

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉIA BULATY

**O CURRÍCULO E AS ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO
ESTADO DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA
2019**

ANDREIA BULATY

**O CURRÍCULO E AS ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO
ESTADO DO PARANÁ**

Tese apresentada ao programa de Pós graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes

**PONTA GROSSA
2019**

B933 Bulaty, Andreia
O currículo e as artes visuais nos cursos de licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná / Andreia Bulaty. Ponta Grossa, 2019.
351 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

1. Sociedade. 2. Currículo. 3. Formação do pedagogo. 4. Artes visuais. 5. Estado do paraná. I, Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.71



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA BULATY

**O CURRÍCULO E AS ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO
PARANÁ.**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG

Prof. Dra. Andreia Weiss - UFES

Prof. Dra. Moema Lucia Rebouças - UFES

Prof. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Ponta Grossa, 29 de julho de 2019.

Dedico este trabalho a todos que acreditam em dias melhores. Em uma sociedade mais justa e emancipada...

AGRADECIMENTOS

Chegar a estas páginas pressupõe que etapas foram vencidas e em cada uma delas estiveram envolvidas diversas pessoas, e como pronunciaria Vinicius de Moraes, “a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros nessa vida”... consolidou-se pelo amparo objetivo e subjetivo nesse processo constante de reprodução e criação que é a vida, que é o ser humano. Portanto, este é o momento de agradecer, aos que contribuíram com este trabalho com ideias, diálogos, leituras, parcerias, críticas, apontamentos...silêncios e companheirismo...

Primeiramente agradeço a Deus por toda sua providência.

Agradeço aos meus pais, Helena e Nicolau, pelo exemplo de amor e fé, pela paciência, pelo entendimento, pelos desabafos, pelo carinho, apoio e incentivo. Sem vocês não chegaria nessa conquista. Sem vocês não existiria... obrigada pela vida!

A Paulo Cesar Buba pelo incentivo a manter o foco e não desistir, pelo carinho nos momentos difíceis, pela paciência nos períodos de ausência e o companheirismo!

A minha professora orientadora Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes, por orientar e acompanhar nesse momento. Pela acolhida, carinho, paciência, pelas palavras de incentivo quando tudo pareceu cinza e sem luz, por acreditar em mim... dividimos as angustias e frustrações, multiplicamos em força e parceria... se tornou mais que uma orientadora é uma grande amiga, uma mãe acadêmica. Graças a você vejo a Arte por outros ângulos que não havia jamais conhecido e nem sentido.

As professoras: Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças, Dr.^a Andréia Weiss, Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid, Dr.^a. Simone Regina Manosso Cartaxo e Dr.^a Lucimara Cristina de Paula pelas importantes contribuições que com acrescentaram imprescindíveis conhecimentos a esta tese.

Aos colegas de Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura – GEPAVEC/UEPG/CNPq: Adriana Suarez; Kelly Adena; Donizeti Pessi e Diego Divardim, pela calorosa acolhida, pela parceria intelectual, pelas amizades

formadas...pelos incentivos e sorrisos em horas difíceis, dando-me forças para prosseguir...

Aos meus colegas de doutorado do convívio fraternal, pelas conversas, pelos desafios tornados em aprendizagens...pelas confraternizações realizadas e alegrias compartilhadas, pelas emoções e desabafos... agora nossos corações que se uniram para a conquista de um sonho, se preparam para viver o sonho... o fim de uma história que mal começou e terá tantas outras páginas a serem escritas. Esse é o ponto de chegada, mas ao mesmo tempo, o ponto de partida para novas reflexões e sonhos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da UEPG, em especial a Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, Dr.^a Celia Finck Brandt, Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid e Dr. Ademir José Rosso, pelos ensinamentos, sugestões, apontamentos e contribuições para pensar essa pesquisa. Pelo carinho e atenção para nossos estudos. Pelas paradas no corredor para conversar e compartilhar conhecimentos.

Aos colegas professores e aos acadêmicos da UNESPAR, pela força e torcida, entendimento e incentivo... pelas ausências.

As minhas amigas de moradia em União da Vitória, Alexsandra Finkler, Claudia Maria Petchak Zanlorensi, Fernanda Rosário de Melo pelo incentivo e carinho recebido.

Aos profissionais das Pró- reitorias de graduação das dez instituições de Ensino Superior do estado do Paraná pelas autorizações para a realização da pesquisa.

Aos coordenadores e professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES públicas do estado do Paraná, que diretamente contribuiram para a realização da pesquisa, com dados e informações para sua concretização. Participar de um estudo que envolve questionários e entrevistas, não teria sido possível sem a disponibilidade dos mesmos e seu entendimento da relevância do estudo para a área

educacional. Agradeço por nos possibilitar adentrar em seu mundo, desejos e anseios, para leva-los ao conhecimento da sociedade.

Agradeço a todos e todas que de alguma maneira sempre estiveram presentes em mim, meus sinceros agradecimentos.

“A arte é a magia libertada
da mentira de ser verdadeira”

Adorno (2013).

BULATY, Andreia. **O currículo e as Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná.** 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa ensino e aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR que tem como objeto de estudo o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo, partindo da hipótese: os currículos dos cursos de Pedagogia das IES públicas do estado do Paraná contemplam as artes visuais em sua matriz curricular de forma tênue nos fundamentos teórico metodológicos fragilizando a formação do pedagogo. A problemática a ser investigada se expressa por meio da seguinte indagação: Como os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná organizam e oferecem a Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo para atuar na educação básica? O objetivo geral da investigação é analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte - Artes Visuais, na formação do pedagogo. Da formulação do objetivo geral, os objetivos específicos que elencamos são: Identificar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná; Avaliar os fundamentos teórico/pedagógicos e curriculares do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e as implicações na formação do pedagogo; Analisar o quê, como, porque e de que forma o currículo insere a disciplina de Arte - Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo nas IES públicas do Estado do Paraná. O referencial teórico é constituído principalmente pelos autores: Adorno (1995, 1996, 2001, 2010); Adorno e Horkheimer (1985); Barbosa (2001, 2002a); Dondis (1997); Fusari e Ferraz (1992); Martins, Picosque e Guerra (1998); Pucci (2012, 2015); Silva (2015) dentre outros. A metodologia da pesquisa ampara-se em uma abordagem qualitativa, na modalidade multicasos, com direcionamento do método dialético negativo de Adorno (2010) fundamentado no campo epistemológico da Teoria Crítica. A pesquisa ocorreu em dez (10) IES públicas do estado do Paraná, utilizando como instrumentos de coleta de dados: o questionário semiestruturado e/ou a entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos e professores que ministram a disciplina de Ensino de Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, e a análise documental dos Projetos Pedagógicos curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das dez IES públicas do estado do Paraná. A análise dos dados foi realizada de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados demonstram que dois (2) currículos dos cursos de Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná ainda não têm ao menos uma disciplina que propicie o ensino e aprendizagem de Arte - Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Pedagogia e quando tem, está inserida em uma única disciplina com formação polivalente e não interdisciplinar na atuação desse profissional; quatro (4) Cursos ainda têm currículos que não propiciam o ensino e aprendizagem das Artes Visuais na disciplina de Arte. Mesmo com alguns avanços em ter as Artes Visuais presente nos currículos de Pedagogia, está ainda é vista como secundária e, pode-se

dizer, um apêndice nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná. Portanto, a formação do conhecimento dessa área é tênue para a formação integral e integrada do pedagogo.

Palavras-chave: Sociedade. Currículo. Formação do Pedagogo. Artes Visuais. Estado do Paraná.

BULATY, Andreia. The curriculum and the Visual Arts in Pedagogy Degree Courses of public higher education institutions of the State of Paraná. 351 f. Thesis (Doctorate in Education) - Ponta Grossa State University, 2019.

ABSTRACT

This study is part of the research and teaching line of the Postgraduate Program in Education of the State University of Ponta Grossa / PR, which has as its object of study the curriculum of the Degree in Pedagogy of Public Higher Education Institutions (HEI) of the State of Paraná, in relation to the knowledge of Art - Visual Arts in the formation of the pedagogue, starting from the hypothesis: the curricula of the Pedagogy courses of the public state of Paraná contemplate the visual arts in their curricular matrix, tenuously in the theoretical foundations. methodologies weakening the education of the pedagogue. The problem to be investigated is expressed through the following question: How do the curricula of the Pedagogy Degree Courses of the public HEIs of the State of Paraná organize and offer Visual Art - Arts in the formation of the pedagogue to work in basic education? The general objective of this research is to analyze the curricula of the Pedagogy Degree Courses of the Public Higher Education Institutions of the State of Paraná, in relation to the knowledge of Art - Visual Arts, in the formation of the pedagogue. From the formulation of the general objective, the specific objectives that we list are: Identify the Pedagogy Degree Courses of public HEIs in the State of Paraná; To evaluate the theoretical / pedagogical and curricular foundations of the Curricular Pedagogical Project of the Degree in Pedagogy of the public HEI of the State of Paraná and the implications in the formation of the pedagogue; To analyze what, how, why and how the curriculum inserts the Art - Visual Arts discipline as knowledge in the education of the educator in the public HEIs of Paraná State. The theoretical framework consists mainly of the authors: Adorno (1995, 1996, 2001, 2010); Adorno and Horkheimer (1985); Barbosa (2001, 2002a); Dondis (1997); Fusari and Ferraz (1992); Martins, Picosque and Guerra (1998); Pucci (2012, 2015); Silva (2015) among others. The research methodology is based on a qualitative approach, in the multi-case mode, directed by the negative dialectical method of Adorno (2010) based on the epistemological field of Critical Theory. The research took place in ten (10) public HEIs in the state of Paraná, using as data collection instruments: the semi-structured questionnaire and / or the semi-structured interview with the course coordinators and teachers who teach the Art Teaching discipline in the Courses. Degree in Pedagogy, and the documentary analysis of the Curricular Pedagogical Projects of the Degree in Pedagogy Courses of the ten public HEIs of the state of Paraná. Data analysis was performed according to the methodological theoretical assumptions of Bardin Content Analysis (2011). The results show that two (2) curricula of Pedagogy courses of public HEIs of the State of Paraná do not yet have at least one discipline that provides the teaching and learning of Art - Visual Arts in the Pedagogy Degree Course and when it has, is inserted in a single discipline with multipurpose and non-interdisciplinary training in the performance of this professional; four (4) Courses still have curricula that do not support the teaching and learning of the Visual Arts in the Art discipline. Even with some advances in having the Visual Arts present in Pedagogy curricula, it is still seen as secondary and, it can be said, an appendix in the Pedagogy Degree Courses of the public HEIs of the State of Paraná.

Therefore, the formation of the knowledge of this area is tenuous for the integral and integrated formation of the educator.

Keywords: Society. Curriculum. Pedagogue Formation. Visual arts. State of Parana.

BULATY, Andreia. **Currículum y Artes Visuales en Pedagogía Cursos de grado de instituciones públicas de educación superior en el Estado de Paraná.** 2019, 351 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Estatal de Ponta Grossa, 2019.

RESUMEN

Este estudio forma parte de la línea de investigación y docencia del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Ponta Grossa / PR, que tiene como objeto de estudio el currículo del Grado en Pedagogía de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) del Estado de Paraná, en relación con el conocimiento del Arte - Artes Visuales en la formación del pedagogo, partiendo de la hipótesis: los currículos de los cursos de Pedagogía del estado público de Paraná contemplan las artes visuales en su matriz curricular, tenuemente en los fundamentos teóricos. metodologías que debilitan la educación del pedagogo. El problema a investigar se expresa a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo organizan y ofrecen los currículos de los Cursos de Grado en Pedagogía de las IES públicas del Estado de Paraná Artes Visuales - Artes en la formación del pedagogo para trabajar en educación básica? El objetivo general de esta investigación es analizar los planes de estudio de los Cursos de Pedagogía de las Instituciones Públicas de Educación Superior del Estado de Paraná, en relación con el conocimiento del Arte - Artes Visuales, en la formación del pedagogo. A partir de la formulación del objetivo general, los objetivos específicos que enumeramos son: Identificar los Cursos de Grado en Pedagogía de las IES públicas en el Estado de Paraná; Evaluar los fundamentos teóricos / pedagógicos y curriculares del Proyecto Curricular Pedagógico del Grado en Pedagogía del público IES del Estado de Paraná y las implicaciones en la formación del pedagogo; Analizar qué, cómo, por qué y cómo el plan de estudios inserta la disciplina Arte - Artes visuales como conocimiento en la educación del educador en las IES públicas del estado de Paraná. El marco teórico está formado principalmente por los autores: Adorno (1995, 1996, 2001, 2010); Adorno y Horkheimer (1985); Barbosa (2001, 2002a); Dondis (1997); Fusari y Ferraz (1992); Martins, Picosque y Guerra (1998); Pucci (2012, 2015); Silva (2015) entre otros. La metodología de investigación se basa en un enfoque cualitativo, en el modo de casos múltiples, dirigido por el método dialéctico negativo de Adorno (2010) basado en el campo epistemológico de la teoría crítica. La investigación se llevó a cabo en diez (10) IES públicas en el estado de Paraná, utilizando como instrumentos de recopilación de datos: el cuestionario semiestructurado y / o la entrevista semiestructurada con los coordinadores del curso y los maestros que enseñan la disciplina de la enseñanza del arte en los cursos. Licenciada en Pedagogía, y el análisis documental de los Proyectos Pedagógicos Curriculares del Grado en Cursos de Pedagogía de las diez IES públicas del estado de Paraná. El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los supuestos teóricos metodológicos de Bardin Content Analysis (2011). Los resultados muestran que dos (2) currículos de cursos de pedagogía de IES públicas del Estado de Paraná aún no tienen al menos una disciplina que proporcione la enseñanza y el aprendizaje de Arte - Artes Visuales en el Curso de Grado de Pedagogía y cuando lo haya, se inserta en una sola disciplina con entrenamiento multipropósito y no interdisciplinario en el desempeño de este profesional; cuatro (4) cursos aún tienen planes de estudio que no apoyan la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales en la disciplina de arte. Incluso con algunos avances en tener las Artes Visuales presentes en los planes

de estudio de Pedagogía, todavía se ve como secundaria y, se puede decir, un apéndice en los Cursos de Grado de Pedagogía de las IES públicas del Estado de Paraná. Por lo tanto, la formación del conocimiento de esta área es tenue para la formación integral e integrada del educador.

Palabras clave: sociedad. Plan de estudios Formación de pedagogos. Artes visuales. Estado de Paraná.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil..... | 36 |
| Quadro 2 - Discentes matriculados e concluintes nos Cursos de Pedagogia no Estado do Paraná..... | 38 |
| Quadro 3 - Produção sobre Artes Visuais na Pedagogia..... | 39 |
| Quadro 4 - Dimensões que regulam o currículo..... | 61 |
| Quadro 5 - Instituições públicas que ofertam o Curso de Pedagogia no Estado do Paraná..... | 147 |
| Quadro 6 - Especificidades dos sujeitos da pesquisa..... | 153 |
| Quadro 7 - Categorias de análise a partir dos dados e sua constante repetição..... | 163 |
| Quadro 8 - As habilidades dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Paraná..... | 168 |
| Quadro 9 - Termos presente na categoria perfil profissional..... | 178 |
| Quadro 10 - Base epistemológica dos Cursos de Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná..... | 194 |
| Quadro 11 - Categorias e subcategorias de análise das matrizes curriculares..... | 208 |
| Quadro 12 - Número de disciplinas por Curso de Pedagogia..... | 210 |
| Quadro 13 - Classificação dos currículos das IES públicas em relação ao Curso de Pedagogia..... | 211 |
| Quadro 14 - Nomenclatura das disciplinas relacionadas a Arte nos Cursos de Pedagogia..... | 213 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Autores mais citados nas produções entre os anos de 2006 a 2018..... | 41 |
| Figura 2 – Palavras chave mais usadas nas produções entre 2006 a 2018..... | 42 |
| Figura 3 – O poder regulador do currículo junto com outras invenções..... | 60 |
| Figura 4 - Mapa de localização de cada IES..... | 148 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Síntese das teorias curriculares..... | 88 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-----------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFPR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PPC | Projeto Pedagógico Curricular |
| PROGRAD | Pró Reitoria de Graduação |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro Oeste |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| PALAVRAS INICIAIS | 20 |
| INTRODUÇÃO | 27 |
| CAPITULO I - O CURRÍCULO E O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA | 33 |
| 1.1 A PRODUÇÃO DE PESQUISA EM CURRÍCULO E ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: O ESTADO DA ARTE..... | 34 |
| 1.2 FORMAÇÃO INICIAL: A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA | 46 |
| 1.3 O CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 59 |
| 1.4 A TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL..... | 65 |
| 1.5 A TEORIA CURRICULAR CRÍTICA..... | 68 |
| 1.6 A TEORIA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA | 82 |
| CAPÍTULO II - TEORIA CRÍTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: OS SENTIDOS DA EMANCIPAÇÃO | 89 |
| 2.1 ESCOLA DE FRANKFURT A TEORIA CRÍTICA..... | 89 |
| 2.2 TEORIA CRÍTICA: INDÚSTRIA CULTURAL, FORMAÇÃO CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO..... | 95 |
| 2.3 ARTE E TEORIA CRÍTICA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO..... | 119 |
| CAPITULO III - O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 136 |
| 3.1 ABORDAGEM E METODO DA PESQUISA..... | 137 |
| 3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 146 |
| 3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA..... | 155 |
| 3.3.1 Os instrumentos da pesquisa..... | 156 |
| 3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA..... | 159 |
| CAPÍTULO IV - OS CURRÍCULOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ E A ARTE - ARTES VISUAIS | 165 |
| 4.1 CATEGORIA 1 – FORMAÇÃO: O QUE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ APRESENTAM SOBRE A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS..... | 166 |
| 4.2 CATEGORIA 2 – CURRÍCULO: O QUE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA APRESENTAM SOBRE A ARTE-ARTES VISUAIS E A ARTE- ARTES VISUAIS SOBRE O CURRÍCULO..... | 183 |
| 4.3 CATEGORIA 3 – PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: FORMAÇÃO CULTURAL HUMANA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA..... | 228 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 273 |
| PALAVRAS FINAIS | 290 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 292 |
| APÊNDICE A - PESQUISAS QUE TRABALHAM COM ARTE/PEDAGOGIA..... | 302 |
| APÊNDICE B - TABELA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ QUE APRESENTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PÚBLICO E PRESENCIAL..... | 306 |
| APÊNDICE C - SOLICITAÇÕES AS PRÓ-REITORIAS DE GRADUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA PESQUISA..... | 308 |
| APÊNDICE D - OFÍCIO DE ABERTURA DE CAMPO DA PESQUISA..... | 310 |
| APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS COORDENADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA..... | 313 |
| APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA..... | 317 |
| APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE ARTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA..... | 322 |
| APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DA DISCIPLINA DE ARTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA..... | 326 |
| APÊNDICE I - AS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ..... | 332 |
| ANEXO A - PARECER DO CEP/UEPG..... | 345 |
| ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL..... | 350 |

PALAVRAS INICIAIS

Minha tarefa pode ser comparada à obra da arte de um explorador que penetra numa terra desconhecida. Descobrendo um povo, aprendo sua língua, decifro sua escrita e compreendo cada vez melhor sua civilização.

Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil

Arno Stern

Como o tempo passa... ainda ontem era uma garotinha, cheia de sonhos, desejos, vontades de ter uma vida melhor... agora adulta, olhar para traz e ver a caminhada que estou trilhando até aqui e tomando rumos daqui para frente, assusta.

Sempre fui uma pessoa que adora música, dança e desenho. Em casa, mesmo sendo de uma família humilde, de condições socioeconômicas modestas, com pais que frequentaram a escola até a “quarta série primária”, vivi uma infância privilegiada, tendo a criatividade muito estimulada, pois não tínhamos condições financeiras para adquirir brinquedos.

Cresci em meio à natureza, correndo pelo campo com os passarinhos, os cavalos, os cachorros, as galinhas. Andei diversas vezes e até brincava nas plantações de milho, feijão e arroz. Subia e descia de árvores, construindo casinha com pauzinhos fincados na terra, brincando com panos enrolados fazendo de conta que eram bonecas, outras feitas de sabugo de milho, pedaços de telhas e madeira que viravam carrinhos.

Partindo desse contexto de carência econômica, sempre tive estímulo por parte de meus pais, para crescer, estudar e conquistar meu espaço, fazendo o que gosto. Sempre ouvi de minha família, que eles estavam propiciando condições para que eu tivesse e conquistasse o que eles não tiveram, e essa conquista se resume em uma palavra de seis letras-estudo, ou seja, almejavam que eu tivesse uma profissão qualificada, ousasse voos maiores a horizontes não imaginados. Não tenho vergonha de expor, que vivi a infância até quatorze anos, nesse mundo de fantasia, ingenuidade e magia. Foram anos que me consolidaram e contribuíram para me tornar a pessoa que sou hoje.

Desde pequena tive facilidade para o desenho e o movimento, que foram cultivados e estimulados nos anos iniciais do ensino fundamental, mas na sequência da escolaridade a educação recebida, acabava por repreender, cortar as asas da

liberdade e imaginação, dizendo que “deveria desenhar assim”, “fazer desse jeito”, “pintar dessa cor”, raras vezes, nos permitiam realizar e expressar nossas ideias e sentimentos.

Quanto mais crescia, mais a paixão pela Arte aumentava, o desejo em explorar e mostrar de alguma maneira o que sentia também cada vez mais forte batia no peito. A sensação de liberdade, de êxtase, de mergulhar na obra, na dança, no movimento, era grande e já não cabia só para mim. Foi quando comecei a fazer parte de grupo de dança e teatro. Bons tempos vividos. Bons momentos de risos, de poder ser eu mesma, sem me importar com a opinião e os olhares diferentes das pessoas. É maravilhoso poder expressar o que sentimos, somos e buscamos.

Assim, como o teatro, as Artes Visuais são envolventes, seduzem, apaixonam, são expressão, comunicam uma visão de mundo, de homem, de quem você é, e a que você veio. A escola colocava a Arte como um momento relaxante para as disciplinas ditas “sérias”, onde o foco estava no simples desenhar apenas para preencher um tempo vago. Nas aulas predominava o desenho livre, que não era socializado com os pares em sala e nem com a professora, simplesmente era esquecido; era também o ornamento para datas comemorativas, em que era direcionado o que fazer e de que maneira.

