-de-werner-jaeger/>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. Concepções e Práticas Pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. *Revista Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/08.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO TOCANTINS: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. SEDUC-TO: 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 13. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o Construtivismo*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 77).

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e Alienação no Discurso Construtivista*. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SALCEDO, Doris. *Interessa-me contar a história do vencido, a história do vencedor já está contada*. [nov. 2011]. Entrevistador Nuno Crespo. Cultura Ipsolon. Disponível em: <https://www.publico.pt/2011/11/11/jornal/interessame-contar-a-historia-do-vencido-a-historia-do-vencedor-ja-esta-contada-23370801>. Acesso em: 4 dez. 2017. (Entrevista).

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 113-124, maio/ago. 2004. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt)

[863X2004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 37. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, Campinas, n. 24, p. 7-17, 2008. Disponível em:

<http://periodicos.pucampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>.

Acesso em: 13 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 03 dez 2017.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, ano 14, n. 17, jul. 2011. Disponível em:

<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SCHELBAUER, Anaete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHERER, Giovane Antonio. Entre Cores, Tons, Sons e Cenários: o papel da Arte como uma dimensão da vida humana no enfrentamento ao pensamento fetichizado. In: FERNANDES, Idília; PRATES, Jane Cruz. *Diversidade e Estética em Marx e Engels*. Campinas/SP: Papel Social, 2016, p. 51-70.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente*. São Paulo, Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELSITA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Cristina Fonseca da. Formação Docente em Arte: da formação das licenciaturas à formação continuada. *Revista Digital Art.*, São Paulo, v. 11, n. 14, p. 01-28, dez. 2013. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2017.

SILVA, Maria Cristina Fonseca da. Desvelando caminhos: a formação docente em arte. In: *XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB)*. Campo Grande/MS, 16 nov. 2017. (Mesa-redonda).

SILVA, Maurício Pedro da. Meu Café por seu Estilo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 108, p. 60-65, set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2010.

SMITH, Ralph. Excelência no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 97-111.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, [online], n. 14, p. 61-88, maio a ago. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe13.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A Administração Pública Brasileira e a Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, p. 23-37, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TONET, Ivo. Introdução. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino da Arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-34.

TRICHES, Jocemara. *A Internalização da Agenda do Capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da educação. Programa de Pós-Graduação em educação. Florianópolis, SC, 2016.

TRIGO, Luciano. *A Grande Feira: uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRINDADE, Hélió (Org.). *Universidade em ruína: na república dos professores*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, Porto Alegre: CIPEDS, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins*. Palmas/TO, 2016. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/7uljzImaSmyJXCeL3awqSA>. Acesso em: 24 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Pedagógico-Institucional (PPI) da Universidade Federal do Tocantins*. Palmas/TO, 2007. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=1f1b9036-7c3a-4db5-b793-17cec631e709;1.0:ppi.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, Miracema do Tocantins, TO, 2007b.

VALDEMARIN, Vera Tereza. *Os Sentidos e a Experiência: professores, alunos e método de ensino*. 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/484.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2017.

ZAMBONI, Silvio. *Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. 4. ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 59).

ANEXOS

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO AOS ACADÊMICOS**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) EM ARTES UNESP/UFT**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Aos acadêmicos**

Convidamos o (a) Sr (a) _____ para participar da Pesquisa *A Arte como Conhecimento na Formação dos Acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins campus de Miracema e ITOP/Palmas*, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosemeri Birck, a qual pretende compreender as políticas de formação docente nas licenciaturas no Brasil e seus desdobramentos para os cursos de Pedagogia e disciplinas de Artes.

A pesquisa se justifica por desencadear reflexões acerca da complexidade que envolve o processo de formação docente, em especial na área de Artes no curso de Pedagogia.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a um questionário, contendo perguntas de múltipla escolha, com opção de complementação por escrito, o qual objetiva coletar dados a respeito do ensino da arte na formação do pedagogo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar estará contribuindo para compreender as políticas de formação docente no curso de pedagogia, para entender o papel da arte na formação do professor e qual o sentido da arte que está presente no currículo do curso em questão.