O que chama minha atenção é que a Arte que tive no ensino fundamental de sexto ao oitavo ano, só trabalhava com a Arte Visual, e as outras linguagens: como teatro, cinema e dança, foram deixadas de lado, raramente encenava-se uma peça teatral que recebíamos pronta e realizávamos alguns ensaios para apresentar no dia das mães ou dos pais. E o que intriga também, é que nas “séries iniciais” do ensino fundamental – como era denominada na época de 1994 – nas quatro séries, não tive aula de Arte, a qual não era uma disciplina, mas usada como um passatempo para preencher horários vagos das outras disciplinas. Ressalto que estudei em uma escolinha de interior, multisseriada, localizada aproximadamente a um quilômetro da minha casa, sendo realizado o percurso até a escola todos os dias a pé, pois não tínhamos carro e não havia ônibus para transportar os alunos.

Nunca compreendi qual era o conhecimento que a Arte propiciava na escola, pois não encontrei sentido nas aulas de “Educação Artística”, como era denominada a disciplina na época de colegial, pois a professora simplesmente solicitava que desenhássemos para fazer um mural, desenho ligado a uma data comemorativa e quando não, as aulas eram voltadas apenas a desenhos livres sem nenhuma

mediação, e ao uso de técnicas de pinturas em que se reproduzia simplesmente o solicitado, o que acabava desestimulando e pouco acrescentando as minhas expectativas de ter uma aula em que o que eu realizasse fosse valorizado pelo professor e meus pares.

Ao contrário, da grande maioria de meus colegas que amavam as aulas de “Educação Artística”, eu não tinha nenhum interesse, pois as aulas eram sempre iguais, os anos escolares passavam e a situação era a mesma, aulas monótonas e fazendo as mesmas atividades, com cores já definidas, pois não poderia ousar e colocar a imaginação na criação, ou desenhos livres que não tinham nenhuma relação com o que buscava.

Acreditava em uma aula de Arte que chegasse a conhecer a Arte popular, os grandes artistas e suas obras, saber como eles pintavam aquelas belas obras. Era preciso conhecer e entender os fundamentos da Arte, para poder ter o convite à criação, não isolada e individualizada, mas ter a Arte como prática social, uma possibilidade ao novo, permitindo a liberdade da ignorância e do não saber, e com isso, constituir-se sujeito conhecedor da Arte.

Por me sentir frustrada nas aulas de Arte, sempre preferia outras disciplinas que acabam por suprir as expectativas que tinha, pois os conhecimentos eram mais exatos, como na matemática. Mas ao terminar o ensino fundamental e médio, optei por escolher inicialmente o Curso de Química, pois era simpatizante dos números, mas não conseguindo passar no vestibular, seguindo os conselhos de minha mãe optei pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois era razoavelmente perto de minha residência.

Portanto, entre diversos Cursos de Licenciatura o escolhido foi a Pedagogia, tendo em vista que o mesmo fornece subsídios para entender a educação e o desenvolvimento do homem (psicológico, social, cultural e político). O que passou despercebido num primeiro momento foi que no Curso de Pedagogia estaria em contato com a Arte, pois ser professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é estar trabalhando com o ensino de Arte.

Quando ingressei na universidade e deparei-me com a disciplina de “Metodologia do Ensino de Arte”, senti medo, insegurança e uma expectativa, passava novamente por aquelas aulas que faziam reproduzir imagens desconectadas entre si e muito menos contextualizadas, aulas que visavam proporcionar e descobrir novas técnicas de pintura (como giz de cera sobre a folha de vegetais, colocar a tinta em um

canudinho e soprar sobre o papel para formar desenho...), realizar portfólio com datas comemorativas. Até que chegou uma professora que girou o jogo, e trabalhou alguns conteúdos da Arte, como ponto, linha, a “Releitura de obras de Arte”, sobre a fotografia, a história da Arte com o desenvolvimento de atividades, e a vida de alguns artistas.

Aos poucos, a surpresa. As aulas na graduação em Pedagogia trouxeram um conhecimento novo na disciplina de “Metodologia do Ensino de Arte”. Mas, no fundo ainda sentia um vazio, e havia perguntas que não queriam calar, o que afinal ensinar na aula de Arte para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais são os conhecimentos e saberes específicos da Arte? Como definir conteúdos, metodologias e avaliação em Arte em diferentes níveis de ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

Inquietações que pairavam sobre o pensamento e geravam desconforto e certo medo, pois sendo habilitada em Pedagogia poderia ministrar aulas desse campo do conhecimento, mas, como e o que ensinar? Se as bases teórico/práticas oferecidas pela universidade foram frágeis e simplificadas, vou reproduzir o que aprendi e continuar o círculo vicioso, ou ousar novos horizontes?

Claramente, busco conhecimento nesse campo, para que, quando estiver atuando, trabalhe a formação do homem de forma que possa oferecer aos meus interlocutores desafios, questionamentos, uma aula de Arte que possa sair da lógica do mercado capitalista e consiga realizar uma leitura das entrelinhas dos discursos, em que os sujeitos consigam realizar uma criação – contando com o capital cultural que cada um possui, suas experiências e vivências - e não só reproduzir modelos.

Atualmente, posso novamente mergulhar nesse mundo em que não existe um belo estabelecido, em que consigo dizer e ler o mundo a meu modo, ser quem realmente sou, sem ter que viver de aparências. E dizer que conheço o que na realidade não sei.

Mais uma vez a Arte cruzou meu caminho ao ser docente na graduação em Pedagogia, trabalho com o campo do estágio e a Arte é uma das disciplinas, e observo que os discentes têm a mesma dificuldade que tive quando acadêmica, ao receber o conteúdo para a regência com, por exemplo: “as cores e suas classificações”, as perguntas vêm na sequência: O que é isso? Como posso fazer?

Essas indagações proporcionaram a motivação inicial para o surgimento do interesse para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois questiono: Será que ainda nos

dias atuais as aulas de Arte na formação do pedagogo estão fragilizadas? O que está sendo ensinado? Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia estão falando de que Arte e ensino? Será que há fragilidade apenas em universidades isoladas? Como está a Arte nos demais currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado Paraná?

Sobretudo, agora estou mais preparada intelectualmente para argumentar e realizar considerações sobre a importância da Arte na formação do pedagogo, sujeito humano. Não estou afirmando que toda a formação para a Arte se dê no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas que como professores da educação básica vamos nos deparar com essa área do conhecimento, assim precisamos ter conhecimento sobre os fundamentos de Arte.

Fica desconstruído o pensamento de que a Arte é só para artistas, pessoas com dom, agraciadas com algo divino ou que desde seu nascimento já tiveram no aparato biológico garantido o talento. Acredito na Arte, como parte integrante da vida humana, desde as primeiras garatujas que a criança realiza, a leitura de mundo que faz ao realizar uma poética em Artes Visuais de vivências, experiências estéticas, a apreciação ao se deparar com uma obra de Arte, a metamorfose de sua criação, ou a leitura dos slogans das propagandas veiculadas pela mídia.

Sempre acreditei na Arte como um conhecimento que permeia a vida humana, que está atrelada as ações diárias, desde o processo de alfabetização, das leituras de mundo de cada sujeito, dos costumes culturais que a sociedade possui, a criatividade que cada um traz consigo, sua história de vida e as experiências estéticas.

Todo esse processo ganha força, particularmente agora, enquanto docente universitária no Curso de Licenciatura em Pedagogia, convicta de que precisamos de um curso com um currículo que agregue a Arte e o ensino da mesma em uma perspectiva interdisciplinar, tendo como base a reflexão, o fruir, o despertar para o fazer e conhecer, para a expressão e para a experiência estética em Arte; que envolva imaginação, comunicação, cultura, sensibilidade, cognição, fantasia, estética, subjetividade e objetividade no processo em que a Arte não é apenas um componente ilustrativo na matriz curricular, mas um conhecimento movendo a relação com o saber em movimento com outros saberes e conhecimentos que constituem o sujeito como ser humano.

A Arte hoje é parte da minha vida, provocando revolta, tristeza, alegria, esperança, desespero, reflexão, mudança de paradigmas. Ela tem feito o que sou.

Tem contribuído para olhar o outro e o mundo de maneira mais humana e sensível e na mesma proporção ver nos meios de comunicação de massa um falso veículo formador de opinião pública, manipulador, que sustenta o poder de alguns, por meio da influência no pensamento dos mais oprimidos, gerando um falso sentimento de esperança e conquista, para que a massa permaneça quieta e sob controle.

Vivemos em meio à sociedade que é uma selva primitiva, na qual somos todos os dias devorados pela indústria cultural e os meios de comunicação de massa, que nos levam a querer dominar mais e mais o outro. É uma sociedade em que reina o capital e com ele, a escravidão do homem. Portanto, o que se tem é um embrutecimento e regressão dos sentidos humanos em nome do sistema capital, do processo de produção e reprodução para manter o sistema, gerando no homem a entropia da subjetividade.

Por isso que acredito na Arte, como sendo a redentora que poderá reunir no homem todas as dimensões humanas da emoção, do racional, do místico e do corporal. Sua riqueza está na excelência do ápice da criatividade, do sentir, viver, conhecer, perceber o mundo à volta e o que poderia vir a ser. Portanto, essa pesquisa poderá servir de alerta para os pedagogos, que são os profissionais que trabalham na base da formação do homem e, também para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia poderem olhar para esta área com valorização e não como “tapa-buraco” do curso.

A Arte na infância hoje tem estado presente em todos os momentos do cotidiano, desde a alfabetização, nos momentos de faz-de-conta, na imaginação da criação do desenho, na brincadeira com massinha, nas relações que estabelece com o mundo a sua volta.

Findo dizendo que há diversas interpretações de mundo e de Arte, a qual tem possibilitado superar as aparências e tratar a realidade para além de uma reprodução. É preciso abrir a porta, tirar as trancas, levantar o trinco e libertar o olhar que estava amarrado ao já conhecido para poder ver o além. Esse olhar que precisamos, enquanto professores formadores de sujeitos em especial para atuar com a formação das crianças.

Estudar o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a Arte, nos coloca a frente da situação de poder contribuir para almejarmos um curso com conhecimentos interligados e que diretamente forme um sujeito crítico, dinâmico e

emancipado, para que consiga realizar e ser sujeito ativo na sociedade e na formação de outros sujeitos.

INTRODUÇÃO

Lembro as palavras de Michael Apple (2000) de que na ciência a verdade é verdade até a próxima informação, por isso que o presente trabalho percorre a trajetória da pesquisa de tese, a verdade é verdade até a próxima avaliação.

Somos frutos de várias encenações pessoais e profissionais, que vão preparando, constituindo o homem durante a vida. Por encenação estou entendendo uma cena, um espetáculo, uma produção e preparação, assim como essa pesquisa, que para acontecer precisa de preparação e produção, conjuntamente com os interlocutores, que levará a um suposto resultado.

Esta tese tem como objeto de estudo o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo. A **problemática** a ser investigada se expressa por meio da seguinte indagação: Como os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná organizam e oferecem a Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo para atuar na educação básica?

No Curso de Licenciatura em Arte o professor é formado em uma ou duas linguagens, então, como trabalhar a formação do pedagogo em quatro linguagens do conhecimento da Arte em um curto tempo? Optamos por Artes Visuais por ser esta a “rainha das linguagens artísticas” (MARTINS, 2015) utilizada nas escolas pelos professores que ministram aulas de Arte.

A pesquisa se desenvolve no universo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, visto que a pesquisadora é licenciada em Pedagogia e tem experiências enquanto aluna e docente no Curso.

Iniciamos reconhecendo que a sociedade vive em transformação e que, a Arte - Artes Visuais está integrada cada vez mais no meio social. A mesma é um fenômeno presente em todos os povos, que perpetua o pensar e o fazer do homem materializado em objetos, construções da arquitetura, imagens, esculturas, peças teatrais, no cinema, nos meios de comunicação, entre outros.

Assim, a Arte vem propiciando ao homem a possibilidade de revelar significados, desenvolver a criatividade e a criticidade, a sensibilidade, a estética, a cultura e a reflexão, elaborando conhecimentos e estimulando a criação.

Diante desse cenário, precisamos pensar na formação cultural do sujeito em Arte - Artes Visuais, iniciando pela formação dos professores, que vão trabalhar direto com o sujeito em processo de formação. Nesse sentido, surge o interesse pela temática desta pesquisa que tem como **objetivo geral** analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte- Artes Visuais, na formação do pedagogo. Para fornecer subsídios para responder a esse objetivo e ao questionamento da pesquisa, elencamos **objetivos específicos** que formam o corpo da pesquisa, sendo: Identificar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná; Avaliar os fundamentos teóricos pedagógicos e curriculares do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e as implicações na formação do pedagogo; Analisar o quê, como, porque e de que forma o currículo insere a disciplina de Arte - Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo nas IES públicas do Estado do Paraná.

A tese formulada neste estudo é de que, os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná contemplam as Artes Visuais em sua matriz curricular de forma tênue nos fundamentos teóricos metodológicos fragilizando a formação do pedagogo, tendo como objeto de pesquisa o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte- Artes Visuais.

A formação de professores para a educação básica é um tema de constante discussão no meio educacional, partindo de preocupações de formar profissionais críticos e auto reflexivos, sendo imprescindível abordar o currículo que é necessário para essa formação. Nessa pesquisa, paralelamente, estudamos a Arte - Artes Visuais e o currículo que influencia na constituição do homem crítico e auto reflexivo.

Os escritos de Icle (2012) pontuam que os professores de outras ciências (matemática, história, língua portuguesa) têm produzido pesquisas e estudos sobre o ensino de sua especificidade na universidade em maior número que a Arte - Artes Visuais na Pedagogia, conforme ficou comprovado pelo estado da arte, ao encontrarmos quarenta e seis (46) trabalhos científicos na área, no período de 2006 a 2018.

Esse número de produção acadêmica é baixo, pois consideramos no referido levantamento os últimos doze (12) anos. A Pedagogia tem diversos campos de

habilitação e pesquisas em que a Arte passa despercebida aos olhos dos pedagogos. Esta pesquisa avança em relação aos quarenta e seis (46) trabalhos localizados que discutem a Arte na Pedagogia, por se tratar de um estudo abrangendo o Estado do Paraná e as IES públicas do Estado do Paraná, do mesmo modo, avançamos nas discussões utilizando o posicionamento epistemológico da Teoria Crítica e a análise dos currículos.

Essa pesquisa com base na Teoria Crítica apresenta os eixos centrais que é opor-se à barbárie, produzir autonomia, considerar a autoridade dos pais e professores, exigir uma formação cultural, ser acompanhada de certa firmeza do eu e fortalecer a contradição, a resistência e a humanização (MASHIBA, 2013).

Usar a Teoria Crítica como posicionamento epistemológico trouxe contribuições importantes para pensar a sociedade, o homem e a formação. Os conceitos da Teoria Crítica usados nessa pesquisa são: razão instrumental, indústria cultural, Arte, semiformação, formação cultural, barbárie, educação.

Este estudo está organizado em quatro capítulos que expressam as argumentações e o desenvolvimento das ações de pesquisa.

O primeiro capítulo denominado “O currículo e o Curso de Licenciatura em Pedagogia”, tem como proposição apresentar a discussão sobre a formação em Pedagogia e as teorias de currículo que implicam na formação cultural do pedagogo. Este capítulo é composto por seis momentos: No primeiro momento, “A produção de pesquisa em currículo e Arte no Curso de Pedagogia: o estado da Arte”, apontamos a produção na área de Arte e Pedagogia nos últimos doze (12) anos, chegando ao resultado de: dezesseis (16) artigos publicados em periódicos, onze (11) artigos publicados em anais de eventos científicos, quatro (4) teses, doze (12) dissertações e três (3) monografias, totalizando quarenta e seis (46) trabalhos.

No segundo momento, “Formação inicial: Licenciatura em Pedagogia”, abordamos sobre o Curso de Pedagogia como um campo de conhecimentos para a formação do pedagogo. Os estudos utilizados são de Adorno (1995), Brzezinski (2008, 1996), Libâneo (2013), Pucci (1995), Gatti (2014), Imbernón (2011), e os documentos oficiais as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia – DCN (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

O terceiro momento, “O currículo, concepções e formação de professores”, aponta definições de currículo e qual o papel do mesmo na formação dos pedagogos. Recorremos nesse momento aos escritos de Moreira (2005), Silva (2015), Sacristán

(2013, 1998) e Marostega (2006). Do quarto momento em diante marca a discussão das teorias de currículo.

No quarto momento, “A teoria curricular tradicional”, discutimos sobre currículo, ensino e aprendizagem na perspectiva tradicional, com base nos escritos de Silva (2015), Marostega (2006), e Fusari e Ferraz (1992). No quinto momento, “A teoria curricular crítica”, a discussão versa sobre currículo crítico, as relações de poder, os códigos e o enquadramento, segundo os autores Silva (2015), Marostega (2006), Apple (2001, 2000), Sacristán (2000, 1998) e Bernstein (1996).

O sexto e último momento do segundo capítulo, “A teoria curricular pós-crítica”, apresenta as ideias da pós-modernidade com a virada linguística trazendo à tona temas de relevância para o currículo como: gênero e sexualidade, etnia e raça, diferença e inclusão, virtualidade, consciência planetária e ecologia. Estas discussões são fundamentadas nos estudos de Marostega (2006) e Silva (2015).

O segundo capítulo intitulado de “Teoria Crítica, Arte e Educação: os sentidos da emancipação”, é subdividido em três momentos, os quais têm como propósito compreender a Teoria Crítica, a Arte e a educação, pelo viés crítico, possibilitando pensar na educação emancipada, para além da sociedade capitalista. O primeiro, denominado de “Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica”; o segundo de “Teoria Crítica: Indústria cultural, formação cultural e semiformação”, e por fim, o terceiro, denominado de “Arte e Teoria Crítica: caminhos para a transformação”.

No primeiro momento abordamos sobre a origem da escola de Frankfurt no século XX na Alemanha, sua luta para se manter e a consolidação da Teoria Crítica, com base nos referenciais de Silva (1997), Adorno (2001), Matos (2005) e Mashiba (2013). No segundo momento discorremos sobre os conceitos da Teoria Crítica, principalmente a indústria cultural, a formação cultural e a semiformação, conceitos relevantes para a educação. Neste momento, os autores utilizados são: Adorno (1995, 1996), Adorno e Horkheimer (1985), Zuin, Pucci e Oliveira (2008) e Horkheimer (1975).

No terceiro momento discutimos sobre a Arte e o ensino das Artes Visuais, pontuando que a Arte é educativa e formativa, propiciando ao homem a autocrítica e autorreflexão. Fazemos uso dos escritos de Adorno (2010, 2003, 1996, 1995), Adorno e Horkheimer (1985), Dondis (2003) entre outros.

O terceiro capítulo, “O caminho metodológico da pesquisa”, está organizado em quatro momentos e tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa,

deixando visível a abordagem de pesquisa, o método, os sujeitos e campo de investigação, bem como os instrumentos e a análise dos dados.

No primeiro momento, “Abordagem e método de pesquisa”, apresentamos as especificidades da pesquisa, sendo de abordagem qualitativa, embasada no campo epistemológico da Teoria Crítica, com base no método dialético negativo de Adorno, em uma análise de multicasos. Para seu desenvolvimento utilizamos como referência Adorno (2010, 2011, Triviños (2009) e Lüdke e André (1986). No segundo momento, “Contexto e sujeitos da pesquisa”, apresentamos o campo dessa pesquisa composto por dez (10) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Do mesmo modo, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa que são: cinco (5) coordenadores de Curso e três (3) professores que ministram a disciplina relacionada ao ensino de Arte.

O terceiro momento denominado de “Procedimentos éticos e de coleta de dados da pesquisa”, apontamos que os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram: o questionário semiestruturado ou entrevista com alguns coordenadores e professores das disciplinas de Arte, aplicado pelo formulário *doc* ou via entrevista pelo *Skype* ou em *word*; a análise documental dos dez (10) Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. E no quarto momento “Organização dos dados de Pesquisa” realizamos a análise dos dados da pesquisa feita segundo os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), estruturando-se em três categorias de análise: Formação, Currículo e Práticas de Formação.

No quarto capítulo, denominado “Os currículos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e a Arte - Artes Visuais”, constam as categorias de análise que emergiram dos dados coletados junto aos sujeitos participantes da pesquisa e aos PPC de cada Curso de Pedagogia.

Nesse capítulo temos três (3) categorias invariáveis das quais decorrem subcategorias variáveis dentro de cada uma. A primeira categoria, “Formação: o que os projetos pedagógicos curriculares das IES públicas do estado do Paraná falam sobre a formação dos pedagogos”, está dividida em três (3) subcategorias destinadas a discutir os objetivos dos Cursos; o perfil profissional e a concepção de Arte. A segunda categoria, “Currículo: o que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia falam sobre a Arte- Artes Visuais e a Arte- Artes Visuais sobre o currículo”, está dividida em três (3) subcategorias, que retratam sobre a base epistemológica dos

cursos; a concepção de currículo; a organização curricular e o currículo e Arte. A terceira categoria, “Práticas de formação: formação cultural humana no Curso de Licenciatura em Pedagogia”, está dividida em quatro (4) subcategorias que apontam: a concepção de Arte; as experiências com Arte na trajetória de formação; a Arte na Pedagogia e os desafios da Arte na formação do pedagogo.

E para finalizar apresentamos as considerações finais sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO I

O CURRÍCULO E O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Abordar sobre currículo e formação do pedagogo é complexo, pois envolve a formação humana que é ao mesmo tempo uma produção da identidade e também da diferença, é adaptação e emancipação e discussões no campo do currículo, cada vez mais, são ampliadas e aprofundadas, passando ele a ser visto como instrumento de ação política e pedagógica, retratando o conjunto de valores e interesses da sociedade como a concepção de educação e sujeito materializados na sala de aula.

Nesse capítulo discutimos sobre o currículo e a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, acompanhado do estado da arte sobre a temática de investigação.

Primeiramente se apresenta nesse capítulo o mapeamento das produções acadêmicas sobre arte na Pedagogia, para expor a originalidade desta pesquisa, deixando visível que essa temática é pouco ou quase nada estudada pelos pedagogos.

Partindo desse mapeamento, discorreremos sobre a formação de professores em nível superior, a qual acontece a partir da metade do século XIX e XX, se alastrando por diversos países e constituindo as universidades. No Brasil, os Cursos de Licenciatura surgem a partir de 1934, em universidades e faculdades e aproximadamente por volta de 1939 que surgem os cursos de Pedagogia no Brasil.

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, a estrutura do conhecimento pedagógico e do sistema de formação de pedagogos e professores, tem sido habitualmente debatido em todo o nosso país há décadas por várias organizações, profissionais da área e pesquisas científicas. Entretanto são encontrados diversos dilemas e dificuldades que por vezes contribuem para a semiformação do pedagogo e conseqüentemente da criança. Nesse sentido, é relevante discutir a formação inicial desse profissional com o intuito de pontuar a necessidade da formação cultural dos pedagogos chamando a atenção para o eixo do ensino das especificidades, das áreas, como a Arte.

Assim, ressaltamos nesse capítulo a imprescindível contribuição do currículo para se pensar na formação do pedagogo. São apresentadas, ao longo dessa escrita, as considerações sobre o currículo e, na sequência, as Teorias de Currículo –

Tradicional, Crítica e Pós-Crítica, pois é possível encontrar currículos nas licenciaturas em Pedagogia com estes embasamentos, que diretamente implicam na formação do pedagogo, na sua visão de homem, sociedade e educação.

1.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM CURRÍCULO E ARTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: O ESTADO DA ARTE

Esta pesquisa destina-se a oferecer dados sobre as características gerais dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que são aqueles que têm como eixo principal a formação de professores para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, em especial voltado para a temática Arte na Pedagogia. As informações foram coletadas junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos programas de pós-graduação do Brasil e no site do Ministério da Educação (e-mec), na intenção de conhecer o que tem sido produzido sobre o tema e a originalidade desta tese.

Iniciamos dizendo que o estado da arte

[...] pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O estado da arte contribui para desvendar e examinar o conhecimento que já foi produzido na área, apontando os enfoques e temas mais discutidos (ROMANOWSKI; ENS, 2006). É um balanceamento que possibilita contribuir com a organização e análise na definição do campo, indicando a originalidade da pesquisa.

Para Romanowski (2006, p.43), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, parte-se dos seguintes procedimentos:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;

- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; - levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

No primeiro momento, realizamos um inventário sobre os Cursos de Pedagogia no Brasil e no Estado do Paraná, para posteriormente realizar um estudo sobre as produções na área de Arte e Pedagogia. Iniciamos elencando os descritores: “Arte”, “Pedagogia”, “Arte na Pedagogia”, “Pedagogia e Arte”, “Currículo de Arte na Pedagogia” para depois coletar os dados no banco de teses e dissertações da Capes, e nos portais dos programas de pós-graduação e revistas científicas, na última década, mais precisamente desde 2006 até 2018. Depois de localizada a produção acadêmica, a mesma foi lida e na sequência realizamos um inventario que serviu para as análises.

Para a realização dessa pesquisa recorreremos aos dados coletados inicialmente no site do e-mec e posterior realizamos um estudo junto a Sinopse Estatística do Ensino Superior de 2017, documento encontrado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Estes dados proporcionam uma visão do cenário geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil e em específico no Estado do Paraná, nos auxiliando a observar como o referido curso é relevante para a formação humana, pois oferece formação para profissionais que atuam na educação básica.

Tomamos conhecimento de que o Brasil tem aproximadamente dois mil setecentos e cinquenta e dois (2.752) Cursos de Licenciatura em Pedagogia, na soma da modalidade presencial e a distância, ofertada em universidades, faculdades isoladas, centros universitários, fundações universitárias e polos universitários. Alguns cursos são ofertados em instituições públicas e outros em instituições privadas.

No quadro 1 a seguir, apresentamos o número de Cursos de Licenciatura em Pedagogia distribuídos nas regiões do Brasil norte, sul, nordeste, centro oeste e sudeste.

Quadro 1: Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil.

(continua)

| REGIÕES DO BRASIL | ESTADOS | Nº DE CURSOS | % | MODALIDADE | Nº TOTAL POR MODALIDADE | % |
|--------------------|---------------------|--------------|-------------------|-------------------|-------------------------|------------|
| SUL | Paraná | 183 | 7% | Presencial | 119 | 45% |
| | | | | EAD | 64 | 35% |
| | Santa Catarina | 97 | | Presencial | 39 | |
| | | | | EAD | 58 | |
| | Rio Grande do Sul | 112 | | Presencial | 54 | |
| | | | | EAD | 58 | |
| Total | 392 | 14% | Presencial | 212 | 54% | |
| | | | EAD | 180 | 46% | |
| SUDESTE | Espírito Santo | 90 | | Presencial | 46 | |
| | | | | EAD | 44 | |
| | Minas Gerais | 235 | | Presencial | 154 | |
| | | | | EAD | 81 | |
| | Rio de Janeiro | 131 | | Presencial | 66 | |
| | | | | EAD | 65 | |
| | São Paulo | 408 | | Presencial | 246 | |
| | | | | EAD | 162 | |
| | Total | 864 | 31% | Presencial | 512 | 59% |
| | | | | EAD | 352 | 41% |
| NORDESTE | Alagoas | 56 | | Presencial | 14 | |
| | | | | EAD | 42 | |
| | Bahia | 235 | | Presencial | 154 | |
| | | | | EAD | 81 | |
| | Ceará | 91 | | Presencial | 35 | |
| | | | | EAD | 56 | |
| | Maranhão | 85 | | Presencial | 34 | |
| | | | | EAD | 51 | |
| | Paraíba | 55 | | Presencial | 13 | |
| | | | | EAD | 42 | |
| | Pernambuco | 102 | | Presencial | 52 | |
| | | | | EAD | 50 | |
| | Piauí | 69 | | Presencial | 24 | |
| | | | | EAD | 45 | |
| | Rio Grande do Norte | 48 | | Presencial | 12 | |
| | | | | EAD | 36 | |
| | Sergipe | 44 | | Presencial | 15 | |
| | | | | EAD | 29 | |
| Total | 785 | 29% | Presencial | 353 | 45% | |
| | | | EAD | 432 | 55% | |
| CENTRO OESTE | Distrito Federal | 87 | | Presencial | 39 | |
| | | | | EAD | 48 | |
| | Goiás | 114 | | Presencial | 56 | |
| | | | | EAD | 58 | |
| | Mato Grosso | 81 | | Presencial | 30 | |
| | | | | EAD | 51 | |
| Mato Grosso do Sul | 80 | | Presencial | 26 | | |
| | | | EAD | 54 | | |
| Total | 362 | 13% | Presencial | 151 | 42% | |
| | | | EAD | 211 | 58% | |
| NORTE | Acre | 34 | | Presencial | 4 | |
| | | | | EAD | 30 | |
| | Amapá | 37 | | Presencial | 9 | |
| | | | | EAD | 28 | |

Quadro 1: Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil.

(conclusão)

| REGIÕES DO BRASIL | ESTADOS | Nº DE CURSOS | % | MODALIDADE | Nº TOTAL POR MODALIDADE | % |
|---------------------|------------|--------------|-------------------|-------------------|-------------------------|------------|
| NORTE | Amazonas | 63 | | Presencial | 17 | |
| | | | | EAD | 46 | |
| | Pará | 84 | | Presencial | 35 | |
| | | | | EAD | 49 | |
| | Rondônia | 56 | | Presencial | 19 | |
| | | | | EAD | 37 | |
| | Roraima | 27 | | Presencial | 6 | |
| | | | | EAD | 21 | |
| | Tocantins | 48 | | Presencial | 15 | |
| | | | | EAD | 33 | |
| Total | 349 | 13% | Presencial | 105 | 30% | |
| | | | EAD | 244 | 70% | |
| TOTAL BRASIL | | 2752 | | Presencial | 1333 | 48% |
| | | | | EAD | 1389 | 52% |

Fonte: E-MEC (2018).

A partir dos dados do quadro 1, constatamos que no Brasil tem um número significativo de Cursos de Licenciatura em Pedagogia (2752), sendo que a região norte apresenta a menor quantidade do Curso, sendo de 13%, devido as condições de estrutura, espaço e organização social. Mas por outro lado, nos chama a atenção porque é uma das regiões na qual o ensino a distância (EaD) tem avançado nos últimos anos atingindo 70% em oposição aos 30% do ensino presencial. A ED trouxe para a educação a possibilidade de o aluno estudar em casa, no seu tempo e espaço, sem precisar ir a sede/campus da universidade todos os dias.

O que merece ser destacado é que no Brasil cerca de 48% dos cursos de licenciatura em Pedagogia são presenciais e 52% em EAD. Nesse ínterim, nos questionamos: O Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial tem fragilidades? Como estas fragilidades estão sendo trabalhadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de EAD? Se tendo um professor em sala todos os dias para sanar as dúvidas e realizar debates, argumentar, realizar as atividades em grupo, com os colegas de sala e docente, pode gerar inseguranças na prática docente posterior, como será que o aluno de EAD realiza essas relações? Como pensar sobre o objeto desta pesquisa no ensino de EAD? Como é o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia na EAD? E a Arte nesse currículo e a aprendizagem discente na EAD? São questionamentos que abrem espaço para futuras pesquisas sobre a Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia na EAD.

É importante destacarmos que a região sudeste concentra a maioria dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (31%), sendo que o ensino presencial ocupa 59% da formação docente.

Fica notório que num ranking geral do país, a região Sul fica em 3º lugar no número de oferta de Cursos de Licenciatura em Pedagogia com 14%. Deste total a educação presencial é maior que a EAD, cerca de 54% versus 46%. O Estado do Paraná ocupa 7% do Curso de Licenciatura em Pedagogia no país com a educação presencial de 54%. A educação presencial é forte no Paraná, portanto, optamos por estudar a Pedagogia nas instituições de ensino presencial do Estado.

Entre a EAD e o ensino presencial no Estado do Paraná, no Curso de Licenciatura em Pedagogia nos últimos 3 anos, foram graduados cerca de 22.524 novos profissionais e matriculados 150.085 novos ingressantes ao referido Curso, conforme fica expresso no quadro 2.

Quadro 2: Discentes matriculados e concluintes nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Paraná.

| Ano | Matriculados | Concluintes |
|--------------|---------------------|--------------------|
| 2017 | 56.087 | 8.695 |
| 2016 | 49.497 | 7.293 |
| 2015 | 44.501 | 6.536 |
| Total | 150.085 | 22.524 |

Fonte SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENSINO SUPERIOR (2015; 2016; 2017).

Os dados do quadro 2 indicam que o Curso de Licenciatura em Pedagogia forma um número significativo de pedagogos todo ano, para exercer o magistério no Estado. Assim questionamos, a Arte está no Curso de Licenciatura em Pedagogia? Como o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem sido desenvolvido? Qual o contributo da Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Quais conhecimentos de Arte o pedagogo adquiri na graduação? Qual a concepção de Arte do pedagogo? Quais os fundamentos epistemológicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Quais metodologias são utilizadas na pratica pedagógica do pedagogo? A origem de tais questionamentos pode ser oriunda da formação inicial do pedagogo, pois o currículo é a expressão do sujeito que a universidade forma. Nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia podemos encontrar indícios de qual pedagogo para ensinar Arte está sendo formado nas instituições públicas do Estado do Paraná.

Após termos acesso a estes dados da realidade nacional e do Estado do Paraná, direcionamos esforços para conhecermos o que se tem produzido sobre o

tema, já que estudos sobre as disciplinas relativas ao método de ensino são pouco ou quase nada pesquisadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, empreendemos a busca para conhecer e elaborar um mapeamento das produções científicas da área que tratam da Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, utilizamos os dados coletados no banco de teses e dissertações da Capes, e nos portais dos programas de pós-graduação e revistas científicas, esquadriado pelos descritores: “Arte”, “Pedagogia”, “Arte na pedagogia”, “Pedagogia e Arte”, “currículo de Arte na Pedagogia”.

Realizamos a pesquisa na última década, mais precisamente de 2006 a 2018. Foram encontrados ao todo quarenta e seis (46) trabalhos apontando a relação da Arte com a Pedagogia, um número baixo considerando os 2752 cursos de graduação em Pedagogia no país. Esse dado demonstra que a Arte é um campo ainda a ser investigado na Pedagogia, com uma demanda grande de assuntos que abrangem desde os princípios teóricos, práticos e epistemológicos. O quadro 3 apresenta essa produção especificada em cada ano, conforme segue.

Quadro 3: Produção sobre Artes Visuais na Pedagogia.

| Ano | Artigos em Revistas | Artigo anais em de evento | Tese | Dissertação | Monografia | Total |
|--------------|---------------------|---------------------------|----------|-------------|------------|-----------|
| 2018 | 1 | 3 | | | | 4 |
| 2017 | 2 | 2 | | 1 | 1 | 6 |
| 2016 | 1 | 3 | 1 | 3 | | 8 |
| 2015 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| 2014 | 2 | 1 | | | 1 | 4 |
| 2013 | 1 | | | | | 1 |
| 2012 | | 1 | 1 | | | 2 |
| 2011 | 1 | | | 2 | | 3 |
| 2010 | 2 | | | | | 2 |
| 2009 | | | 1 | 1 | | 2 |
| 2008 | | | | 2 | | 2 |
| 2007 | | | | 2 | | 2 |
| 2006 | 1 | | | | | 1 |
| Total | 16 | 11 | 4 | 12 | 3 | 46 |

Fonte: As autoras.

As produções apresentam um campo frágil em pesquisas na pós-graduação *strictu sensu*, com apenas quatro (4) teses e doze (12) dissertações. Um número pequeno, pois nesse espaço se tem a discussão para a formação de futuros docentes que podem estar à frente dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, contribuindo diretamente com a formação de futuros pedagogos.

Com o pequeno número de pesquisas na área, é prudente dizer que há uma desvalorização da Arte na formação do pedagogo, a começar pela reduzida carga horária da disciplina nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (ARAÚJO, 2012; PIMENTA; FUSARI; PEDROSO, 2017); acompanhada de uma fragmentação curricular (MOMOLI; EGAS, 2015); o docente que ministra as aulas de Arte na graduação não são habilitados em Cursos de Licenciatura de Arte (FIGUEIREDO, 2017); a formação dos pedagogos em grande parte é pautada na racionalidade técnica (VIDAL, 2011); e se oferece pouco espaço para as disciplinas relacionadas a Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (ARAÚJO, 2012). Estes fatores desencadeiam um quadro alarmante para a formação do pedagogo no Estado do Paraná: Será que as universidades públicas paranaenses apresentam os mesmos princípios de fragilidades? O que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas paranaenses oferecem sobre a Arte para a formação do pedagogo?

Buscamos com essa pesquisa discutir um tema pouco ou quase nada pesquisado sobre a Pedagogia, a tentativa é de repensarmos o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e, do mesmo modo contribuir com a educação a partir da Arte. Nesse sentido, esperamos colaborar para emergir na formação do pedagogo condições para o desenvolvimento de conhecimentos que não coloque a Arte na condição de simples reprodução/imitação das aparências, um ser dotado de racionalidade técnica, mas sim, gerar um novo ser, não desconsiderando a Arte como formação da subjetividade, da estética, da emoção, do sensível, da poética, ou seja, levar o homem a ter uma formação cultural que não permita o retorno a barbárie e não limitado a semiformação.

Em meio a esse pensamento, a opção em estudar esse tema tateando um não- saber, talvez seja um desafio para entender o que falta. No entanto, o não- saber, não deve ser considerado como ignorância, ao contrário, um ato de busca de superação da atual condição. Por isso, a necessidade do estado da arte, para conhecermos as produções nesse campo e avançarmos no que ainda não foi estudado, perpassando o já conhecido para compreender o não visível.

Em “Pesquisas que trabalham com Arte/Pedagogia” (APÊNDICE A) estando visíveis os temas de pesquisa que relacionam Arte e Pedagogia¹. Constatamos assim, que os trabalhos discutem o ensino da Arte na Pedagogia em diferentes contextos e situações. Nenhuma, no entanto, de modo específico aborda sobre o currículo para a Arte na Pedagogia, o que se tem é o ensino da Arte na pedagogia, e o que também nos chama a atenção é que nenhum trabalho discute o tema na epistemologia da Teoria Crítica, tendo como referencial Adorno.

São trabalhos que discutem o tema utilizando-se de referenciais ora voltados para o ensino da Arte, ora voltados para a formação de professores, conforme fica explícito na nuvem de palavras² na figura 1:

Figura 1: Autores mais citados nas produções entre os anos de 2006 a 2018



Fonte: Word Cloud Generator (2018).

A figura 1 reforça a ideia de que se tem discutido nas produções dos últimos doze (12) anos, com ênfase no ensino da Arte com Barbosa, Lavelberg, Martins e Araújo, na área de formação de professores temos os estudos de Nóvoa e Pimenta, sendo que Saviani e Brzezinski contribuem com estudos sobre a formação do pedagogo. Aparecem também outros autores que trabalham com a Arte, história da Arte e prática pedagógica, os quais são pouco mencionados.

¹ Para a leitura do apêndice A é necessário levar em consideração que se apresentam as siglas A para representar os trabalhos apresentados em anais, T para as teses, D para as dissertações e R para os artigos em revistas.

² Nuvem de palavras (*Word Cloud*) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto, quanto mais vezes a palavra é usada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico.

Todos os autores mencionados na figura 1 discutem as temáticas apontadas no apêndice A. Os autores Saviani, Brzezinski, Martins, Fusari e Ferraz, Iavelberg também passam a endossar o corpo teórico dessa tese.

Após a proximidade dos estudos dos referidos autores, verificamos que os termos mais utilizados nos mesmos, relevam polêmicas que se embasam na dupla discussão ensino da Arte e Pedagogia (Figura 2), sendo esta referendada pelos autores citados na figura 1.

Figura 2: Palavras chave mais usadas nas produções entre 2006 a 2018.



Fonte: Word Cloud Generator (2018).

Em evidência aparece a palavra Pedagogia e o ensino da Arte, acompanhado da palavra educação, formação, cultura, Arte, formação dos pedagogos e Artes Visuais. Os quarenta e seis (46) trabalhos se utilizam dessas linhas de discussão.

Os estudos fazem a defesa de se olhar para a formação do pedagogo para ensinar a Arte na educação básica. Dessa forma questionamos, como a Arte está presente na formação do pedagogo? A Arte é um instrumento pedagógico ou um conhecimento com conteúdos específicos? Como a Arte se faz presente nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Qual espaço é reservado à Arte nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia?

As pesquisas realizadas, até o presente momento, propiciam um olhar preliminar que contribui para o levantamento e consolidação do presente estudo, para entender que a Arte é pouco pesquisada pelos pedagogos. Mirian Celeste Martins (2015) defende que a Arte na Pedagogia, é um movimento novo que busca encontrar

espaço, mesmo sendo preciso tempo para instaurar sua permanência e suas transformações no ambiente de formação. Nessa perspectiva, a presente pesquisa visa contribuir com esse desafio, apontando nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Paraná, quais as concepções sobre a Arte, quais posicionamentos epistemológicos estão presentes, como se dá sua organização enquanto área de conhecimento.

Outra pesquisa que ganha destaque é de Fabíola Cristina Alves (2018), a pesquisadora defende que o desafio do ensino de Arte é o reconhecimento da autonomia de seu conhecimento e a sua consolidação na formação dos pedagogos. Essa visão desencadeia uma das preocupações com o currículo, com o quê ensinar, como e porquê.

O estudo de Luciana Esmeralda Ostetto e Greice Duarte de Brito Silva (2018) traz a discussão sobre a necessidade de aproximação entre Arte e educação, realizada pelo campo da pedagogia e, essencialmente na formação de professores, traçando a (re) aproximação do pensar e sentir como dimensões que nos constituem enquanto ser. Também estimula a criação, apreciação, transformação, movimento, possibilidade de escolha, liberdade de expressão, bem como a ampliação de repertórios que são potencializados, ao incluir as dimensões estética e cultural no projeto pedagógico do curso.

O trabalho de Daniel Momoli e Olga Egas (2015) demonstra que a Arte aparece em alguns currículos como disciplina (s) de ensino da Arte na formação do pedagogo, que a mesma ainda está efetivamente apenas engatinhando, devido à dificuldade para a implementação na Pedagogia de uma formação no campo das Artes, que vai além da transposição dos saberes artísticos técnicos e de conhecer artistas. Segundo Momoli e Egas (2015), tal formação deveria proporcionar a vivência curricular com o campo específico de conhecimento da Arte, que na grande maioria se limita a uma ou duas disciplinas, sem propiciar um processo lento e gradativo que envolve a recepção, produção, mediação, contextualização e os fundamentos da arte.

Nesse sentido, somos conduzidos a ponderar como Momoli e Egas (2015) ao defenderem que a formação do professor que vai ensinar Arte implica na apropriação dos elementos específicos do universo artístico, como a criação, a poética, a fruição e o exercício artístico em especial. É pensar na formação de saberes específicos e na dimensão da estética, rompendo com a visão de que a colocação da disciplina no

currículo seja suficiente para a atividade de ensinar Arte, a produção de sentidos e a construção de saberes estéticos e culturais.

Quando a Arte surge na formação do pedagogo como processo formativo estético e de fundamentos que podem desnaturalizar o olhar sobre o mundo, principalmente os olhares que são lançados pela escola de forma cintilante, que resumem a dimensão estética da Arte na educação a meros exercícios de repetição e reprodução, de forma que são de fácil aceitação, é que ocorre a possibilidade de emancipação humana do homem, saindo de uma racionalidade técnica, de uma semiformação para uma formação cultural.

Mais especificamente a desnaturalização do olhar do professor ocorre, segundo Momoli e Egas (2015), na desconstrução dos modos de relacionamento com a Arte a partir do que foi constituído ao longo da história, produzindo processos educativos que tencionam a vida, as formas de saber/poder e as linguagens artísticas.

Os estudos de Momoli e Egas (2015) contribuem para que possamos pensar e avançar na Arte como um campo de desnaturalização do olhar do sujeito, para evitar que a educação se torne uma barbárie, que não mais fiquemos oprimidos pelo raciocínio técnico de uma semiformação, mas sim que avancemos a processos formativos estéticos que a Arte pode nos proporcionar.