Aos acadêmicos que irão responder o questionário, os eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser de inibição, sentimento de invasão de privacidade ou de vergonha. Sobre os benefícios, aos acadêmicos representará uma oportunidade de refletir sobre a arte no processo de formação do professor/pedagogo que está em curso, visto que ele ainda não cursou a disciplina de Arte. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Após a conclusão da pesquisa, o resultado decorrente da análise dos dados coletados será publicado nos meios impressos e eletrônicos e estará disponível ao participante da pesquisa e para a comunidade em geral.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Lourdes Solino s/nº, bloco administrativo, sala 36, Setor Universitário – Miracema do Tocantins, ou pelo telefone (63) 98119-5556. E-mail rosebirck@uft.edu.br Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou quadra 109 norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP 77001-190, Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à sua participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO AOS EGRESSOS**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) EM ARTES UNESP/UFT**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Aos egressos**

Convidamos o (a) Sr (a) _____ para participar da Pesquisa *A Arte como Conhecimento na Formação dos Acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins campus de Miracema e ITOP/Palmas*, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosemeri Birck, a qual pretende compreender as políticas de formação docente nas licenciaturas no Brasil e seus desdobramentos para os cursos de Pedagogia e disciplinas de Artes.

A pesquisa se justifica por desencadear reflexões acerca da complexidade que envolve o processo de formação docente, em especial na área de Artes no curso de Pedagogia.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a um questionário, contendo perguntas de múltipla escolha, com opção de complementação por escrito, o qual objetiva coletar dados a respeito do ensino da arte na formação do pedagogo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar estará contribuindo para compreender as políticas de formação docente no curso de pedagogia, para entender o papel da arte na formação do professor e qual o sentido da arte que está presente no currículo do curso em questão.

Aos egressos que irão responder o questionário, os eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser de inibição, sentimento de invasão de privacidade ou de vergonha. Quanto aos benefícios, representa uma oportunidade de resgatar o processo de formação teórico e prático, as metodologias, as limitações se houveram, bem como é um momento de reflexão do sentido e o papel da arte na formação profissional. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

Após a conclusão da pesquisa, o resultado decorrente da análise dos dados coletados será publicado nos meios impressos e eletrônicos e estará disponível ao participante da pesquisa.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Lourdes Solino s/nº, bloco administrativo, sala 36, Setor Universitário – Miracema do Tocantins, ou pelo telefone (63) 98119-5556, e e-mail rosebirck@ufr.edu.br . Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou quadra 109 norte, Av. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP 77001-190, Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à sua participação na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÉNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) EM ARTES UNESP/UFT**

Questionário semiestruturado referente ao Projeto de Pesquisa intitulado *A Arte como Conhecimento na Formação dos Acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins campus de Miracema e ITOP/Palmas*, desenvolvido pela Professora Rosemeri Birck, a ser aplicado aos acadêmicos dos Cursos de Pedagogia que ainda não cursaram disciplinas de Artes da grade curricular. O Projeto está vinculado ao doutorado interinstitucional (DINTER) em Artes UNESP/UFT, e orientado pelos professores doutores João Cardoso Palma Filho (UNESP) e Roberto Francisco de Carvalho (UFT).

Aspectos gerais de identificação do respondente

Nome: (opcional) _____

Instituição em que estuda: () UFT () ITOP

a) Porque optou pela Instituição em que estuda:

- () Pela localização.
- () Por indicação
- () Não aprovação em instituição pública
- () Aprovação na instituição pública
- () Outra. Qual? _____

b) Sexo: () feminino; () masculino; () Outro

c) Idade: () até 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () acima de 50 anos.

d) Nível atual mais elevado de formação: () ensino médio () graduação

() especialização () mestrado () doutorado

e) Tempo de estudo na Instituição: () até 1 ano; () 2 a 4 anos; () 5 a 8 anos

f) Até concluir o Ensino Médio sua formação se deu:

- () Escola pública
- () Escola particular
- () Maior parte escola pública
- () Maior parte escola particular

g) Nível de escolaridade dos pais:

- () Nenhuma escolaridade
- () Ensino Fundamental 1ª fase
- () Ensino Fundamental 2ª fase
- () Ensino Médio

- Ensino Superior
- Pós-graduação

Questões específicas à formação acadêmica

1. Qual seu grau de interesse pela disciplina de Artes. Marque a opção, considerando 0 (zero) para nenhum interesse e 5 (cinco) para muito interesse.
 0 1 2 3 4 5
2. Como você classificaria seu conhecimento prévio em Artes. Marque a opção, considerando 0 (zero) para nenhum conhecimento e 5 (cinco) para muito conhecimento.
 0 1 2 3 4 5
3. Considerando os conhecimentos gerais adquiridos, qual a origem do seu conhecimento prévio sobre as linguagens em artes.
 - Execução de algum instrumento musical
 - Atuação em peças teatrais
 - Participação em aulas de dança
 - Realização de atividades em artes visuais
 - Formação nas disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio
 - Acesso a eventos e espaços de atividades culturais
 - Outra. Qual? _____.
4. Indique, nas alternativas a seguir, qual o grau de importância das disciplinas abaixo no seu processo formativo, no Ensino Médio. (Marque a opção, considerando: (1) pouco importante (2) importante (3) muito importante)
 - Química
 - Física
 - Matemática
 - Sociologia
 - Educação Física
 - Artes
 - Língua Portuguesa
 - Filosofia
 - Biologia
 - Geografia
 - História
 - Inglês
 - Espanhol
 - Redação
 - Aperfeiçoamento de Leitura
 - Outra. Qual? _____
 - Outra. Qual? _____
- 5) No seu entendimento, a **compreensão de Arte** que teve acesso até o momento relaciona-se à. (Assinale até 03 alternativas)
 - Forma de impulsionar a imaginação e a criatividade
 - Expressão da cultura dos povos nos mais diversos tempos e espaços
 - Instrumento de relaxamento e de desinibição

- Manifestação humana sobre a percepção da vida, a compreensão de si mesmo e da realidade
- Desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora
- Forma de disciplinamento do corpo e do espírito em busca de harmonia social
- Outra. Qual? _____

6) Para você qual a importância da Arte para a formação das pessoas na sociedade brasileira e no processo de escolarização? (*Assinale somente 01 alternativa*)

- A arte é importante, em especial, para a classe artística
- Tem importância, mas pouco influencia na vida dos indivíduos no âmbito social
- É importante, pois contribui para o processo educativo e transformador do indivíduo
- É importante à medida que contribui para o desenvolvimento de habilidades: pintura, desenho, coordenação motora e a socialização
- É fundamental visto ter um caráter disciplinador e de relaxamento
- Outra compreensão. Qual? _____

7) Durante o processo de seu estudo até o momento, incluindo o Ensino Médio, as formas de acesso à cultura, relacionadas a seguir, foram proporcionadas com qual frequência? Para isso use a classificação seguinte:

- (A) Sempre (B) com frequência (C) raramente (D) nunca
- Prática de leitura de poesia, poemas e literatura
 - Visita à museus
 - Apreciar exposições de artes
 - Assistir concerto musical
 - Acesso ao teatro
 - Frequentar salas de cinema
 - Prestigiar espetáculos de dança
 - Outras. Quais? _____

8) Nos eventuais casos de pouca ou nenhuma frequência aos eventos e atividades culturais, assinale as razões a que se deveu:

- Desinteresse por esses tipos de atividades
- Dificuldade para custear o ingresso
- Difícil acesso ou locomoção
- Intensa jornada de trabalho
- Desconhecimento sobre divulgação dos eventos culturais
- Por não haver, na cidade ou região, espaços e/ou eventos culturais
- Outra. Qual? _____

9) No decorrer do curso de Pedagogia, qual contribuição **você espera** que a(s) disciplina(s) de Arte(s) tragam para a sua formação acadêmica. Preencha os parênteses de 1 a 5, sendo (1) para menor contribuição e (5) para maior contribuição.