Na presente pesquisa, o foco recai sobre as Artes Visuais, porque a mesma é uma das linguagens que mais se destaca nas escolas e é realizada pelos alunos. Para reafirmar essa opção, nos amparamos nos estudos de Martins (2015, p. 26) que conclui que as Artes Visuais têm sido “a rainha” das linguagens artísticas. Portanto, estamos interessados em conhecer o que os currículos dos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia vem pontuando sobre a mesma. Nesse sentido, nos atentamos para o currículo, o que este contempla sobre a Arte e Artes Visuais? Qual o espaço que a Arte e as Artes Visuais têm nos currículos dos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia?

Assim, destacamos duas pesquisas que discutem o currículo e a Arte que são os estudos de Figueiredo (2017) e Leite; Carvalho; Souza; Feitosa (2018). Figueiredo (2017) destaca o fato de se minimizar a possibilidade de entendimento e o trabalho com a Arte, que tanto na formação inicial dos professores como no ensino básico, se restringe a Arte a uma única disciplina, com carga horária pequena, e os conteúdos envolvem as várias linguagens artísticas ministradas por um único professor, que na maioria das vezes não tem formação específica na área.

Nessa direção, questionamos: Será que uma única disciplina na formação do pedagogo propicia a formação cultural necessária para uma prática pedagógica que vise possibilitar a emancipação humana do sujeito? Será que os Cursos de Licenciatura em Pedagogia destinam um espaço adequado no currículo para a disciplina de Arte? Quem é o profissional que ministra a formação em Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia?

Leite, Carvalho, Souza e Feitosa (2018) criticam que uma disciplina de Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia não é suficiente para dar conta de seu extenso conteúdo, pois há diferentes linguagens artísticas (Artes visuais, teatro, música, e dança), as quais demandam um tempo para o desenvolvimento de cada uma, pois somente nas Artes Visuais, temos pintura, desenho, gravura, fotografia, cinema, escultura, arquitetura, instalação, web design, moda, decoração, paisagismo, novela, enfim, somente dentro de uma linguagem há uma imensidão de conteúdos a serem trabalhados.

Esses autores nos fazem pensar como dar conta de todo esse conhecimento em um período curto de tempo? Que pedagogo está sendo habilitado para ensinar Artes na educação básica?

Diante das análises realizadas até o momento, podemos constatar nas considerações dos autores e nas temáticas das pesquisas (APÊNDICE A), que esta pesquisa vem para avançar, pois considera o currículo da Pedagogia, bem como a inserção da Arte e a formação do pedagogo em Arte para exercer a docência na educação básica.

Avançamos em relação aos estudos realizados até o momento, pelo fato de ser a única pesquisa embasada na perspectiva epistemológica da Teoria Crítica, com o uso do referencial de Adorno para embasar estudos da Arte e Pedagogia, pois o que se tem, até então, são estudos que discutem propriamente a Teoria Crítica.

Outro aspecto considerado nesta pesquisa, diz respeito ao entendimento sobre de que forma os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas instituições públicas do Estado do Paraná oferecem e desenvolvem a disciplina de Arte? E de que Arte estamos falando? Quais linguagens são tratadas nesses currículos? Lembramos que o Curso de Licenciatura em Pedagogia está em evidência nas universidades públicas no Estado do Paraná. Constatamos que foram realizados alguns estudos em outros estados, instituições e cidades, tais como: na Universidade Federal de Santa Maria, em Goiás, em Pernambuco; em Caicó- RN; na Universidade

Federal do Rio Grande do Sul; na Universidade do Estado da Bahia; em Juiz de Fora-MG; em cinco (5) universidades paulistas (USP, PUC, UNIFESP, UNIBAN, UNISA).

Com base nos estudos realizados até o momento, foi desvelado por Figueiredo (2017) que os docentes que ministram aula de Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia não são habilitados em Arte, assim questionamos: Se os profissionais que ministram essas disciplinas nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas IES públicas no Estado do Paraná estão realmente preparados para essa formação específica? Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia IES públicas paranaenses têm qual classificação segundo a perspectiva de Bernstein? Outro autor que colabora para que tenhamos acesso ao conhecimento de organização curricular dos cursos, possibilitando uma leitura e análise crítica conjuntamente com a Teoria Crítica de Adorno.

E por fim, e não menos importante, avançamos em realizar uma pesquisa com análise de multicasos, por serem IES públicas que abrangem a formação dos pedagogos do Estado do Paraná com características diferentes de público, o que nos permitiu conhecer pela análise documental e também por meio das entrevistas, a fim de obtermos o desvelamento do objeto estudado.

1.2 FORMAÇÃO INICIAL: A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Um dos fenômenos mais significativos à sociedade atual é a ampliação do conceito de educação, que passa a ser visto não como aquele que é destinado a intelectuais ou que acontece em espaços específicos. Segundo Libâneo (2010) a educação acontece ao longo da vida, em diversos espaços – na casa, na família, na rua, na roda de amigos, na igreja, na escola; e o professor não é o único praticante da formação, pois a mídia e os meios de comunicação exercem influências sobre os estados mentais, afetivos e de formação de conhecimento e opinião.

Portanto, a educação é um “fenômeno plurifacetado” (LIBÂNEO, 2010, p. 26) que dissemina e modifica comportamentos do homem, por isso é preciso que a educação em especial de formação professores carregue fundamentos da formação cultural que proporciona ao sujeito a emancipação humana/ política e social, já que a educação é uma “prática social” (SAVIANI, 2007, p. 110) e é uma condição para o desenvolvimento interno do sujeito dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995).

Nesse momento, o foco é refletir criticamente sobre a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Falar sobre a formação do profissional que atuará na educação básica é uma das discussões mais constantes no meio educacional, tendo preocupação em formar docentes autorreflexivos, autocríticos, comprometidos com a educação e a formação cultural e não com a semiformação. Lembrando que:

O pedagogo é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. **Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes a prática educativa nas suas várias modalidades e manifestações** (LIBÂNEO, 2010, p. 52, grifos do autor).

Esse profissional atua na formação do conhecimento base do sujeito, e seu processo de intervenção reflete na constituição de sociedade.

É importante nesse momento esclarecer que a palavra formação é de origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar (BRZEZINSKI, 2008). Texto que discorre considerações sobre o efeito da formação do pedagogo em Arte.

Iniciamos pontuando que o pedagogo precisa ser formado com práticas e conhecimentos que trabalhem com a crítica frente ao contexto social para construir seu posicionamento epistemológico.

O esvaziamento teórico na formação acadêmica, gera uma fragilidade na formação que culmina numa formação deficitária, que não propicia a autorreflexão crítica, a análise dos discursos oficiais, das políticas curriculares e educacionais, e nem possibilita a realização de uma correlação teórica/prática para atingir a práxis, vivenciando uma semiformação.

Na formação inicial o objetivo é a obtenção de conhecimentos de base. Se a formação for aligeirada, será constituído um docente com concepções fragmentadas e precárias, devido ao fato de haver uma grande diversificação de informações e o não aprofundamento das discussões (MORAES; TORRIGLIA, 2003). O aligeiramento implica na formação da base, que não tem conhecimento suficiente para ensinar.

Moraes (2003) avança nas discussões e pontua que existe um recuo da teoria, isto é, indícios da degradação teórica, que marca o movimento de priorização da eficiência e pragmatismo proporcionados pela semiformação.

Esse recuo da teoria coloca em cheque a formação de professores. Quando se tem uma formação fragmentada, o trabalho docente será influenciado tendo um fraco conhecimento teórico, bem como um frágil repertório de conhecimentos, marcando uma “marcha ré intelectual e teórica” (MORAES, 2003, p. 154).

No Curso de Licenciatura em Pedagogia o discente tem contato com diversos conhecimentos oriundos das áreas de filosofia, sociologia, política, psicologia, gestão escolar, metodologias específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte) com ênfase para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Faz-se necessária uma formação que considere as contradições sociais e possibilite a análise crítica dos discursos camuflados das políticas neoliberais³ da atualidade.

Freire (2003) defende que o pedagogo em formação inicial constrói conhecimentos importantes à carreira docente, afirma que ensinar é mais que transferir conhecimento, é criar possibilidades, condições para a constituição dos mesmos.

Essa formação se respalda no currículo que expressa à imagem do curso e do professor ali formado. Por isso nosso interesse em estudar o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas do Estado do Paraná, para analisar como a Arte- Artes Visuais vem sendo trabalhada nesses cursos formadores de pedagogos que vão ser professores da educação básica.

³ Com base no discurso neoliberal, a educação entra na lógica do mercado e funciona a sua semelhança, deixando de ser parte do campo político e social. Assim, prevalece três objetivos ligados a retórica neoliberal atribuindo a educação a função de: 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p.46-48). Ou seja, com o neoliberalismo a escola se vê no âmbito do mercado e técnicas de gerenciamento, esvaziando, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor.

Durante a formação, o pedagogo não aprende integralmente a dar aulas, necessita entender a relevância da reflexão, da pesquisa, de ser questionador, crítico e inquieto frente as situações da área de atuação (PINHEIRO, 2009). Assim sendo, poderá refletir, dialogar e construir o conhecimento e sua identidade profissional.

O professor constrói ao longo da formação, na carreira, ao longo da vida, em diversos espaços, inúmeros conhecimentos⁴ que estão em constante transformação.

Para ministrar aula é preciso ter só domínio do conteúdo? Ou só ter domínio da experiência? Segundo Gauthier et. al. (2006) o professor é formado por um repertório de conhecimentos que são essenciais à docência. Cada nova situação em sala de aula exige do docente saberes e conhecimentos que extrapolam só o conteúdo ou só a experiência. O professor

Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula (GARCIA; MOREIRA, 2006, p.11).

Não é o acesso aos conhecimentos que determina a formação, mas é a relação que se faz da teoria com a prática social que permite a práxis.

Incorporando ao posicionamento de Garcia e Moreira (2006) e Gauthier et. al. (2006) sobre os conhecimentos imprescindíveis ao pedagogo, Brzezinski (2008) acrescenta o seguinte: a) um saber específico (científico)⁵ b) um saber pedagógico⁶;

⁴Na concepção de Gauthier et al. (2006) temos um repertório de conhecimentos. O seu estudo ficou conhecido como “knowledge base”, isto é, a base de conhecimento. O autor defende o ofício docente é feito de saberes e são eles: a) Disciplinar, é o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) Curricular pontua sobre a transformação da disciplina ou do programa de ensino; c) das Ciências da Educação, o saber profissional específico; d) da Tradição Pedagógica, é o saber de dar aula; e) da Experiência, refere-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo. f) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Outro autor referência para discutir saberes é Tardif (2012), apresentando que o professor tem os: i) *saberes pessoais do professor*, que é proveniente da família, do ambiente de vida e da formação no sentido lato; ii) *saberes da formação escolar anterior* que vem da escola primária, secundária e estudos especializados; iii) *saberes da formação profissional para o magistério* onde estão os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, cursos de reciclagem; iv) *saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* que corresponde as ferramentas utilizadas pelo professor, como livros, revistas, cadernos de exercícios e fichas; v) *saberes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola* que englobam a prática do ofício na escola e na sala de aula e com os pares.

⁵ Com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar (BRZEZINSKI, 2008).

⁶ Conduz a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais (BRZEZINSKI, 2008).

c) um saber cultural e político⁷; d) um saber transversal⁸. Todos essenciais ao pedagogo.

Portanto, fica claro que o pedagogo pode lecionar a disciplina de Arte tanto na educação infantil como nos anos iniciais da educação básica, conforme a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) deixa claro no Art. nº 62 que a formação de professor para atuar na educação básica se dará no nível superior, em cursos de licenciatura plena, concebendo a Pedagogia a formação para este profissional. Em grande parte, o professor licenciado em Arte atinge os anos finais do ensino fundamental e médio, ficando de responsabilidade do pedagogo a área de ensino da Arte. Reis, Princival e Cardozo (2018) pontuam que há falta de professores egressos de cursos de Arte para atuar nos primeiros anos da educação básica e na sua ausência, quem assume o ensino de Arte é o pedagogo.

Frente a isso, existe a necessidade da formação inicial do pedagogo, considerar o ensino de Arte como fomento para os conhecimentos específicos da área, objetivando a reflexão em torno da Arte no currículo da Pedagogia (REIS; PRINCIVAL; CARDOZO, 2018). Questão que é garantida por Lei nas DCN da Pedagogia (BRASIL, 2006).

Legalmente as DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) em alguns trechos menciona a Arte, mas isso não é suficiente para garantir que o ensino da Arte seja contemplado como disciplina específica nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. A Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia é uma ferramenta para outras áreas do conhecimento? Qual é o espaço da Arte na formação do pedagogo? Quais conhecimentos sobre a Arte são desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia? As inquietações vão sendo pensadas e refletidas ao longo desse trabalho.

No momento as provocações são argumentadas por Reis, Princival e Cardozo (2018) que esclarecem que alguns professores que ministram a disciplina de Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia, às vezes não são formados em Arte e só tiveram contato com a área na graduação em disciplina com baixa carga horária.

⁷ Patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular (BRZEZINSKI, 2008).

⁸ A multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimentos, de informações e de metodologias, como estratégia de superação das inflexíveis fronteiras epistêmicas de cada campo específico (BRZEZINSKI, 2008).

O ensino da Arte atua no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do homem, possibilitando a compreensão da sua história como ser humano, estimulando e ampliando a percepção de mundo e assim, propiciando a construção da emancipação, do senso crítico e auto reflexivo, mas alguns professores ainda veem a Arte não como área do conhecimento com conteúdo específico para aprendizagem e acabam ficando em exercícios motores, técnicas, obras de arte descontextualizadas, e assim, desconsideram os objetivos, negligenciam os seus conteúdos, fragmentando e simplificando a Arte e as vezes chegando a transformar em ferramenta pedagógica para outras áreas do conhecimento (MELO, 2001).

Considerando que a prática docente repercute no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, é evidente que o pedagogo precisa ter uma formação inicial que lhe dê subsídios para ministrar as aulas e desenvolver seu papel de professor em Arte. Portanto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia precisa propiciar o contato com saberes e conhecimentos de diferentes conteúdos específicos da área.

Desse modo, a formação do pedagogo para ensinar Arte não se sustenta se não houver como referência os conteúdos a serem ensinados, a metodologia própria da área específica, as formas de aprendizagem da disciplina, em resumo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia precisa prover uma formação que venha a fornecer o domínio de saberes da Arte a ser ensinados, a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, e uma visão do contexto em que se dá o ensino (LIBÂNEO, 2013). De acordo com Crockic (2003), o curso precisa trabalhar a forma e conteúdo não dissociados, mas sim relacionados e confrontados.

Nesse contexto Libâneo (2013) levanta outro aspecto relevante para ser observado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que de modo especial há certa ausência de conteúdos específicos da matéria que irá ensinar, pois o professor ensina o que sabe, sem o domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem uma cultura criada no campo da ciência e da Arte, assim não poderá despertar a auto reflexão crítica e formação cultural dos sujeitos. Coadunando com Libâneo (2013), Saviani (2010) que manifestam a preocupação com a falta de conteúdos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Essas lacunas na formação do pedagogo fragmenta todo o processo de aprendizagem e o seu trabalho. Para amenizar os efeitos dessa situação, a composição curricular desses cursos precisa traçar eixos de referências considerando: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Em que condições

ensinar? E quais relações existem entre os conhecimentos e a sociedade? (LIBÂNEO, 2013). Da mesma forma Brzezinski (2008) afirma que a formação inicial dos pedagogos precisa ser feita na universidade, considerada lócus do universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo e da ética.

Tais fatores intervêm na formação do pedagogo e ampliamos o pensamento questionando: Qual a relevância da Arte para a educação? Que tipo de conhecimento caracteriza a Arte? Qual a função da Arte na sociedade? Qual a contribuição específica que a Arte traz para a educação do ser humano?

Estas indagações nos fazem pensar sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia e sua formação para a Arte, já que a Arte transforma a realidade para que possamos acessar de verdade a tal realidade. A Arte desequilibra o instituído e o estabelecido, descentra formas e palavras, instituinte ou criadora, é pensamento, sentimento materializado que nos inspira, sensibiliza e auxilia a criar (FUSARI; FERRAZ, 1992).

A DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) tem destacado e chamado atenção para a multidimensionalidade da formação do pedagogo. Em especial indica e assinala a estética como um dos aspectos da formação. No Artigo 2º parágrafo 1º adota a estética como:

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, 2006, p. 11).

Nesse fragmento a estética não foi assumida como conhecimento oriundo do campo da Arte, é manifestada no âmbito dos valores. No Artigo 3º, a estética aparece como um dos princípios que fundamentam o exercício da profissão (BRASIL, 2006).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia visa formar sujeitos aptos para a docência na educação básica, no desenvolvimento pleno e integral, conforme especificado no inciso II do Artigo 5º, que trata as aptidões do egresso da Licenciatura de Pedagogia, incluindo "[...] compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social" (BRASIL, 2006, p. 11).

O Artigo 6º que trata a estrutura do curso, a estética é aparece como uma das dimensões da prática educativa, do desenvolvimento da criança, do jovem e dos adultos, sendo apreciada na Arte, como campo de conhecimento que agrega diversos conteúdos escolares, e é chamado atenção para a mesma no contexto da docência e atuação em diferentes espaços escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Nas DCN da Pedagogia (BRASIL, 2006) aparece a estética tratando da questão ora no âmbito axiológico (como um valor e princípio) ou como desenvolvimento da aptidão para o aluno do curso, subsidiando o trabalho com o ensino de Arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na BNCC (BRASIL, 2017) no ensino fundamental o componente curricular Arte é centralizado nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro. Essas linguagens proferem saberes que envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir as formas artísticas. Também se apresenta a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades que se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

A BNCC (BRASIL, 2017) sugere que as abordagens das linguagens artísticas articulem seis dimensões do conhecimento – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, que caracterizam a singularidade da experiência artística.

Na criação envolve o fazer artístico, o processo de criação e a produção. Na crítica, são impulsionadas as impressões dos sujeitos com base nas relações entre as experiências e as manifestações artísticas e culturais, “Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 192).

No momento da estesia se envolve a experiência do sensível em relação ao espaço, o tempo, o som, à ação, às imagens, o próprio corpo e os diferentes materiais. Na dimensão da expressão é trabalhado com a possibilidade de exteriorizar e manifestar subjetividade na criação, enquanto a fruição é o momento de sensibilização artística, do prazer, o estranhamento; a reflexão é a construção de argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais “é a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor” (BRASIL, 2017, p. 193).

A BNCC (BRASIL, 2017) chama a atenção por não ter nenhuma consideração sobre a experiência estética, só fala sobre a reflexão acerca das formas estéticas híbridas como as artes circenses e o cinema, sem definir o que é e nem como se faz.

O texto da BNCC (BRASIL, 2017) o tempo todo fala que as linguagens (artes visuais, dança, teatro e música) vão ser permeadas pelas experiências e vivências artísticas da criança propiciadas nas práticas de sala e social.

Também apresenta o levantamento do perfil profissional do pedagogo que abrange à docência em todas as áreas do conhecimento, o executor, o coordenador, o planejador, o avaliador, e pesquisador. Indica a necessidade de ter uma formação docente que seja marcada pelo compromisso e desenvolvimento estético, criador e artístico do homem.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

Este fragmento da lei mostra que a concepção de formação docente é composta de uma racionalidade de formação parcialmente técnica. Ou instrumental, ou seja, uma formação focada na prática.

A formação de professores com princípios ancorados na racionalidade técnica tem suas vertentes na teoria tradicional, com predominância em questões técnicas de prática. Essa visão de racionalidade técnica e suas influências e implicações na formação de professores é levantada por Gomes (1992) na história da formação de professores, no qual o sujeito docente é técnico, mero transmissor de conhecimento, resolve problemas, executa rotinas, é um tarefeiro.

Silva (2003) declara que essa concepção de formação perdura até os dias atuais, nem sempre de forma tão explícita, mas presente em cursos de formação inicial de professores que tem suas preparações para as técnicas pedagógicas para se trabalhar com áreas específicas.

Contraopondo-se a essa perspectiva temos a formação com base crítica e reflexiva. Oposta à anterior, já surge em meio as mudanças dos avanços tecnológicos, da globalização, da produção de conhecimento, rompe com padrões e modelos pré-estabelecidos durante séculos.

Brzezinski (2008) esclarece e defende a coexistência de dois projetos de formação de professores estipulados em concepções distintas: de um lado, o projeto de formação com alicerces epistemológicos fundamentado no conhecimento como eixo da formação, envolvendo o contexto histórico e social. Do outro lado, faz-se

presente o projeto de sociedade e de formação de professores baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo, fundamentado na economia de mercado.

Este último projeto, propaga a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários que caminham a semiformação, com vistas a formar mão de obra com os princípios exigidos pelo sistema capitalista, que controla as necessidades elementar do homem que sujeitam-se a critérios e mercadológicos.

Brzezinski (2008) continua sua discussão afirmando que a formação para o mercado, tem o modelo pautado no aligeiramento e a frenética aquisição de diploma, descartando a importante busca do conhecimento, já que o produto da lógica é a (de) formação, ou melhor, é centrado no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, solidificado por um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediatos” do que vai ensinar.

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Igualmente aos pensamentos de Brzezinski (2008), também Adorno e Horkheimer (1985) imprimem que a formação pode funcionar como condição para a formação burguesa, voltada quase que unicamente para a adaptação, a semelhança e a razão instrumental. E como resultado temos a massificação, o empobrecimento do espírito e a ausência de liberdade.

Para avançar na direção da formação de professores numa perspectiva crítica-emancipadora é iniciado pela construção da indissociabilidade de teoria e prática na práxis social, isto é, incorporar a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social fazendo dele um mundo humano, embasado pelo

conhecimento – teórico– e a transformação –prática–, num movimento de indissociação entre ambas (SILVA, 2011).

Imbernón (2011) já anunciava que no século XIX, as instituições formadoras de professores abandonariam a obsoleta concepção de meras transmissoras de conhecimento, para se voltar a educação plural, integrada e participativa. Acompanhando Imbernón (2011), temos Vidal (2011) mostrando que pode haver um rompimento com a formação de paradigmas instrumental, disciplinador e fragmentado. Para ocorrer esse rompimento é preciso se focar na formação que trabalha com o poder educativo do pensamento crítico que envolve: a função educativa do refletir; o resgate de promessas de emancipação; o processo de desbarbarização; a retomada das experiências sombrias e desumanas do passado e a responsabilidade dos intelectuais, indivíduos, o coletivo nos processos de desbarbarização da sociedade (PUCCI, 1995). O mesmo autor ainda aponta que aquele que pensa põe resistência, pois só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o sempre dado, pensar é ser ativo, é ir contra a corrente, é contar a história de outra maneira.

É ter uma formação em que as instituições propiciam articulação com outras instancias sociais, políticas e culturais. Nesse meio o professor em formação se torna produtor do conhecimento e não executor de técnicas. Se rompe com um ensino preocupado com técnicas para se ter uma formação construtora de conhecimentos, saberes, relações, dialogo, reflexão. É olhar para a prática como construtora de significados (VIDAL, 2011).

Imbernón (2011) apresenta a formação como um estímulo para a criticidade, rompendo com a alienação do profissional, apresentado por meio de rupturas as tradições inércias e ideológicas imposta. É abrir espaço à formação compartilhada, na qual leve o aluno a assumir atitudes com base nos conhecimentos construídos.

A formação pensada como reflexão não é a reflexão da prática pela prática, mas a reflexão que aqui mencionamos é aquela a que Freire (2003) se reporta como uma reflexão sobre a prática, com embasamento teórico que permite ao formando estar envolvido em um processo dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer a luz de posicionamento epistemológicos.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia precisa propiciar:

[...] como campo de saber que toma como seu objeto o fenômeno social de formação humana do sujeito humano, denominado Educação, é uma reflexão

e, conseqüente, teoria dos problemas socioeducacionais, de suas possibilidades e limites, bem como das exigências a serem enfrentadas na prática educativa. (SOUZA, apud, VIDAL, 2011, p. 48).

Somos levados a observar Pedagogia como uma teoria de formação humana, que forma o professor não só na formação inicial, mas propõem ações a serem realizadas na sua prática pedagógica como a reflexão.

Zeichner (1993) faz uma crítica a formação reflexiva de Shön, ampliando a reflexão como um momento de consideração dos momentos históricos, sociais, vendo a mesma além da sala de aula, envolvendo outros contextos, teorias e condicionantes sociais.

A Arte é tratada nessa perspectiva de formação de professores com conhecimento, com especificidades e metodologias próprias. Só quando o curso de Pedagogia permitir que o discente tenha contato com o ensino da Arte, que o possibilite construir uma bagagem teórica e prática, o mesmo se tornará conhecedor e agente transformador da prática.

Sabemos que o curso de licenciatura em Pedagogia pode ministrar aulas que favoreçam a formação do pedagogo para a educação em Arte nos anos iniciais e educação infantil que aparece muitas vezes em disciplinas isoladas ou diluído em outros campos do conhecimento. Biasoli (1999) pontua que a formação de professores para trabalhar com o ensino da Arte continua sendo realizada de forma precária, que desarticula a teoria e a prática, com pouco conhecimento específico da área, com confusões conceituais e metodológicas, com defasagens em relação as discussões atuais da Arte e do ensino da arte.

A questão é que essa formação respinga nas práticas pedagógicas das escolas. Estes profissionais estarão atuando e contribuindo com a formação cultural de diversos sujeitos.

O curso de Pedagogia segundo Brzezinski (1996) precisa trabalhar direto com o movimento de reformulações curriculares que buscam alcançar a formação do pedagogo que atuará nas escolas; almeja que o pedagogo tenha domínio do conteúdo e compreensão crítica sobre o que ensina e faz; que o pedagogo tenha na formação contato com o trabalho interdisciplinar; que o mesmo construa relações entre a escola e a sociedade; um pedagogo que lute pela emancipação das classes menos privilegiadas.

Todos esses conhecimentos contribuem com a proposição de formação que a Teoria Crítica se propõe que é não permitir que “Auschwitz” retorne por meio dos processos de barbárie. Adorno (1995) não acredita que a educação seja salvadora, mas a compreende como mediadora da resistência a semiformação.

Esclarecendo que a semiformação impede qualquer tipo de autorreflexão, porque o sujeito semiculto está preso a modelos e ideais coletivos, possuindo uma imagem da realidade a partir do que é ditado pelo mercado econômico e em especial a indústria cultural (ADORNO, 1995).

O homem se desenvolve no contato com o outro, assim os professores desenvolvem sua condição de profissionais, tanto pela sua formação de graduação, como por meio de suas experiências com a prática docente, iniciadas no processo de graduação e concretizadas no trabalho nas redes de ensino (GATTI, 2014), por isso que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é o momento da formação cultural desse docente.

A formação inicial nos cursos de pedagogia em especial no campo do conhecimento da Arte precisa formar e preparar os docentes para ter conhecimento teórico e prático para saber dar aulas, no entanto, em alguns cursos a Arte nem é contemplada nos currículos e, em outros, quando aparece privilegia uma formação para a técnica alienada ou um recorte hegemônico da história da arte, sem experiências de criação nas diferentes linguagens (GATTI, 2014). É uma formação em que o pedagogo tem dificuldades para conhecer a gênese da arte da criança implicando na prática formativa e conduzindo a semiformação.

Mesmo a Arte sendo uma disciplina da formação do pedagogo e presente em alguns cursos de pedagogia, é propiciada ao pedagogo uma visão conceitual sobre a área pouco fundamentada (GATTI, 2014).

Buscamos conhecimentos nos currículos das licenciaturas em Pedagogia no Paraná para confirmar ou refutar a tese primeira dessa investigação que é a de que a Arte - artes visuais nos currículos dos cursos de Pedagogia não apresenta os fundamentos das Artes Visuais, fragilizando a formação dos pedagogos, trabalhando com uma semiformação docente, já que o curso de Pedagogia oferece um leque de possibilidades de habilitações profissionais.

Fazer uso do posicionamento epistemológico da Teoria Crítica e colocar em discussão o currículo de Pedagogia permite pensar na atuação com conscientização, argumentos, reflexão, responsabilidade e conhecimento, para haver uma possível

transformação da realidade (PINHEIRO, 2009). Em suma, apresentamos na sequência os posicionamentos em relação ao currículo.

1.3 O CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adentramos a discussão do currículo nos dias atuais com a percepção de que o mesmo é um campo emaranhado de demandas políticas, sociológicas, pedagógicas, econômicas, epistemológicas e culturais, que envolve as relações de poder em defesa da semiformação do homem.

Na verdade trazemos Moreira (2005) para a discussão pontuando que estamos vivendo um momento de verdades contrapostas, obstáculos são dissolvidos e emergem novos questionamentos, que são por vezes contestados pelas teorias da educação, no sentido amplo, e de forma específica pelas teorias de currículo, o que vem a orientar as (re) elaborações do currículo na formação de professores.

Encontrar diferentes teorias que vão propor o currículo de diversas maneiras, com discursos específicos para atender a formação e o tipo de homem que o contexto social deseja.

Silva (2015, p. 7) propõe realizar uma análise recorrente a história do currículo, e provavelmente observar que “rupturas e disjunturas, surpreendendo na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas”. Conhecer a história do currículo não para realizar uma comparação entre os períodos, mas refletir a atualidade, e tentar perceber o currículo como um componente social, que carrega cultura e é historicamente influenciada.

Pereira (2010) já anuncia que discutir o currículo e a formação do pedagogo não é uma tarefa fácil, já que ambos são campos que historicamente sempre estiveram em crise, necessitando regularmente de soluções, mudanças, e com isso, duas áreas do conhecimento que incorporam novidades do mundo, do científico, do trabalho, da cultura, do social. Enquanto o currículo vive em crise por conta das várias implementações, legitimações e racionalidade, uma crise de legitimação política, a Pedagogia está em meio à crise de legitimação como ciência, que diretamente está ligada com a legitimação teórica e os aspectos epistemológicos.

Segundo Pinheiro (2009) os cursos que trabalham com a formação de professores têm necessidade de expor um currículo que supere a transmissão de

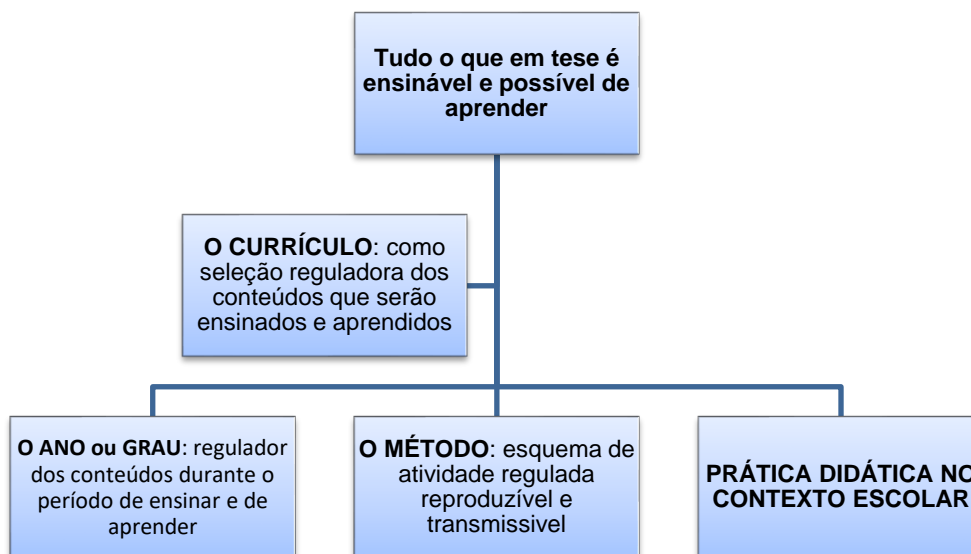
conteúdo e possibilite estabelecer a relação com a sociedade, a escola, o mundo, pensar a diversidade e a desigualdade social. Dessa forma, com essas relações o futuro professor consiga contribuir com a mudança levando o aluno a um desenvolvimento e aprendizagem consciente e crítica.

Discutir e escrever sobre currículo é desafiador, devido às áreas do conhecimento e da sociedade, é preciso passar a questionar, qual o “sentido” da educação na sociedade atual? Qual currículo interessa na formação do sujeito? Quais conteúdos? Já está na hora de pensar uma formação global, na qual a organização do trabalho docente venha acompanhada de um currículo que propicie ao sujeito a construção de conhecimentos que avançam o simples contexto micro, e passam a compreender o macro, e assim, o homem consegue ter uma formação cultural como defende Adorno (1995).

Segundo Sacristán (2013) O currículo determina quais são os conteúdos que serão abordados e também estabelece os níveis e tipos de exigência para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar e se torna o regulador da formação e das pessoas. Os conteúdos do currículo servem para a construção da mente do sujeito, não produzem crescimento pessoal quando se reproduzem como simples erudição superficial.

O currículo é quem regula e ordena os conteúdos, tempos e espaços na educação, conforme é visível na figura 3:

Figura 3: O poder regulador do currículo junto com outras invenções.



O currículo proporciona uma ordem de regulação tanto do conteúdo, quanto do ano ou classe e influencia o método a ser utilizado para transmissão dessa atividade na prática didática no contexto de formação escolar em todos os níveis.

Pensar o currículo como regulador do conteúdo é pensar nele como o documento que legitima o que é ensinado e sobre o que se aprende, que determina como são distribuídos períodos para se ensinar e também aprender, sendo separados os conteúdos de cada nível, agregando à capacidade reguladora do currículo os conceitos de classe, grau e método. O agrupamento de sujeitos em classes facilitou o regramento de variedade de sujeitos; já o método pedagógico vem para estrutura e proporcionar uma sequência a ser ordenada das atividades, de maneira que pode ser reproduzidos; e a adoção da ideia de grau estabelece a regulação do tempo total de escolaridade em uma sucessão de trechos ordenados com a escada ascendente de passos que se sucedem (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

O poder regulador do currículo ocorre e também é exercido sobre uma série de aspectos estruturantes, os quais junto com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes impõem suas determinações sobre os elementos estruturados (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Os elementos que estão na dimensão estruturante implicam na ordem como ele é estabelecido, juntamente com outros elementos e agentes, implicam na educação. Vejamos a seguir no quadro 4:

Quadro 4: Dimensões que regulam o currículo.

(continua)

| 1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido | Elementos e aspectos estruturados ou afetados |
|--|--|
| - Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados; Horário semanal repetido ciclicamente; Horário diário, em parte repetido ciclicamente; Concepção de tempo. - Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida; Demarcação do que se pode e se deve aprender; Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos; | Tempo de aprender, tempo livre, etc; Tempo de ensinar; Conhecimentos e saberes valorizados; Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral; Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados; Comportamentos tolerados e estimulados; Linha e ritmo de progresso; Identidade e especialização dos professores; Orientação do desenvolvimento das pessoas. |

Quadro 4: Dimensões que regulam o currículo.

(conclusão)

| Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido | Elementos e aspectos estruturados ou afetados |
|---|--|
| A ordem da sequência de conteúdos; Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados; Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo; Opções epistêmicas sobre o conhecimento; Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens. | |
| 2. Outros elementos e agentes: | |
| O espaço escolar; Classificações dos alunos; Clima social. Regras de comportamento; O método como ordem das ações; Relações verticais/ horizontais; Sistemas de avaliação e controle não curriculares; Ideologias, filosofia e outras abordagens dos processos de ensinar | |

Fonte: GIMENO SACRISTÁN (2013, p. 21).

É preciso insistir que o currículo não é neutro, nem universal e imóvel, o mesmo é conflituoso como observamos com as dimensões reguladoras do currículo no quadro 4. Vários são os agentes, as delimitações e as divisões que implicam na regulação da educação, fazendo com que o sujeito se torne um ser muitas vezes sem ação, pouco uma semiformação. Mesmo assim, o currículo é importante para a escolaridade por ser conforme defende Gimeno Sacristán (2013) uma expressão do projeto educacional e cultural para a sociedade.

Pontuamos que não existe conceito fechado de currículo. Sacristán (1998) traz a definição válida universalmente de que é um termo polissêmico, com diversas acepções, a depender do contexto e linha teórica defendida, e ainda, depende da época.

O termo currículo tem sua primeira aparição como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte do século XX, expressa no livro de Bobbitt "The curriculum", possibilitando que o termo curriculum fosse usado nos outros países europeus, com influência da literatura americana (MAROSTEGA, 2006). Para esse emergir, teve todo um contexto por detrás, como apresenta Silva (2015) deixando claro que as condições adjuntas a institucionalização da educação em

massa, tenha admitido que o campo de estudo do currículo brotasse nos Estados Unidos.

Depois do pontapé inicial, o conceito se espalhou por todos os lugares do mundo e está concentrado em teorias do currículo. As teorias do currículo se firmaram como um campo, no qual o currículo é estudado, pesquisado e debatido, é onde se especializa e surgem as produções sobre o mesmo (MAROSTEGA, 2006).

Sacristán (2000) defende que as teorias de currículo são intercessoras ou expressões da mediação do pensamento e da ação na educação. Por vezes, acabam sendo vistas como referenciais de concepções e de realidade.

[...] Teorias do currículo, para designar um hoje amplo campo de conhecimento que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da economia, ora da epistemologia, ora da linguística – e todas elas nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas – para descrever, analisar – e, às vezes, intervir sobre – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado, nos últimos quatrocentos anos, de currículo (VEIGA-NETO, *apud*, MAROSTEGA, 2006, p. 59).

O currículo é a expressão de ideias em diferentes tempos e espaços, carregando todos os campos do conhecimento, para se constituir.

Silva (2015, p.15, grifos do autor) mostra que a origem etimológica da palavra currículo “vem do latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo e acabamos por nos tornar o que somos”. Ou seja, pensar em currículo não é só pensar no conhecimento que faz parte dele, mas no que somos e no que nos tornamos. Envolve tanto a nossa identidade como a subjetividade.

O termo currículo⁹ segundo Silva (2015) é um termo de origem latina, coadunando com Sacristán (1998, p.125) diz que:

Currículo provém da palavra latina ***currere***, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (grifos do autor).

Tomamos o currículo como um documento que organiza a distribuição do conhecimento em forma de disciplinas e em conteúdo. O currículo que ora surge com essa concepção de lista de conteúdo, perde força com o passar do tempo e estudos,

⁹ O currículo advém da tradição anglo-saxã, que visava focar nos fins e conteúdos de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

discussões pelas teorias de currículo e novas formas de interpretação e leitura do mesmo ganham alento.

Sacristán (1998) traz à tona que o currículo é um veículo de pressupostos, concepções e visões de realidade. Portanto, o currículo se torna a expressão da organização da sociedade, ou melhor, do seu projeto de sociedade, com princípios na seleção da cultura que será expressa no mesmo, estimada pelas classes dominantes como adequada ao momento. Em 2013, Sacristán complementa que o currículo é a partitura na qual encontramos codificada a educação, pois ele é o texto que reúne e estrutura o conhecimento que será compartilhado e reproduzido ou produzido.

A realidade atende as forças dominantes pelo currículo que é trabalhado na formação dos profissionais, mais direto no ensino superior, que forma para o mercado. Os ideais da sociedade são alocados a universidade e as escolas, nos momentos de formação inicial do professor e nas práticas docentes.

Os Projetos Pedagógicos Curriculares, as ementas, os planejamentos e as práticas dos professores universitários podem reproduzir a hegemonia e contribuem para sua firmação no poder.

A aceção de currículo não nos revela o que é, basicamente, o currículo, ela apenas nos desponta o que determinada teoria pondera que é currículo, por isso, é importante focar não só na abordagem ontológica, mas abranger a histórica - definir o currículo em diferentes teorias e tempos (SILVA, 2015). Mais importante que só apresentar a definição última de currículo, é conhecer quais questões envolve o currículo ao longo do tempo e o que seu discurso busca responder. É buscar entendimento da influência do mesmo na formação cultural do homem.

Pensar em currículo é ser levado a refletir sobre o que precisa ser ensinado, perceber que não é só o conteúdo, o conhecimento oficial que está em jogo, mas é todo um contexto maior, como a natureza da aprendizagem, a formação humana, a sociedade, a cultura, as expressões dos grupos socialmente dominantes e dominados, o poder e o diálogo.

O currículo traz consigo conhecimentos que foram selecionados por quem? Com qual propósito? Cada currículo tem um modelo de sujeito e exerce uma relação de poder para a classe dominante que determina a seleção dos conhecimentos e de sujeito que deseja formar, para se manter no poder (MOREIRA; SILVA, 1999). Raramente o currículo advém das necessidades reais do chão da escola, das instituições formadoras, quase sempre vem organizado e com pouca brecha para

discussões, pois é preciso manter a hegemonia da classe dominante e a ordem, como já dizia Silva (2015, p.16):

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

A teoria do currículo se situa num campo social, que é um território contestado, que envolve a hegemonia e a garantia do consenso. É a questão do poder, que realiza a separação das teorias tradicionais das teorias críticas e pós- críticas do currículo (SILVA, 2015).

Visando estudar o currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia do estado paranaense, no que se refere ao currículo, para o documento que estabelece como vai ser formado o pedagogo.

Silva (2015) expõe no escrito “Documentos e Identidade: uma introdução às teorias do currículo” a discussão sobre as teorias do currículo e apresentando três teorias que influenciaram a educação brasileira e ainda exercem influência na formação dos pedagogos, a saber: Teorias Curriculares Tradicionais, Teorias Curriculares Crítica e Teorias Curriculares Pós- Críticas, sinalizando que existe uma ruptura entre as teorias críticas e tradicionais, no entanto, entre as teorias críticas e as pós- críticas se tem uma continuidade, uma ampliação.

Analisando a formação de professores é importante estudar as teorias de currículo para conhecer o profissional que está sendo formado. Qual conhecimento, posicionamento epistemológico e prática de ensino o currículo está expressando?

Nos itens seguintes trataremos sobre as teorias curriculares.

1.4 A TEORIA CURRICULAR TRADICIONAL

Quando nos deparamos com a denominação de teoria tradicional, nos remetemos a teorias acrílicas.

As Teorias Curriculares Tradicionais são teorias da neutralidade, da cientificidade, positivistas, são desinteressadas, que facilmente aceitam o “status

quo”, da mesma maneira que aceitam os conhecimentos e saberes colocados pelos dominantes, e se concentram nas técnicas. Seu foco não está na questão “o que?”, pois esta para a mesma já é dada. Seu direcionamento está em tentar responder o “como?” recaindo na organização da transmissão do conhecimento, enfatizam a organização do currículo, da aprendizagem, o ensino, a avaliação, a metodologia, a didática, o planejamento e os objetivos (SILVA, 2015).

Giroux (1988) argumenta que o conhecimento não é criticado, não se investiga a seleção dos conteúdos e nem o que os torna importantes para serem aprendidos. Destaca, ainda, que estes conhecimentos são organizados de maneira hierárquica, desconsiderando a diversidade e os estudantes, tendo como foco o controle, a ordem, o gerenciamento, sem nenhuma relação entre o conhecimento científico com as experiências e vivências dos sujeitos, desmerecendo o homem por completo e todo seu capital cultural. Visa manter a tradição e a cultura dominante, as relações assimétricas, as diferenças culturais e, tem no professor o único dono do conhecimento e funcionário burocrata.

Essa visão de currículo expressa a manutenção do poder pela classe dominante, explicitando rigorosidade e disciplinarização dos sujeitos para a aceitação e passividade, que atendem aos chamados sem questionar. Em se tratando de professor é um simples reprodutor de ordens, um técnico (SILVA, 2015).

É uma perspectiva que gerencia todas as questões de aprendizagem e ensino, tratadas como administrativas, e tem nos professores e alunos os recursos para se produzir o máximo de certificação dentro do prazo estimado (GIROUX, 1988). Tem-se uma hegemonia sem autonomia docente em que a educação é uma semiformação voltada para a racionalização instrumental.

Segundo Silva (2015) a teoria tradicional se funda numa concepção conservadora de cultura fixada, herdada e estável, e tem o conhecimento como fato e informação. Portanto, o ensino se reduz a um ato mecânico, desvinculado do cotidiano e das experiências, com base em modelos prontos, lógicos e abstratos. Nessa perspectiva o currículo é questão para a eficiência.

O currículo é visto nessa perspectiva como uma lista de conteúdo, um manual a ser repassado aos alunos, dos conhecimentos acumulados pela humanidade, focado na formação da massa, seguindo um modelo mecânico, com objetivos claros e delineados, tudo calculado e rigorosamente avaliado para medir se o objetivo foi alcançado (SILVA, 2015).