- Intensificar a criatividade e a imaginação
- Contribuir para distrair, acalmar e relaxar.
- Despertar e intensificar a sensibilidade estética e sensorial
- Proporcionar uma formação técnica específica em uma das linguagens: música, teatro, dança e artes visuais

() Ampliar a minha compreensão de mundo, a formação política-cultural e modificar a minha forma de agir na família, escola e comunidade local

() Outras. Quais?

Utilize esse espaço para justificar ou complementar sua resposta:

10) Tendo em vista os conhecimentos adquiridos até o momento no seu processo formativo e vivência social, incluindo o Ensino Médio, responda a presente questão relacionando as áreas do conhecimento da primeira coluna com os nomes de personalidades/autores da segunda coluna:

Área do Conhecimento	Personalidade/autores ligados ao campo da cultura/educação brasileira
1) Arquitetura	() Chico César
2) Cinema	() Getúlio Vargas
3) Dança	() Oscar Niemeyer
4) Educação	() Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho)
5) Escultura	() Paulo Freire
6) Filosofia	() Sebastião Salgado
7) Música	() Luís Fernando Veríssimo
8) Política	() Jô Soares
9) Teatro	() Glauber Rocha
10) Televisão	() Marilena Chauí
11) Literatura	() Ana Botafogo
12) Fotografia	() Fernanda Montenegro

A sua participação em muito contribuirá com a referida pesquisa. Desde já agradeço sua colaboração.

Rosemeri Birck (Doutoranda/Pesquisadora)
rosebirck@uft.edu.br

Miracema do Tocantins, ____/____/____.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) EM ARTES UNESP/UFT**

Questionário semiestruturado referente ao Projeto de Pesquisa intitulado *A Arte como Conhecimento na Formação dos Acadêmicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins campus de Miracema e ITOP/Palmas*, desenvolvido pela Professora Rosemeri Birck, aplicado aos egressos dos Cursos de Pedagogia da UFT/Miracema e ITOP/Palmas. O Projeto está vinculado ao doutorado interinstitucional (DINTER) em Artes UNESP/UFT, e orientado pelos professores doutores João Cardoso Palma Filho (UNESP) e Roberto Francisco de Carvalho (UFT).

Aspectos gerais do respondente

Nome: (opcional) _____

Instituição em que graduou: () UFT () ITOP **Ano de conclusão:** _____

a) Porque optou pela Instituição:

- () Pela localização.
() Por indicação
() Aprovação em instituição pública
() Não aprovação em instituição pública
() Outra. Qual? _____

b) Sexo: () feminino; () masculino; () Outro

c) Idade: () até 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () acima de 50 anos.

d) Nível mais elevado de formação: () graduação () especialização

() mestrado () doutorado

e) Você é professor atualmente: () sim () não

f) Em qual Escola trabalha: _____

g) Tempo de serviço na instituição: () até 5 anos; () 6 a 10 anos; () 11 a 15 anos
() acima de 15 anos.

h) Situação funcional: () Concursado; () CLT; () Contrato temporário;
() Voluntário.

i) Atua na disciplina de Artes: () sim () não () não, mas já atuei

j) Tempo de atuação na disciplina de Artes: () 1 a 2 anos; () 3 a 4 anos;
() 5 anos ou mais

k) Atualmente ministra somente disciplina de Artes: () sim () não

l) Ministra disciplina de Artes: () por opção; () por determinação da escola ou equipe pedagógica

m) Gosta da profissão docente: () sim () não

n) Regime de trabalho: semanal: () 20 horas () 40 horas () 60 horas

o) **Atua diariamente no mesmo estabelecimento de ensino:** () sim () não

Questões específicas à formação acadêmica

5. Considerando os conhecimentos gerais adquiridos, qual a origem do seu conhecimento prévio sobre as linguagens em artes.

- () Execução de algum instrumento musical
- () Atuação em peças teatrais
- () Participação em aulas de dança
- () Realização de atividades em artes visuais
- () Formação nas disciplinas de Artes na Graduação
- () Acesso a eventos e espaços de atividades culturais
- () Outra. Qual? _____.