Desencadeia-se com essa perspectiva a aceitação, a técnica, a reprodução, o ajuste, o controle e com eles a adaptação.

Na realidade as teorias tradicionais só vão ser contestadas a partir da década de 1970, quando se tem o movimento de reconceptualização do currículo, concomitantemente com o enraizamento da Pedagogia e do currículo tecnicista no Brasil (MAROSTEGA, 2006).

Nas teorias tradicionais não têm preocupação com questionamentos, com formas de conhecimento, nem com relações de poder, a atenção está no status quo, na forma de organização e elaboração do currículo.

Tecendo uma conexão com o ensino da Arte na educação tradicional, a encontramos desde o século XIX, quando se predominava a estética mimética, ligada as cópias e modelos. Voltava-se para o ensino do desenho, sendo relevante na industrialização e constituindo um sentido utilitário, e por isso as escolas primárias e secundárias começam a usá-lo na sala de aula. No século XX, os desenhos ainda se mantêm ligados às necessidades sociais com foco nos desenhos geométrico, ornatos e decoração (MAROSTEGA, 2006).

Na teoria tradicional a Arte tem visão de utilidade e imediatismo, seguindo modelos e domínio técnico. São desenvolvidos exercícios de reprodução de modelos completos e perfeitos, fixados pela repetição e busca do aprimoramento, destreza e domínio da técnica (FUSARI; FERRAZ, 1992).

A regulamentarização do conhecimento de Arte começa a ter impacto na legislação a partir da década de 1971¹⁰, atrelado ao ensino de primeiro e segundo grau, veiculada como atividade educativa e não disciplina, denominada de Educação Artística, Em 1961 a LDB nº 4024/1961 (BRASIL, 1961) no Artigo 26, parágrafo único, menciona a Arte, como “[...] os sistemas de ensino poderão 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 (BRASIL, 1961, p. 156) e adiante no Artigo 38, item IV, dessa Lei, menciona que a organização do ensino no grau médio precisaria ressaltar as normas e abranger atividades complementares de iniciação artística (BRASIL, 1961) apresenta e atenta à Arte no ensino brasileiro.

A LDB nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) coloca a Educação Artística no currículo assegurada a base legal para a prática da mesma, ocorrendo na realidade uma

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5692/1971, instituindo o ensino de Artes nos níveis de 1º e 2º graus da educação básica.

fragilidade dos professores para atuar nesse campo do conhecimento não estavam habilitados e nem preparados para as linguagens que seriam incluídas nas atividades educativas. Ao contribuir abrindo espaço para a Arte, deixou visível o despreparo para essa prática e desvelou a fragilidade em relação à formação de professores do país.

Para Fusari e Ferraz (1992) a LDB nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) ao implantar a Educação Artística, sobre moldes indefinidos, não sendo matéria, mas atividade educativa sem contornos fixos, atendeu a livre expressão, o deixar fazer sem obrigação com o saber artístico.

Ao implantar uma Lei educativa a mesma reflete na formação profissional para a docência. Os professores nos primeiros anos de implantação da LDB nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) encontraram dificuldades quanto a formação, pois eram capacitados em cursos de curta duração, sem explicitar fundamentos e orientação teórico- metodológico, se preocupavam em seguir aos guias curriculares e apresentavam listas de atividades.

Foi por volta de 1973 instituídos os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, na modalidade curta, com permanência de dois anos e com base num currículo que apreciava a polivalência dos conteúdos: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas (SOARES, 2016).

Mesmo o governo investindo na formação de professores, também não conseguiu abarcar a todos os docentes e as escolas não tinham condições para o trabalho com a pintura, as Artes Cênicas e música, devido os espaços escolares e a carga horária restando aos professores dessa área do ensino ficar em segundo plano, em momento decorativo na escola (MAROSTEGA, 2006).

Esses docentes com uma formação fragilizada só mudam a relação com o ensino da Arte a partir da década de 1980, quando se tem a reivindicação dos professores de Arte criando um movimento em prol da Arte, denominado Arte-Educadores.

1.5 A TEORIA CURRICULAR CRÍTICA

Com o movimento pela reconceptualização na década de 1960 emerge no cenário educacional murmúrios da Teoria Curricular Crítica, trazendo com ela mudanças na formação e currículo. Na Teoria Curricular Crítica temos o deslocamento dos conceitos de ensino-aprendizagem para reprodução de conteúdos, da

transmissão de conhecimentos para conceitos de ideologia e poder (MOREIRA, 2005).

A Teoria Crítica de currículo é concentrada na análise da dinâmica de classe implicada na teoria da reprodução, questionando os arranjos sociais e da educação. A escola é tomada como um aparelho reprodutor do Estado, pois reproduz a sociedade capitalista, quando na aula transmite por meio do conteúdo, as crenças e arranjos sociais desejáveis a população (MAROSTEGA, 2006).

O currículo nas teorias críticas e pós-críticas segundo Silva (2015) tem um contraste com a teoria tradicional, devido argumentarem que não existe neutralidade na teoria, não é desinteressada, ao contrário, é implicada de relações de poder, e com isso, carregado de ideologias.

As teorias crítica e pós-crítica de currículo não estão limitadas ao questionamento “o que?”, mas submetem este “que?” a constante reflexão, entre a identidade, o saber e o poder (SILVA, 2015), tornando o ensino e a aprendizagem mais críticos, e desse modo, oferecendo condições para que os sujeitos se tornem autônomos, capazes de intervir na realidade que fazem parte e liberar uma mudança.

É momento de preocupação com a formação do sujeito, sendo ele também detentores do conhecimento e não mais somente o professor como na teoria tradicional. Muitas são as diferenças entre teoria crítica e tradicional:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam dos status quo, responsabilizando – o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2015, p. 30).

É mudança no pensamento de currículo e educação. A educação é uma possibilidade de superação da atual condição humana. A transformação do ensino é a chance de emancipação humana. É observar o currículo mais que uma lista de conteúdos e entender que o mesmo tem ênfase na conscientização, e propicia conhecer o todo social.

Diferentemente das teorias tradicionais que evocavam a aceitação, a adaptação e o ajuste, as teorias críticas são munidas de desconfiança, de transformação radical e questionamentos (SILVA, 2015).

O currículo representa tempos, espaços, interesses marcados por relações de poder, não é um elemento transcendental, tem uma história que se vincula à organização da sociedade e da educação.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2001, p. 59).

O currículo envolve mais que uma lista de conteúdo que foram selecionados sem interesses ocultos neutros. Pelo contrário, o currículo é a expressão do poder de uma classe dominante sobre uma dominada, de um sistema. Nunca é um ato desinteressado (APPLE, 2001).

Pereira (2010) defendendo e reforçando a visão de que o currículo é mais que um conjunto de disciplinas e ementas, ideologizado, disputado, e vive em constante processo de crise e emergentes reformulações e adaptações, para atender grupos que se digladiam na busca da hegemonia ou emancipação social.

O currículo é espaço de hegemonias e manifestações de poder, é poder, porque tem sinais de lutas das classes, de interesses, de conflitos dos grupos sociais, marcado por contradições (APPLE, 2000).

Apple (2001) afirma que o currículo é campo conflituoso de operacionalização distintas forças numa relação de poder, por parte dos que produzem o conhecimento legítimo.

O que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e responde-las, tudo isto faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade (APPLE, 2001, p. 54).

A discussão é embasada em uma visão crítica sociológica do currículo, questionando e problematizando os conhecimentos elencados no currículo, questionando o porquê de tais conteúdos, os interesses na escolha dos mesmos as relações de poder na escolha desses conteúdos.

Apple (2000) é um dos autores que traz o currículo para o centro da discussão da educação, com ênfase nas teorias críticas, tendo raízes neomarxistas, suas ideias transitam levando em consideração a sociedade e o poder. Por isso defende que,

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente em forma de áreas do conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim, por diante. O controle é exercido através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o corpus formal do conhecimento escolar pode se tornar uma forma de controle social e econômico (APPLE, 2000, p. 98).

A escola é o espaço de produção do conhecimento considerado pela sociedade como essencial ao funcionamento da mesma. O conhecimento vinculado nas escolas e na formação de professores atende a demanda social de uma mão-de-obra. Os cursos de formação de professores, exercem sobre os sujeitos o controle que os direciona para o que a sociedade procura, oferecendo conhecimentos de forma técnica.

Apple (2001) defende a educação como ponto de conflito com diferentes tipos de conhecimento relevantes que precisam ser ensinados, avaliados, criticando a realização de técnicas que conduzem ao ensinar eficientemente.

Entender a educação como um processo entre quem, de um lado tem o poder e o modo pelo qual se pensa, de outro. Apple (2001 p. 22) chama atenção para a educação:

[...] enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo um mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas, e envolvem – desde que se reconheça – principalmente escolhas pessoais [...]

Por trás de toda aula, da prática pedagógica do professor, da sala como um todo, temos presente relações sociais pelas quais conceituamos e criamos expressões culturais de determinados grupos sociais. A sala de aula é uma das instituições de ensino que distribui valores e conhecimento e com isso, forma milhares de sujeitos ativos ou submissos, a depender do itinerário que a sociedade de cada época necessita.

[...] Como um sistema de instituições, elas também ajudam principalmente a reproduzir o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes. Chamo isso de conhecimento técnico. Trata-se da tensão entre a distribuição e a produção que parcialmente conta para que as escolas atuem de determinada maneira a fim de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural (APPLE, 2001, p. 24).

A reprodução econômica e cultural não é tudo o que ocorre nas instituições de ensino, apesar de serem muitos os momentos em que as mesmas fazem parte do contexto de discussão, estes locais são espaços de oferecimento de bases para entender a hegemonia, o capital, tendo a educação uma possibilidade de alterações nas condições.

É ver ressurgir o que está adormecido no homem, sua autonomia, seu controle sobre as ideias e posicionamentos, oferecendo conhecimento, que o encaminha para a emancipação humana, protestado por uma criação de condições para que as pessoas participem na (re) criação de significados e valores, e ter voz e direito a estipular os conceitos (APPLE, 2001).

Lutamos contra situações, políticas e práticas que nos colocam em condições inferiores de seres insignificantes, desconhecedores, e clamamos espaços, currículos, profissionais e universidades que nos levem a ser mais críticos. Coadunamos com Apple (2001, p. 28) quando defende que:

Não posso aceitar uma sociedade na qual uma em cada cinco crianças nasce na pobreza, condição que piora a cada dia. Também não posso aceitar como legítima uma definição de educação na qual nossa tarefa é preparar os alunos para funcionarem facilmente nos negócios de tal sociedade. Um país não é uma empresa. A escola não é parte dessa empresa, e sua função não é buscar produzir incessantemente o capital humano necessário para administrá-la. Realmente acabamos com nosso próprio conceito de bem-comum se pensarmos na situação dramática da educação sob esses termos. É algo que diminui o papel dos professores e cria um processo educacional que permanece desconectado das vidas de muitas crianças.

Inquietamo-nos quanto a função da instituição de ensino, não mais formar mão-de-obra para servir cegamente aos grupos dominantes da sociedade, nem a educação como uma empresa.

Para se formar sujeitos mais conscientes e críticos nos cursos de formação de professores, percebam como partes fundamentais a mudança e visualizam as relações de poder e controle existente e não fiquem de braços cruzados.

É preciso sair da zona de conforto, da situação de coitados e ancorar voos para horizontes que nos fortaleça para contribuir com a mudança social. A nossa ferramenta é o conhecimento.

[...] A medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade

econômica; há também a propriedade simbólica – capital humano -, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como 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, 2001, p. 37).

A partir do momento que se entende o controle simbólico que a educação exerce sobre os sujeitos, é possível realizar relações de contextualização, leituras dos discursos hegemônicos e ideológicos. Por isso a escola é imprescindível na formação do homem autorreflexivo crítico.

Quando o homem tiver formado um capital cultural, as relações dialéticas que vão sendo (re) criadas pelos conhecimentos e permitindo ao mesmo a práxis social.

[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativa; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade. Um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. [...] pelo contrário, só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo social do qual ela depende: o processo de incorporação [...] (APPLE, 2001, p. 39).

A hegemonia é tão tida como verdadeira que satura a consciência do homem e o domina por meio do falso sentimento de único mundo, de verdade inquestionável. Todas as práticas, experiências giram em torno desse mundo inquestionável. Em que momento acontece a formação hegemônica?

A hegemonia é veiculada pela escola no discurso que reforça o sistema, levando o sujeito a acreditar que não existe outra forma de sociabilidade, que é impossível mudar a realidade dada como pronta e acabada. Essa visão é constituída no seio da educação, em nossas escolas e universidades, como aponta Apple (2001, p. 39-40) no trecho a seguir:

[...] As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente. São, na verdade, as duas coisas ao mesmo tempo. Além disso, em nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível histórico de várias práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo. Entretanto a questão é sempre seletividade; a maneira pela qual de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos por ênfase, enquanto outros significados práticos são negados e excluídos. Mais crucialmente

ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante. [...].

A educação veicula a hegemonia por ser uma instituição que tem grande alcance, e ao mesmo tempo apresenta currículos pensados para a manutenção da ordem, na qual as forças cristalizadas fazem presentes nas referências e teorias que garantem uma (re) constituição da cultura dominante.

A teoria crítica esclarece que embora tenha uma política liberal de educação, que se baseia no sucesso individual do mérito, é preciso que as aulas ministradas procurem oferecer entrelaçamento de conhecimentos das diversas áreas e culturas, com situações que fogem a sala de aula, permitindo aos mesmos ter acesso a contextos diversos. É pensar a educação não como um produto, pão ou cartões, é entendê-la como o conhecimento social de uma época (APPLE, 2001).

Falar de educação e currículo é falar de escola, de formação, de controle social e econômico. Nos espaços de formação, o controle não acontece só com os comportamentos e a disciplina que se ensina, ele é exercido pelo corpus formal do conhecimento (APPLE, 2001) que se relaciona com outras instituições (políticas, culturais e econômicas).

É a educação que trabalha com as regras e os códigos. O código é um elemento que interfere na seleção, ordenação, apresentação, sequência e metodologia expressa no currículo, que advém de opções políticas, como sociais, epistemológicas e princípios psicológicos/pedagógicos, o princípio organizativo voltado à ordenação do ensino em cursos, ciclos, anual, semestral, entre outros (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (1998, p. 148) levanta quatro critérios base, para entender o currículo em todos os níveis de educação:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também e incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (Grifos do autor).

O currículo transmite cultura que se dá fora os muros escolares, sai do micro ao macro contexto.

A contribuição de Giroux (1997) para pensar o currículo na perspectiva crítica apresenta uma crítica à teoria tradicional. As teorias críticas reconhecem a escola como um local de reprodução da sociedade dominante, mas observam a probabilidade de formação dos sujeitos ativos e críticos, e reconhecimento do professor como intelectual transformador.

Bernstein contribui para a teoria sociológica do currículo, não se preocupando com o conteúdo do currículo, mas sua preocupação está com as relações estruturais dos diferentes tipos de conhecimento que fazem parte do currículo, buscando saber como o currículo está estruturalmente organizado (SILVA, 2015).

Seus estudos oferecem grande relevância a educação diante da provável construção da sociedade democrática. Para Bernstein, tanto a saúde como a educação são bens públicos, e tem papel de destaque na produção e reprodução de injustiças sociais, nos discursos veiculados por esses órgãos, formando atitudes. A escola ao cumprir seu papel de garantir três direitos: o primeiro voltado ao respeito ao desenvolvimento pessoal, o segundo opera no nível social (inclusão, autonomia), e o terceiro, no nível político (participar na criação e manutenção/mudança da ordem social). Portanto a escola se torna espaço que reflete imagens positivas e negativas, sendo refletidas projeções hierárquicas de valores (SANTOS, 2003b).

Para entender a contribuição de Bernstein (1996) para a educação e o currículo, é preciso compreender três conceitos: classificação, enquadramento e código.

Bernstein se preocupa com dois tipos de organização da estrutura curricular: o currículo como coleção e o currículo integrado. No primeiro, os campos e áreas do conhecimento, são sustentados isolados e densamente separados. Não se tem aproximação entre as áreas do conhecimento. Enquanto no segundo currículo, o integrado, as separações são menos visíveis, menos marcadas, e a sua estrutura corresponde ao princípio de abrangência (SANTOS, 2003b).

Essas formas de organização curricular deixam claro de um lado um currículo fechado, engessado, dividido por áreas do conhecimento com fronteiras bem delimitadas, em que as disciplinas e os conteúdos não se relacionam entre si, ficando difícil também os alunos estabelecer relações quando se fragmenta e isola o

conhecimento. De outro lado, temos o currículo contrário ao primeiro, sua organização é abrangente, faz relações entre as áreas do conhecimento e propicia aos sujeitos estabelecer uma maior relação entre o conhecimento, e facilita a construção de identidades e consegue proporcionar uma leitura das entrelinhas, do mundo, pois o conhecimento não está fechado, mas interligado (SANTOS, 2003b).

Podemos dizer que o currículo coleção se aproxima do que discutimos na teoria curricular tradicional, e o currículo integrado tem fortes indícios de ligamento com as teorias curriculares crítica e pós- crítica, que consideram a interdisciplinaridade como essencial para estabelecer as relações e detectar as relações de poder.

Bernstein (1996) faz uso do conceito de classificação, para se referir ao menor ou maior grau de isolamento das áreas do conhecimento. Em síntese, a classificação diz respeito as fronteiras entre o que pode ou não ficar junto.

Essa classificação pode ser forte ou fraca dependendo do currículo. Quando se tem um processo de classificação forte, é quando se tem a separação das áreas bem demarcadas, como por exemplo, trazemos o currículo tradicional, no qual as disciplinas e os conteúdos são visivelmente separados em suas respectivas áreas. Já em contraste, a classificação fraca, se dá quando não temos as fronteiras bem definidas e se tem o agrupamento e integração das disciplinas, por exemplo, os currículos críticos e pós-críticos (BERNSTEIN, 1996).

A classificação do currículo se dá nos mais diversos níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Deparamo-nos com esses dois tipos de classificação e, como pedagogos estamos preparados para atuar com o mesmo?

Para Bernstein (1998) as duas formas de classificação curricular direcionam a educação. Por exemplo, se a classificação for forte, há uma forte separação entre as categorias, que tem uma identidade única, voz única, regras próprias especializadas de relações internas. Se a classificação for fraca, os discursos, vozes e identidades são menos especializadas. Todavia, não importa se a classificação é forte ou fraca, está submetida às relações de poder.

O conceito de classificação curricular implica na identidade do professor e do conhecimento (forte ou fraco). A identidade docente vai sendo construída no contato com o currículo, nas contradições da formação de conhecimento durante a formação inicial, que são abrangidas e ocultadas pelas relações de poder.

Santos (2003b) assinala que a classificação constitui vozes do conhecimento, tanto do professor como do aluno, e, é trazido no enquadramento a mensagem contraída pela classificação.

Bernstein (1998) se preocupa não só com o currículo, mas com a Pedagogia e a avaliação, estando em jogo não só a organização válida do conhecimento, mas, também, as maneiras de transmissão e avaliação deste conhecimento.

O enquadramento do discurso é para Bernstein (1998) o pronunciar de processos de aquisição e as maneiras de controle na comunicação/discurso nas relações de sala de aula validados pelo código e pela classificação que, ao lado do enquadramento dominam a prática do professor e a formação dos alunos.

O enquadramento do discurso é a transmissão do conhecimento nos diferentes espaços, estando ligado à prática pedagógica docente e interferindo no processo de formação do homem.

Santos (2003b) explana que o enquadramento a que Bernstein alude é o domínio das interações comunicativas na prática pedagógica, que ocorre na sala de aula dos cursos de formação inicial e na reprodução das respectivas salas quando este graduando for professor.

[...] para Bernstein, o conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural, como as relações existentes entre médicos e pacientes, psiquiatras e chamados doentes mentais, arquitetos e planejadores (SANTOS, 2003b, p. 29).

A classificação do conhecimento faz reverência à “o que” será ensinado e o enquadramento se atém ao “como” será pronunciado, ou melhor, à mensagem que será comunicada. A classificação que decide o conteúdo que vai ser ensinado, enquanto o enquadramento se prende na forma de transmissão.

Silva (2015) pontua que faz uma distinção entre o poder e o controle. O poder está vinculado à classificação do que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo, e o controle é a forma de transmissão, associado ao enquadramento, o tempo, o ritmo, o espaço.

Para regular o enquadramento do discurso pedagógico temos duas regras, uma de ordem social e outra de ordem discursiva. A primeira é apreciada como discurso regulativo, que demonstra a hierarquia social na afinidade com a prática pedagógica, é a regra que condiciona o que se espera do indivíduo em relação a seu

caráter, conduta e boas maneiras, conhecida na prática pedagógica como pedagogia visível, já que seu enquadramento é forte, explícito e regulador. Entretanto, a segunda regra manifestada como ordem discursiva, se baseia nas regras do discurso, que se nutre dos outros elementos pedagógicos, como a seleção, a sequência, o ritmo, e é representada como pedagogia do invisível, com um enquadramento fraco, com discurso implícito (BERNSTEIN, 1998; SANTOS, 2003b).

Em conjunto com o enquadramento de como ensinar, ou, como comunicar, temos o código. “Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas” (BERNSTEIN, 1996, p. 28). Tal citação evoca o que Silva (2015, p. 74) denomina sendo “Código é a gramática da classe”, ou seja, é o código que por meio da gramática permite a diferenciação entre as classes, quando é adquirido pelas pessoas em diversos contextos que expressam os significados recebidos nesses locais.

É o código que determina a consciência da pessoa, o que ela pensa, os seus significados e a interação social que produz. Para Bernstein (1996) o código pode ser uma tentativa para entender o poder e o controle trazido pela comunicação e o currículo, que implica na limitação da consciência¹¹ dos sujeitos.

Bernstein (1996) defende que o código seleciona e integra significados relevantes às formas de realização, sendo assim inseparável dos conceitos de comunicação, que legitima ou ilegítima a hierarquia dominante. Esses códigos são aprendidos em várias instâncias, como a família e a escola.

Nos espaços familiares o código é aprendido de forma implícita, quando se vive experiências sociais. Na educação o código é expressado no currículo, não nos conteúdos explícitos, mas, é implicitamente aprendido por meio da maior ou menor classificação do currículo ou ainda pelo maior ou menor enquadramento.