Utilize esse espaço para justificar ou complementar sua resposta: _____

6. Indique, nas alternativas a seguir, qual o grau de importância das disciplinas abaixo no seu processo formativo na graduação. Marque as alternativas, considerando:

- (1) pouco importante (2) importante (3) muito importante
- () **Fundamentos:** Sociologia da Educação; História da Educação Brasileira; Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e outras.
 - () **Didático-Pedagógicas:** Introdução à Pedagogia, Didática, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Arte, Alfabetização e Letramento e outras.
 - () **Linguagem:** Leitura e Produção de Texto; Arte e Educação; Literatura infanto-juvenil e outras.
 - () **Política e Gestão:** Teorias do Currículo, Planejamento e Gestão da Educação, Avaliação da Educação e outras.
 - () **Dimensão teórico-prática** Estágio na Educação Infantil; TCC; Seminário de Pesquisa e outras.
 - () **Dimensão de Diversificação:** Educação e Cultura Afro-brasileira; Educação Especial e outras.

3) Indique, nas alternativas a seguir, qual tem sido o grau de importância dispensado às disciplinas relacionadas para a formação escolar brasileira, em geral, e para as crianças, em particular. Marque a opção, considerando:

(1) pouco importante (2) importante (3) muito importante

- () Química () Física
- () Matemática () Sociologia
- () Educação Física () Artes
- () Língua Portuguesa () Filosofia
- () Biologia () Geografia
- () História () Inglês
- () Espanhol () Redação
- () Aperfeiçoamento de Leitura
- () Outra. Qual? _____
- () Outra. Qual? _____

4) No seu entendimento, a **compreensão de Arte** que teve acesso até o momento relaciona-se à. (Assinale até 03 alternativas)

- () Forma de impulsionar a imaginação e a criatividade
- () Expressão da cultura dos povos nos mais diversos tempos e espaços
- () Instrumento de relaxamento e de desinibição
- () Manifestação humana sobre a percepção da vida, a compreensão de si mesmo e da realidade
- () Desenvolvimento de habilidades: desenho, pintura e coordenação motora
- () Forma de disciplinamento do corpo e do espírito em busca de harmonia social
- () Outra. Qual? _____

Utilize esse espaço para justificar ou complementar sua resposta: _____

5) Durante o processo de formação acadêmica você teve alguma disciplina direcionada às Artes. () sim () não

Se sim, quais foram às disciplinas: _____

6) Houve a oferta de outra disciplina (integrante/optativa) para complementar a formação em Artes () sim () não

Se sim, qual _____

7) Quais dessas atividades foram desenvolvidas durante o seu Curso de Pedagogia visando à formação/apropriação cultural

- () Filmes com debate
- () Dança
- () Teatro
- () Música
- () visitas ao museu
- () Outras. Especificar _____.

8) Durante o processo de formação foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar do conhecimento de Arte na oferta das demais disciplinas do curso?

- () sim () não

Se sim, como ocorreu? _____

9) Na oferta da disciplina de Artes a cultura local e regional foi objeto de estudo.

- () sim () não

Em caso afirmativo, descreva o que foi trabalhado: _____

10) O que você entende que deveria ter sido trabalhado no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Artes, e que não foi trabalhado:

- () Mais formação teórica no campo da história da arte, estética, política da arte, produções artísticas
- () Intensificação dos estudos sobre a produção e a distribuição da cultura
- () Oferta de um currículo mais flexível visando intensificar as atividades práticas voltadas a qualificação e adaptação ao trabalho.
- () Ênfase maior nos estudos sobre a cultura local e regional
- () Oferta de mais disciplinas da área de Artes.
- () Maior oferta de eventos culturais pela instituição
- () Outras. Especificar _____

Utilize esse espaço para justificar ou complementar sua resposta: _____

11) Para você qual a importância da Arte para a formação das pessoas na sociedade brasileira e no processo de escolarização? (Assinale somente 01 alternativa)

- () A arte é importante, em especial, para a classe artística
- () Tem importância, mas pouco influencia na vida dos indivíduos no âmbito social
- () É importante, pois contribui para o processo educativo e transformador do indivíduo
- () É importante à medida que contribui para o desenvolvimento de habilidades: pintura, desenho, coordenação motora e a socialização
- () É fundamental visto ter um caráter disciplinador e de relaxamento
- () Outra compreensão. Qual? _____

Utilize esse espaço para justificar ou complementar sua resposta: _____

12) Durante o processo de sua graduação em Pedagogia, as formas de acesso à cultura relacionados a seguir, foram proporcionadas e com qual frequência? Para isso use a classificação seguinte:

(A) sempre (B) com frequência (C) raramente (D) nunca

- () Práticas de leitura de poesia, poema e literatura
- () Visita à museus
- () Apreciar exposições de artes
- () Assistir concerto musical
- () Acesso ao teatro
- () Frequentar salas de cinema
- () Prestigiar espetáculos de dança
- () Outras. Quais? _____

13) Na sua prática profissional como professor (ou outra área), as formas de acesso à cultura relacionados a seguir vem sendo proporcionado com qual frequência? Para isso use a classificação seguinte:

(A) sempre (B) com frequência (C) raramente (D) nunca

- () Práticas de leitura de poesia, poema e literatura
- () Visita à museus
- () Apreciar exposições de artes
- () Assistir concerto musical
- () Acesso ao teatro
- () Frequentar salas de cinema
- () Prestigiar espetáculos de dança
- () Outras. Quais? _____

14) Nos eventuais casos de pouca ou nenhuma frequência aos eventos e atividades culturais, assinale as razões a que se deveu:

- () Desinteresse por esses tipos de atividades
- () Dificuldade para custear o ingresso
- () Difícil acesso ou locomoção
- () Intensa jornada de trabalho
- () Desconhecimento sobre divulgação dos eventos culturais
- () Falta de apoio e incentivo por parte da escola e/ou prefeitura
- () Por não haver, na cidade ou região, espaços e/ou eventos culturais

() Outra. Qual? _____

15) Olhando retrospectivamente, você avalia que a disciplina de Arte na graduação contribuiu com sua formação acadêmico-profissional tendo em vista que: Preencha os parênteses de 1 a 5, sendo (1) para menor contribuição e (5) para maior contribuição.

() Intensificou minha criatividade e imaginação

() Contribuiu para distrair, acalmar e relaxar.

() Despertou e intensificou minha sensibilidade estética e sensorial

() Proporcionou uma formação técnica-profissional específica em uma das linguagens: música, teatro, dança e artes visuais.

() Ampliou a minha compreensão de mundo, a formação política-cultural, modificando a minha forma de agir na família, escola e comunidade local

() Proporcionou uma formação essencialmente prática visando o trabalho docente na escola da educação básica.

() Outras. Quais? _____

Utilize esse espaço para justificar ou complementar sua resposta: _____

16) Tendo em vista os conhecimentos adquiridos até o momento no seu processo formativo e vivência social, incluindo a sua graduação em Pedagogia, responda a presente questão relacionando as áreas do conhecimento da primeira coluna com os nomes de personalidades/autores da segunda coluna:

Área do Conhecimento	Personalidade/autores ligados ao campo da cultura/educação brasileira
1) Arquitetura	() Chico César
2) Cinema	() Getúlio Vargas
3) Dança	() Oscar Niemeyer
4) Educação	() Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho)
5) Escultura	() Paulo Freire
6) Filosofia	() Sebastião Salgado
7) Música	() Luís Fernando Veríssimo
8) Política	() Jô Soares
9) Teatro	() Glauber Rocha
10) Televisão	() Marilena Chauí
11) Literatura	() Ana Botafogo
12) Fotografia	() Fernanda Montenegro

A sua participação em muito contribuirá com a referida pesquisa.
Desde já agradeço sua colaboração.

Rosemeri Birck - Doutoranda/Pesquisadora
rosebirck@uft.edu.br

Miracema do Tocantins, ____/____/_____.