O currículo carrega o conhecimento corporificado, marcas que são indelévels das relações de poder, que reproduz a cultura e estrutura social, transmissor da

¹¹ Visando entender as o processo de controle simbólico que regula as modalidades do discurso pedagógico, se tem mecanismos que influenciam diretamente, como o código, o enquadramento e a classificação. São estes mecanismos que nos permite ter conhecimento do micro e do macro contexto social, que são realizados pela dominação da pedagogia visível e invisível. O controle simbólico é o meio pelo qual a consciência humana recebe a comunicação da cultura dominante, e assim, temos um campo de controle simbólico, no qual os agentes e agências tentam se especializar nos códigos discursivos para convencer, distribuir formas de pensamento, relacionar, sentir, formar consciências e dispositivos (BERNSTEIN, 1996).

ideologia dominante, mas que também é o resultado de um processo histórico, que (re) produz formas de consciência (SILVA, 2015).

Assumir um currículo na perspectiva crítica, além de conhecer o movimento da sociedade é oferecer uma formação como produtora de sentido, que requer uma racionalidade, “[...] que tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com todas as esferas da subjetividade e objetividade [...]” (GIROUX, 1997, p. 50-51), no qual o interesse se alimente da emancipação do profissional em formação.

[...] racionalidade tecnocrata estéril”, na qual os docentes são orientados a usar modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. [...] eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político (GIROUX, 1997, p. 40).

As teorias críticas do currículo e da educação tem vínculo com práticas educativas que pensam a educação e a práticas sociais, conscientizadora do homem, e o currículo capaz de estimular e desenvolver o pensamento crítico, a reflexividade e o conhecimento da gênese histórica do homem, da sociedade, do sistema e do currículo, das teorias e da prática da profissão. Só com o conhecimento é possível argumentar, saindo do estado de não saber.

A sociedade transforma o capital, o homem e com essas mudanças, o currículo muda para responder às demandas do poder e controle social. Segundo Lopes (2004) é com as mudanças no currículo, que o poder central de um país constrói seu poder de legitimação e controle.

No campo da Teoria Crítica as Artes Visuais encontram, a partir da década de 1980, no movimento Arte-Educadores, criado pelos docentes que ministravam aulas de Arte uma forma de mobilizar, conscientizar e discutir o compromisso, a valorização e o aprimoramento desses docentes, em encontros e eventos realizados nas universidades e associações (MAROSTEGA, 2006). Esse movimento veio acompanhado do processo de democratização do país, aumentando a importância do mesmo nas discussões de Arte, fazendo surgir num trabalho conjunto com os programas de pós-graduações, novas metodologias e conceitos.

O movimento instituído na década de 80 trouxe como intento primeiro, a consciência e o preparo para os professores, que ministravam aula de Arte, nos espaços formais e na educação informal (SOARES, 2016). Desde então, se alargou as discussões a respeito da valorização profissional, as políticas educacionais para a

Arte, e a ação cultural na realidade brasileira, logo, determina o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética.

Nesse contexto, surge a estudiosa Ana Mae Barbosa precursora da Abordagem Triangular, dando início ao desenvolvimento dessa proposta no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, no final dos anos 1980, influenciada pela necessidade de reconfigurar a educação artística, pensando em um enfoque de leitura crítica. Essa perspectiva tem ligação com o ensino da Arte nas perspectivas crítica e pós-crítica (SOARES, 2016).

Barbosa (1998) pontua que a origem da abordagem tem uma dupla triangulação: de um lado, estão as três vertentes do ensino e da aprendizagem em Arte, constituída do fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização; já de outro lado, se encontra a tríplice influência que deu origem a mesma, que é os movimentos das *Escuelas al Aire Libre* do México, os estudos críticos da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Art Education* (DBAE) dos EUA.

A partir desse momento o ensino de Arte pretende:

[...] possibilita a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas da criança. [...]. Fornecer múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto (SOARES, 2016, p.33).

A Arte nessa perspectiva permite uma relação com outras áreas do conhecimento, e o sujeito constitui formação cultural e artística compreendendo o movimento das relações sociais.

Foi adotado a perspectiva da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa para pensar o ensino e aprendizagem em Arte interrelacionado ao fazer artístico, à apreciação e à história da Arte.

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (BARBOSA, 2001, p.37).

Essa concepção de ensino de Artes aproximou com a teoria crítica, devido articular o fazer, o apreciar e historicizar. Essa prática envolve o homem e sua realidade.

Nessa abordagem, portanto, a construção do conhecimento em Artes realiza-se quando há a interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. O programa do ensino de Arte deve, assim, ser elaborado a partir de três ações básicas: i) ler obras de Arte - baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos, no sentido de que a Arte não se reduz ao certo ou errado, considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência e o objeto de interpretação é a obra e não o artista; ii) fazer Arte - baseia-se em estimular o fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação; iii) contextualizar: consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. Essa tríade permite que o aluno compreenda uma obra de arte e em que condições o faz (SOARES, 2016, p. 65).

A leitura realizada na abordagem, não prevalece apenas a materialidade da obra e os seus códigos, mas é realizado a leitura buscando na relação com o mundo.

A partir da década de 1990, com a nova LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), se tem destinado um espaço de destaque o ensino da Arte nas escolas e conseqüentemente na formação de professores (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) revoga a Arte como atividade e assume como conhecimento na educação básica “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 24), com a mudança na nomenclatura de “Educação Artística” para “Arte”.

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) confere a Arte importância igualando as outras disciplinas, deixando de ser uma atividade educativa para ser conhecimento obrigatório nas escolas do país (BRASIL, 1996). No Artigo 3 a Arte é aludida no inciso II como, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a Arte e o saber (BRASIL, 1996, p. 13). A Arte tem o papel de ensinar e disseminar a cultura nacional e internacional, os saberes específicos que a compõem e divulgar suas criações poéticas.

O Artigo 26, parágrafo 2º da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), faz referência a Arte como elemento obrigatório do ensino brasileiro “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” (BRASIL, 1996, p. 24).

Já nos alerta Soares (2016) que o trabalho com as diversas linguagens artísticas, nem sempre ocorre na realidade, o que se tem, é uma exclusividade da aula de Artes Visuais, admitindo que os alunos não têm contato com outras linguagens, como a música, a dança, o cinema e o teatro, quando tem é de forma fragmentada, relacionada a datas comemorativas.

Na sequência, passamos a discutir a teoria pós-crítica de currículo e seus desdobramentos no ensino da Arte.

1.6 A TEORIA CURRICULAR PÓS-CRÍTICA

As teorias pós-críticas de currículo surgem avançando nas discussões das teorias críticas, pois não estão limitadas aos fatos econômicos do capitalismo e as relações de poder, mas enfatizam e ampliam a análise para descentralizar os processos de dominação, para discutir as raças, etnias, gênero, sexualidade, entre outros.

Vivemos crises de autoridade, poder, identidade, ética, valores morais, conhecida como a era do pós-modernismo, tendo de um lado, os valores estimados eternos, imutáveis, acabados, e de outro, valores considerados flexíveis e transitórios (MAROSTEGA, 2006). Esses pensamentos desfazem grandes promessas, utopias e conduzem para o diálogo entre os saberes das diversas áreas.

Silva (2015) anuncia que o pós-modernismo é um movimento intelectual que aclama a convivência em uma nova era, totalmente diferente do antecedente, a Modernidade. Esse movimento não concebe uma teoria unificada, mas, um conjunto de múltiplas perspectivas, com variedade de campos políticos, epistemológicos, culturais e estéticos, amparado pela virada linguística.

A multiplicidade de campos, de conhecimentos, influencia a formação do homem. O homem que era visto como ser passivo, submisso, passou a ser sujeito de sua história, criativo e criador, tem na pós-modernidade se tornado “[...] o sujeito fundamentalmente fragmentado e dividido. [...] o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2015, p. 113).

A virada linguística ao descentralizar o sujeito de sua autonomia, soberania, racionalidade, descentraliza o poder. É o pós-modernismo que privilegia a ironia, a paródia, a colagem. É o mesmo que tolera muitas questões antes olhadas com receio.

A teoria da pós-modernidade privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem de culturas, estilos, os gêneros, o feminismo, elegendo o local, inclinando-se às incertezas e dúvidas, desconfiando das certezas e das afirmações categóricas (SILVA, 2015). Esta perspectiva se ancora na linguagem, no texto e no discurso, questionando o pensamento moderno e “as noções de razão, racionalidade, totalidade, universalidade [...]” (SILVA, 2015, p. 113).

A teoria pós-crítica é movida pela desconfiança e incerteza. Começando pela escola e o currículo, nos quais são protestados a libertação e emancipação, desmitificando as certezas. Marostega (2006) pontua que o mundo contemporâneo é regido pelas dúvidas, indeterminação, incertezas em todos os aspectos e dimensões seja social, política, epistemológica, entre outros. Esse mundo é estigmatizado pela incompatibilidade do currículo existente com o pós-moderno, no qual está marcado pela sequência, o estático, o segmento, a disciplina, o conhecimento científico e cotidiano, a linearidade, no qual o sujeito é racional e autônomo sendo tomado como centro. Já no currículo pós-moderno está preocupado com o híbrido, a mistura, o local, o subjetivo e objetivismo.

Uma das diferenças entre a teoria crítica e pós-crítica é a descentralização. Por exemplo, o poder, não está mais centrado na mão do Estado, e sim, dissolvido na sociedade, não existe um único responsável.

Este é um tempo de reciclagens de ideologias, conhecimentos, comunicação. De novas tecnologias, hipertextos, tecnocultura, dispositivos interativos, ambientes telemáticos, lutas de classes no silício. Tempo de reconfiguração e abolição de fronteiras entre ciência e ficção, público e privado, material e imaterial, humano e sobre-humano, natural e sobrenatural. De fomento de novas linhas divisórias, repetição de marginalização de ancestrais, mudança em nossa ecologia física, cognitiva, afetiva, ética. De apogeu do localismo, da descentralização, da pura abstração codificada, da mestiçagem subjetiva, de simulação de mundos, simulacros de imagens, pastiches objetivais, virtualização das realidades, simbiose entre máquina e organismo (CORAZZA, *apud*, MAROSTEGA, 2006, p. 93).

Com os estudos pós-críticos é possível enxergar que o poder na educação e no currículo não é apenas de ordem social e econômica. Considera-se também as desigualdades educacionais que estão presentes nos discursos multiculturalistas, que defende múltiplas coisas/ categorias e culturas.

O multiculturalismo é oriundo das diversas manifestações da tradição cultural e das múltiplas identidades, onde se questiona valores e instituições. Termo de origem americana, que se preocupa com as concepções epistemológicas e antropológicas, com grupos que eram silenciados e dominados de mulheres, negros, homossexuais, gêneros, e assim, iniciam uma crítica ao Canon literário, estético e científico, que é dominado pelo currículo da cultura branca e masculina, europeia e heterossexual (MAROSTEGA, 2006).

A educação na pós-modernidade é voltada para o trabalho com as desigualdades, com o multiculturalismo, que se sustenta além das dinâmicas de classe, mas na discussão sobre a igualdade. Igualdade não é conquistada no acesso ao currículo hegemônico, depende de uma mudança no currículo atual para que sejam discutidas as formas geradoras das diferenças sociais, implicando no questionamento do conhecimento (MAROSTEGA, 2006).

Esse clima de desconfiança profunda da certeza, gera inquietações que culminam em (re) pensar a educação, os currículos e o que acreditamos como sendo verdade e questionar os princípios, os valores e a própria identidade. “É a identidade que poderia se chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada [...]” (SILVA, 2015, p. 114), e assumir como um ser em constante processo de (re) formulação identitária.

O pós-modernismo realiza uma apreciação a teoria crítica em relação a desconfiança dos impulsos emancipadores e libertadores, pois esses princípios reinavam como possíveis certezas e para o pós-modernismo certezas são quebradas e acaba com a veracidade de emancipação. Este é um dos pontos culminantes de diferença entre as duas teorias, aliado a uma discussão do híbrido, do multicultural, e as grandes discussões de linguística (MAROSTEGA, 2006).

Na virada linguística aparecem temas de relevância para serem estudados como as questões de gênero e sexualidade, etnia e raça, diferença e inclusão, virtualidade, consciência planetária e ecológica. Todas essas questões preocupam os pós-modernistas trazendo à tona uma compreensão de que tudo e todos estamos interconectados em todo momento, que somos parte de um sistema múltiplo, em que se relaciona o homem, a sociedade e a natureza (SILVA, 2015).

No primeiro tema “gênero e sexualidade” o foco é apresentar uma discussão sobre gênero e sexualidade com preocupações inicialmente com a identidade masculina e feminina e com questões de identidade sexual. Sempre o gênero marca

os currículos com as disciplinas consideradas masculinas/femininas, deixando uma divisão de dois mundos distintos, e trazendo para esse contexto, a sexualidade, enfatizando a teoria queer¹², que vem a questionar a identidade sexual considerada como normal (MAROSTEGA, 2006).

Na discussão sobre a “etnia e raça” os currículos se atentam para a relação de poder do sexo masculino, branco, europeu. É uma discussão sobre etnia que corresponde a religião, a língua, aos aspectos da cultura e a raça englobando as questões de cor da pele e aspectos físicos (MAROSTEGA, 2006).

Silva (2015) nos aponta que o vínculo entre o poder, o conhecimento e a identidade, temas de etnia e raça, começa a ganhar destaque nos currículos, com espaços de discussão, sendo pensados em livros literários, nos livros didáticos e orientações curriculares oficiais.

Na discussão sobre a “diferença e a inclusão” busca mostrar de cara que vivemos em uma sociedade da diferença. Todos somos diferentes, e, precisamos nos incluir na sociedade. A inclusão não vem apenas para determinar uma legislação, ela surge como princípios para fundamentar a aceitação humana das diferenças, não só nas unidades escolares, mas na sociedade como um todo (MAROSTEGA, 2006).

É preciso aprender a conviver com o pluralismo (MAROSTEGA, 2006), de ideias, de gênero, de raça, de idades, de religião, de time de futebol, de opções políticas, de tudo que englobe o exercício de diálogo da diferença.

E no tema “virtualidade” pretende-se discutir sobre as tecnologias na educação, não como algo negativo, ou mesmo ignorá-las, é preciso que o professor a considere como uma ferramenta que pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, agregando conhecimentos (MAROSTEGA, 2006).

Segundo Marostega (2006) é impossível negar o avanço tecnológico, estamos inseridos em uma era da informação, da realidade virtual e o cenário da informação em tempo real vem marcando o cotidiano e as transformações culturais e socioeconômicas chegando a atingir nosso conhecimento, pensamento e aprendizagem.

¹²“A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos. Historicamente, o termo *queer*, tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, estranho, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico” (MAROSTEGA, 2006, p. 96).

E na discussão sobre a “consciência planetária e ecológica”, se preocupa com a sobrevivência humana no planeta, apoiada por um movimento educativo de preservação do meio ambiente, constituída por meio de uma ação pedagógica efetiva como a ecopedagogia suscitada por Gadotti, como parte de uma ecoformação do homem e da mulher estabelecendo o equilíbrio com o meio ambiente, chamando para a reponsabilidade social (MAROSTEGA, 2006).

Em todos os temas da pós-modernidade a preocupação está situada na necessidade de despertar novos valores no homem, o equilíbrio humano, o respeito e a melhoria de vida. Fica a cargo da educação essa parcela para se pensar e discutir uma sociedade mais humana, de reflexão e atitudes conscientes.

A teoria pós-crítica em todo momento tenta dizer que o poder é multiforme e está em todos os lugares, espaços, ações e atitudes. E o currículo é uma questão de saber, poder e identidade (SILVA, 2015).

Regressando para a Arte nesse contexto, é uma mistura eclética da estética, no qual se juntam várias coisas até mesmo sendo antagônicas na mesma obra, pois as obras são passageiras, efêmeras e não possuem um estilo único (MAROSTEGA, 2006). A formação profissional possibilita ao sujeito o acesso aos diversos conhecimentos da Arte que o mesmo realize o processo de criação não seguindo moldes e estilos fechados, permitindo o sujeito ousar, pois todos podemos compreender e usufruir da Arte.

É pensar a Arte como um conhecimento que possibilita ao homem perceber o mundo onde vive, as relações que se estabelecem na sociedade. É desenvolver a sensibilidade, a criação poética, a imaginação, a percepção e aprender a realidade do meio. É entender a Arte como uma expressão da identidade da pessoa, a cultura de um país, do povo, de uma nação.

É importante nessa perspectiva o trabalho com o conhecimento cultural e os artistas nacionais e internacionais. A criatividade aparece como uma desconstrução do pronto, da forma, é o momento da relação da leitura de mundo com a interpretação das obras (MAROSTEGA, 2006).

Barbosa (1998; 2002b) traz a concepção de ensino de Arte como conhecimento, com princípios na interdisciplinaridade, interligada à aprendizagem dos conhecimentos

Enquanto os termos Multicultural e Pluricultural pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo Intercultural significa a interação entre as diferentes culturas. Defendendo essa ideia, Richter afirma que esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (BARBOSA, 2002a, p. 86).

O processo está, portanto, ancorado na interdisciplinaridade como caminho para pensar o ensino da Arte inter-relacionando com outras áreas do conhecimento e consigo mesmo.

Barbosa (2003) vislumbra o trabalho interdisciplinar em que a Arte pode contribuir com a imaginação e percepção cultural, desenvolvendo a criticidade, a compreensão da realidade, por meio das relações. Para a autora, que é referência para o ensino da Arte no Brasil, é fundamental defender uma abordagem pedagógica essencial para o ensino da mesma.

A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a *bodyart*, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo *art* são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte (BARBOSA, 2002a, p. 68, grifos da autora).

A Arte pós-moderna sugere uma abordagem dos conhecimentos artísticos, partindo do tripé: contextualizar, ler e fazer. Esse triângulo é indiscutível para a arte na pós-modernidade por carregar a concepção da Arte como epistemologia.

O pós-modernismo, caracteriza-se por um uso do sentido crítico para que possamos não apenas apreciar a Arte, mas compreendê-la. Mais que isso, é preciso entender e analisar criticamente esse mundo extremamente visual em que vivemos, de estímulos constantes que acabamos absorvendo sem tempo para críticas. [...] em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos, entre outros. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos, por meio delas, inconscientemente. A educação deveria estar atenta ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe por meio da arte e tornar os alunos conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-os de que estão aprendendo com elas (SOARES, 2016, p. 66).

A Arte como um conhecimento, é possível quando o professor realizar a leitura da cultura historicamente acumulada pela humanidade, olhar ao redor que rodeia e faz parte do cotidiano da vida do seu educando.

Com as discussões apresentadas em relação ao currículo e o ensino da Arte, proporcionamos de forma resumida as discussões sobre as teorias de currículo, no tabela 1:

Tabela 1: Síntese das Teorias Curriculares

| TEORIAS TRADICIONAIS | TEORIAS CRÍTICAS | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Ensino | Ideologia | Identidade, alteridade, diferença |
| Aprendizagem | Reprodução cultural e social | Subjetividade |
| Avaliação | Poder | Significação e discurso |
| Metodologia | Classe social | Saber-poder |
| Didática | Capitalismo | Representação |
| Organização | Relações sociais de produção | Cultura |
| Planejamento | Conscientização | Gênero, raça, etnia, sexualidade |
| Eficiência | Emancipação e libertação | Multiculturalismo |
| Objetivos | Currículo oculto | |
| | Resistência | |

Fonte: SILVA (2015, p. 17).

Os dados expressos acima fazem um balanço das teorias curriculares, e demonstram a diferença entre o foco das mesmas influenciando a formação de professores e suas respectivas práticas. Dependendo do encaminhamento que a Proposta Pedagógica Curricular dos cursos de formação inicial tem propiciado os se formar, aproximando ou não, as práticas aos seus respectivos conhecimentos aprendidos.

Na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, o pedagogo exerce a função do professor de Arte. Sua prática por vezes é a expressão de sua formação universitária. Por isso é preciso que os cursos de Pedagogia prestem atenção e cuidado com os currículos e a Arte.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de analisar os círculos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia para visualizar como a Arte está sendo proposta nestes currículos que representam a expressão dos profissionais que formamos para atuação na educação básica.

O que ficou claro nesse estudo foi que cada momento histórico social teve suas particularidades e o currículo contribui para a formação de sujeitos para atuarem na sociedade. Não podemos negar os avanços que cada teoria trouxe para a educação e para o ensino da Arte. O que aparentemente poderíamos chamar de rupturas, disjunções entre as teorias são momentos de questionamentos, de compreensão de processos, de mudanças de fundamentos e pressupostos, de identidades, de legados, e de relações de poder.

CAPÍTULO II

TEORIA CRÍTICA, ARTE E EDUCAÇÃO: OS SENTIDOS DA EMANCIPAÇÃO

Quando lemos um texto, precisamos considerar um princípio que é essencial, a hermenêutica, que diretamente nos possibilita a compreensão do que moveu o autor a escrever aquele texto. Portanto, trata-se de um início simples de indagação em que se preocupa com a questão ou tema que vamos ler nesse texto.

Com essa perspectiva, nesse capítulo explicitamos uma discussão em torno da Teoria Crítica, da educação e da Arte, que diretamente influenciam os sujeitos e a sociedade. Temos como objetivo do capítulo compreender a relação entre a Teoria Crítica, a Arte e a Educação para a proposição de uma formação cultural emancipatória do sujeito. Assim, o arcabouço teórico se embasa nos estudos de Adorno (2002), Adorno e Horkheimer (1985), Dondis (2003), Pucci (2000, 2012, 2015), entre outros.

O capítulo está organizado em três momentos. Iniciamos por discorrer sobre a trajetória da constituição da Escola de Frankfurt, na sequência trazemos a apresentação da discussão sobre a Teoria Crítica, a indústria cultural e sua forte implicação na formação dos sujeitos, juntamente com a discussão da formação cultural versus a semiformação. Posteriormente, discorreremos sobre a Arte na Teoria Crítica como uma possibilidade para a emancipação do homem e a formação cultural.

Ao seguirmos o campo epistemológico da Teoria Crítica, não temos o intuito de considerar somente a sociedade e o capitalismo, mas, o desafio maior é, especificamente, entendermos a sociedade capitalista e o tripé da educação: o ensino, a formação e a aprendizagem; o qual diretamente proporciona a educação e provoca ou não a emancipação humana, partindo não em busca de sínteses, ao contrário, em procura de questionamentos e alternativas que lhes foram possíveis em seu tempo.

2.1 ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA

A Escola de Frankfurt é assim a etiqueta que serve para marcar um acontecimento (a criação do Instituto), um projeto científico (intitulada filosofia social), uma atitude (batizada de Teoria Crítica), enfim uma corrente ou movimentação teórica ao mesmo tempo contínua e diversa (constituídas por individualidade pensante). Sendo isso tudo, é mais do que isso: um fenômeno ideológico que produz curiosamente os seus próprios critérios de

identificação através do seu processo criador (ASSOUNS, *apud* SANTOS FILHO; PONCHIROLI, 2011, p.149).

A epígrafe já nos oferece indícios do que vem a ser a Escola¹³ de Frankfurt e seu movimento. Esta trata de um grupo de intelectuais com influências teóricas distintas que se reúnem a partir de 1923 em Frankfurt, na Alemanha, no século XX, para tecer estudos e uma crítica aquele tempo. Para nós, é claro que a Escola de Frankfurt não é apenas um lugar, ou uma pessoa ou mesmo uma época, mas o entrelaçamento das diversas ideias dos autores¹⁴ (SANTOS FILHO; PONCHIROLI, 2011, p. 149).

Os autores que formam o círculo frankfurtiano, supracitados em nota de rodapé, se encontravam desiludidos com as transformações do mundo contemporâneo, com os resultados do engajamento político revolucionário, revelando o desejo de autonomia e independência do pensamento. A conexão das ideias dos mesmos se deu em meio a um contexto de crise da Primeira Guerra Mundial, a ascensão do Nazismo e a Segunda Guerra Mundial. Um cenário de muitas turbulências, perseguições e incertezas que marcou a história da sociedade e o surgimento da Teoria Crítica.

A Escola de Frankfurt foi fundada aproximadamente por volta de 1923 por Félix Weil. A denominação de Instituto para Pesquisa Social foi escolhida após se cogitar o nome de Instituto para o Marxismo, mas as questões sociais contribuíram para adotar este nome, que pretendia suprir as lacunas deixadas pela universidade alemã, ao se referir principalmente ao movimento trabalhista e ao socialismo. Mesmo os colaboradores não adotando completamente o pensamento de Marx e o marxismo, eles tinham como aspiração formar uma Teoria Crítica do conhecimento, ainda que vivendo um anticomunismo nos meios acadêmicos alemães (MATOS, 2005).

É relevante ressaltar que a Teoria Crítica traz em seu discurso uma afinidade com Marx, tornando-se uma releitura, não de forma ortodoxa, mas levando em consideração outros aspectos além do econômico para realizar a análise da

¹³ O termo Escola não se refere a uma instituição de ensino, mas a uma linha de pensamento inserida em um determinado *zeitgeist*, isto é, um campo teórico inserido em uma época, cultura, espaço e por determinadas personagens (SANTOS FILHO; PONCHIROLI, 2011, p. 149).

¹⁴ Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Friedrich Pollock e Karl Wittfogel, foram alguns dos pensadores que participaram do círculo frankfurtiano (MATOS, 2005).

sociedade, por isso, ganha força a ideia de objeto de estudo, o aspecto econômico, político, o social e cultural.

Tendo as bases em Marx, a Teoria Crítica adota a crítica numa tríplice tradição de Kant, Hegel e Marx. Segundo os escritos de Matos (2005) os frankfurtianos atentaram a Kant sobre os entendimentos dos limites do exercício da razão no conhecimento da natureza, pois a ciência deveria acabar rompendo com a explicação da existência de Deus, da imortalidade da alma e do mesmo modo, da liberdade dos homens. De Hegel subtraiu-se o processo de constituição da consciência e a história da emergência dos seres culturais, com ênfase na dialética, o pensamento negativo, a contradição, em que as coisas são e não são ao mesmo tempo, e quanto a Marx, que tem o ponto de partida na dialética hegeliana acabou por transformá-la, colocando no lugar do espírito a matéria, elevando as condições reais de produção do *homo economicus*, tendo na economia a totalidade social.

Esses pontos se amarram e consolidam a Teoria Crítica. Com essa base, os frankfurtianos começam a perceber que a sociedade era mais que determinada pela economia e pelo caráter revolucionário como fator de evolução, a sociedade é administrada unidimensional (MATOS, 2005).

Surgia, nesse momento, um Instituto e escola que se preocupava com a pesquisa social e que se firmou mais tarde como Escola de Frankfurt, que teve como primeiro diretor Carl Grünberg e anos depois, Max Horkheimer e Theodor Adorno.

A escola de Frankfurt na Alemanha é marcada pelos acontecimentos: a quebra da bolsa de valores, deixando o país economicamente em situação caótica, pois a inflação atingiu um índice galopante, no qual o dólar subiu aos extremos, e com ele os preços avançaram, tornando a vida quase impossível para grande parte da população. A subida de Hitler ao poder simbolizou a abertura de caminhos para a perseguição e destruição de organizações de trabalhadores, intelectuais antinazistas e partidos representativos e judeus, deu-se início ao Holocausto, barbárie de que foi criticada mundialmente (MATOS, 2005).

Na Alemanha ocorreu um grande massacre, com um grau absurdo de barbárie e opressão, que ficou na memória da humanidade, que busca uma luta permanente contra atos dessa natureza, em que pessoas se sentem empoderadas de certo poder e de razão instrumental, levando as mesmas a se enxergarem e ver os outros como coisas, tendo uma “consciência coisificada” (ADORNO, 2001, p. 15), ou

melhor dizendo, são pessoas com ausência de emoções e que têm dentro de si uma fúria guardada prestes a explodir.

Todo esse contexto impulsionaria o movimento dos intelectuais frankfurtianos sobre as diversas análises para tentar entender o que aconteceu e como ocorreu tamanha barbárie, da vitória do nazismo e a derrota da esperança revolucionária na população.

Teve-se como preocupação a racionalidade, a dominação da natureza, que se assentou na ciência e na técnica, marcando o início da ditadura da produção capitalista conforme aparece nas discussões de Horkheimer e Adorno sobre a Indústria Cultural.

Partindo dessa realidade se tornou imprescindível uma crítica à razão, para se ter o advento de uma possível sociedade revolucionária racional, porque o mundo que o homem atualmente habita, não é um mundo voltado para o humano, ao contrário, é um mundo capital (MATOS, 2005). E como tal, para se tentar uma possível compreensão do mesmo, os frankfurtianos olham para o homem como um ser em contradição, pois traz consigo em suas vertentes as ideias marxistas de que a sociedade se desenvolveu perante os princípios de antagonismos entre os homens, desde a época da idade antiga até atingir os tempos modernos, “[...] homens livres e escravos, na Antiguidade; senhores e servos, na Idade Média; burguesia e proletariado, nos tempos modernos ” (MARX, *apud* MATOS, 2005, p.15).

A contradição é compreendida com o auxílio da dialética, que se consagra como o pensamento da contradição, ou seja, é a afirmação que ultrapassa sua negação, e assim, a negação da negação ganha espaço, gerando um novo questionamento e afirmação.

Adorno (2002) organiza e se dedica ao estudo da dialética, vindo a contribuir com o aparecimento e fortalecimento da Teoria Crítica da ideologia da sociedade industrial e sua cultura, a qual marca a posição da Escola de Frankfurt. Em conjunto com Horkheimer, editam o livro clássico “Dialética do Esclarecimento”, em que é realizada uma análise da sociedade do século XX deixando visível que a humanidade se envolvia em uma nova forma de barbárie, controlada pelos integralmente esclarecidos. Tem-se uma crítica à razão instrumental, alegando que o progresso técnico envolvia o pensamento coisificado, no qual os autores evidenciam o conceito de “Indústria Cultural”, que trata da vulgarização da cultura, que ocorre em grande parte pelos meios de comunicação de massa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Do mesmo modo, afirmavam a importância de conservar a liberdade na sociedade, para que o mundo administrado progredisse, por meio do pensamento esclarecedor. De modo geral o objetivo da obra é provocar no homem a ação para romper com o medo e se volte contra a ideologia da dominação, criando uma possibilidade de reconciliação com a natureza e a realização do homem.

Os estudos de Adorno e Horkheimer (1985) influenciam essa tese, com os ancoradouros da Teoria Crítica, para entender a sociedade e tentar diminuir a regressão e a barbárie do homem, já que com a Teoria Crítica defendemos não só à crítica da economia, mas a crítica da civilização técnica, já que vivemos nesse mundo que da técnica a usa no domínio da natureza e conseqüentemente do homem tomando-a como poder, ao invés de ser utilizada para espargir conhecimentos que evitam a barbárie.

Adorno (1995) representa uma oposição direta a universidade que foca na adaptação do homem para o mercado de trabalho, para uma formação técnica e busca uma universidade voltada a formação da práxis social, na qual o sujeito se torne emancipado, partindo para a luta das universidades em realizar uma educação que agregue condições para que os alunos consigam ter uma formação com conhecimentos que extrapolam o simples saber fazer, munido de uma razão instrumental.

A razão instrumental é estritamente formal, devido usar a razão como meio para fins, sendo subordinada a alienação. A razão instrumental contribui com o progresso da sociedade e, com o desenvolvimento da ciência e da técnica. O que se tem é uma homologia para que o instrumento modele seu produto, estabelecendo uma relação entre razão e coisa, é a expansão da atividade da razão nas mãos de poucos e o aumento da passividade do homem e de objetos manipulados (SILVA, 1997).

Assim, Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam que o esclarecimento se comportava com as coisas, como o ditador se comportava com o homem, pois os conhece na maneira que os manipula. O homem da ciência acredita conhecer as coisas na medida em que pode fazê-las, a possibilidade de fazer do homem um objeto manipulável.

Silva (1997) complementa o posicionamento de Adorno e Horkheimer, realizando a crítica de que a racionalidade técnica não apenas se serve da técnica, mas se identifica com a mesma, mostrando-se a razão mais produtiva e manipuladora, pois o saber se torna pragmático e fragmentado.

A Teoria Crítica nos alerta com o pragmatismo e a imediatividade, encontrados no século XXI, que tem cada vez mais tomado as consciências, sendo imprescindível haver o resgate do pensamento e da reflexão crítica como possibilidade a emancipação humana e autonomia, sendo preciso inicialmente que o homem se reconheça como sujeito.

Segundo Silva (1997) conhecer o homem é conhecer um sujeito histórico e, não um sujeito dado, não é a visão do outro que aliena o homem e sim o próprio homem que voluntariamente se aliena na visão do outro. Para amenizar esse movimento a formação do homem é pensada mais que a simples introjeção de valores existentes e pré-determinados pelos dominadores, que abrange o processo de superação da minoridade¹⁵ pela maioria¹⁶, acontecendo pela experiência e autorreflexão. Para tanto a emancipação segundo Adorno (1995) direciona ao sujeito não como entidade isolada, mas ser social, e dessa forma uma formação para a autonomia, na qual a educação pode colaborar com o processo de formação cultural.

Adorno (1995) aponta que o objetivo da educação é evitar o retorno à barbárie, justificado pelas condições objetivas do mundo burocrático, mercantil, competitivo, administrado¹⁷, uma sociedade focada no capital.

Portanto, a educação por si, não transforma a estrutura social como um todo, mas permite resistir a mesma, propondo uma educação para contradição e resistência, com foco numa educação para maioria, atrelada a formação do esclarecimento. O esclarecimento marca a saída dos homens da minoridade, ao passo que sua causa não é a falta de entendimento, mas, a falta de resolução e coragem para se servir do próprio entendimento (ADORNO, 1986).

A educação não é para a emancipação compromisso com um fim ético idealizado no contexto social- cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem a vida no plano de sua produção efetiva. A emancipação é o elemento central da emancipação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia. A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que por suas contradições, exige objetivamente a partir de si própria sua transformação (MAAR, 1995, p. 473).

¹⁵ É a incapacidade de fazer uso do seu entendimento.

¹⁶ A ideia de maioria (*Mündigkeit*) é o potencial de resistência ao capitalismo tardio.

¹⁷ Designa uma forma de dominação que não se refere somente ao aspecto econômico ou político, mas à sociedade em seu todo, dominado por uma racionalidade instrumental (NOBRE, 2008).

Neste sentido, a educação consiste na contradição e para a resistência, indo além do plano de reconstrução cultural e da vigência da semiformação, mostrando as falsidades presente na vida social culturalmente construída despertando a consciência do homem para a autorreflexão permanente.

Pensar uma educação voltada para a emancipação é utopia? A imagem da educação para a dureza, que é predominante nos quartéis, nos claustros eclesiásticos, nas famílias tradicionais, nas salas de aula tradicionais, é incorreta, porque aquele que é duro contra si mesmo ganha o direito de sê-lo contra o outro, e se vinga da dor reprimida, e o desenvolvimento da educação para autonomia, realiza ao contrário, ajudando o sujeito a fortalecer a capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa diuturna pressão do coletivo sobre o particular (PUCCI, 2000).

Os potenciais de resistência têm possibilidade concreta na sociedade (ADORNO, 1986), portanto é retomar a formação como movimento de crítica constante, quebra da submissão e avanço a resistência ao sistema capitalista e sua lógica. Isso é requerer uma educação emancipatória, na qual o aluno seja participante no processo de ensino e aprendizagem, considerando o discente em sua totalidade, possibilitando-lhe uma aprendizagem mais significativa e consistente.

2.2 TEORIA CRÍTICA: INDÚSTRIA CULTURAL, FORMAÇÃO CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO

A evidente multiplicidade de tudo aquilo que é chamado de Escola de Frankfurt é tamanha, que há sempre algum vestígio nela que é atual, sempre alguma coisa que se revela como um trabalho inacabado à espera de ser continuado até o final
(WIGGERSHAUS, *apud* MASHIBA, 2013, p. 42).

A Teoria Crítica nos remete aos trabalhos da Escola de Frankfurt, na Alemanha. Falar e discorrer sobre a mesma é um discurso vigente na sociedade.

A Teoria Crítica implica na análise do histórico, e com ele, mostra o interesse na autoconsciência e autonomia dos indivíduos, possibilitando à transformação. Assim, essa visão rompe com o dualismo cartesiano que gira entre pensar e ser, que é adequado à burguesia, aos dominantes (HORKHEIMER, 1975).

A Teoria Crítica assim como toda teoria, tem um caminho a perseguir e, o seu papel está focado na análise concreta da realidade, das coisas, com luz a emancipação, mesmo sabendo que o tempo concreto é bloqueado pelas relações sociais vigentes, que acabam por desarticular o processo emancipatório humano, deixando o homem à mercê da sociedade cujas bases são capitalistas, com discursos ilusórios e camuflados de intenções de lucro e consumo, poder e dominação.

Contudo, para que a sociedade capitalista consiga manter o homem sobre seus domínios, é preciso um discurso camuflado que coloque a todos em igualdade, movidos pelo falso sentimento de liberdade, já que o sujeito restrito a esse discurso é passivo e fácil de dominar.

Se trata de um processo permanente, em que a humanidade procura condições mais igualitárias à vida humana, uma sociedade em que todos, teriam direitos e estes estariam garantidos. Nesse Estado idealizado, teria menos miséria e o bem estar não se constituiria vantagem para alguns apenas. Os homens habitariam em igualdade de condições no plano social, político e cultural (MASHIBA, 2013).

Na sequência histórica observamos que as Revoluções Francesa e Industrial trouxeram implicações diretas para o sistema que vivenciamos, com a implantação das tecnologias, da ciência, um sistema voltado para o capitalismo e a crítica dos teóricos da Escola de Frankfurt, que se utilizam da dialética em suas teorizações, e na tentativa de entender a sociedade e a dominação do homem pela indústria cultural.

O termo “Teoria Crítica” naturalmente é conferido aos estudiosos do *Institut für sozialforschung*, ou melhor, a Escola de Frankfurt (MASHIBA, 2013), no ensaio elaborado por Max Horkheimer, intitulado de “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” em 1937. Esse momento foi decisivo para os frankfurtianos, devido se ter apresentado o deslocamento teórico do marxismo ortodoxo para a consolidação da Teoria Crítica. Nesta direção, Horkheimer (1975) não queria que sua teoria só realizasse uma descrição das interações sociais, mas que fosse realizado uma análise crítica, que visasse entende-las e ao mesmo tempo propor novas possibilidades.

Desde o ensaio de Horkheimer ‘*Traditionelle und Kritische Theorie*’ (1937), a expressão ‘teoria crítica’ tornou-se a designação preferida dos teóricos do círculo de Horkheimer. Era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista; entretanto, mais ainda, uma maneira de demonstrar que Horkheimer e seus colaboradores não se identificavam com a teoria marxista em sua forma ortodoxa, presa à crítica do capitalismo enquanto sistema econômico conduzida pela superestrutura e pela ideologia – mas com aquilo que era princípio na teoria marxista (WIGGERSHAUS, *apud* MASHIBA, 2013, p. 43, grifos do autor).

O ensaio de Horkheimer representou novos tempos à Teoria Crítica que até hoje são pressupostos para pensar a sociedade atual. É a busca pela autoconsciência e autonomia dos sujeitos frente aos ditames sociais. Por isso que,

A teoria crítica da sociedade [...], tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela (HORKHEIMER, 1991, p. 163).

A Teoria Tradicional que a tempos se dedicou a proporcionar análises em que o sujeito segundo Horkheimer (1975) era desconsiderado, tendo um método generalizante em que se soma os pressupostos e, legítima a análise, acarretando durante tempo análises com esse teor. Essa análise tem na Teoria Crítica um campo que respeita o movimento dialético e histórico de contradição do homem. Se buscou romper com as forças tradicionais usadas para fazer pesquisa nas ciências sociais, e assim desvelar a relação epistêmica entre a objetividade e a subjetividade.

[...] enquanto as teorias tradicionais em ciências sociais se baseavam em leis absolutas que sustentavam o grau de objetividade e neutralidade para se legitimar, a Teoria Crítica, tendo por fundamento inicial o marxismo, afirmando- o e negando- o, dirigiu- se para o lado oposto, pois, em sua concepção, a mediação que se interpõe entre objetividade e subjetividade é elemento constitutivo da realidade e da explicação sobre ela. O movimento do pensamento dialético e histórico possui leis não absolutas, isto é, tendências que se negam ou se afirmam conforme as condições históricas objetivas (SILVA; COLONTONIO, 2011, p. 32).

Logo se observa que a Teoria Crítica vive em constante movimento, em que percebe a oscilação social as contradições e busca com o processo dialético realizar as interferências.

Horkheimer (1975) propunha fazer ciência em que exclua os métodos homogêneos e com eles os indivíduos que regem pelo dogmatismo atrelado a princípios de doutrinação. Concordamos assim, com Silva e Colontonio (2011) quando defendem que a Teoria Crítica tem caráter científico e é a favor da emancipação humana, ainda mais, se tratando das pessoas que são dominadas cultural e socialmente, se valendo os autores dessa teoria, não de juízos de valor, mas de questionamentos, dependendo de análises que considerem as oposições

antagônicas entre o que é verdadeiro ou falso, essência ou aparência, ideologia ou consciência crítica.

Independente do sentido que possamos conferir à Teoria Crítica o clássico conceito empregado por Horkheimer (1975) demonstra dois princípios fundamentais que definem um campo teórico específico: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico, aparecendo estes nos momentos em que confronta os modelos distintos da teoria social: de um lado a “teoria tradicional”, que pretende uma certa neutralidade científica, implica utilizar-se apenas da descrição do funcionamento da sociedade e a adaptação do pensamento à realidade; e de outro lado, temos a “Teoria Crítica”, que entende o conhecimento na dialética da prática transformadora das relações constituintes do meio social, expondo criticamente “as coisas como são” e “como poderiam ser”, por mediação da reflexão sobre as potencialidades e obstáculos à emancipação.

Tanto o saber como o conhecimento se transformam e ocupam-se das relações de dominação. Por exemplo, o eu que apreende e sabe dominar e guiar, é um pensamento ordenador e que fecha em si mesmo e só se externa para realizar a ação de dominação. Já o eu que recebe estará sempre promissor a ser submisso. Conjuntamente com Adorno e Horkheimer (1985) conseguimos entender que o domínio é cego, coisificante, inumano e reproduzidor, que gera a domesticação de sentimentos, um empobrecimento do pensamento e da experiência, que seguindo a lógica, a ciência e a técnica, consolidou um pensamento na perspectiva de dominação universal e perdeu o potencial de realização social.

A razão deixou de alimentar o pensamento, e com ele o homem deixou de pensar. A razão se formalizou e converteu-se em técnica. Nesse horizonte, o homem se tornou coisificado, quando a lógica da tecnologia se apodera do homem, o isola deixando submisso.

Quando o homem por intermédio do esclarecimento se tornou frágil, submisso, a razão se tornou instrumento de dominação, tendo nas relações sociais, uma oportunidade que ao invés de libertar o homem pela emancipação, acaba por torna-lo adaptável ao meio e para que isso se efetive é preciso que o mesmo siga sem condições de pensar por conta própria, sendo seu pensamento vinculado ao de outro, que na realidade acaba por domina-lo sem que este perceba, acreditando ele estar esclarecido e ser um sujeito participante e criativo.

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 153).

Por isso o sujeito ao libertar-se do pensamento tutelado, apodera-se do processo de libertação, da autonomia, da conscientização e da capacidade de oposição frente à heteronomia estabelecida pela sociedade, só assim é possível haver um comportamento crítico que leve o sujeito a uma possível emancipação humana.

Retornamos a Adorno (1995) para entender a emancipação humana, que é essencial quando quase tudo se torna descartável, até mesmo o homem que não condiz com os moldes propostos pela sociedade capitalista. A todo momento somos levados a acreditar que é preciso investir na aquisição de móveis, de utensílios domésticos ou aparelhos tecnológicos, garantindo a posse de tais produtos como sendo essenciais a necessidade de vida.

Esses direcionamentos têm assumido a linha de frente, quando pensamos em educação, devido a formação estar preocupada com a adaptação ao mercado de trabalho e não ao real sentido de sujeito consciente diante aos discursos reproduzido pela sociedade e meios de comunicação, acrescentando-se a estes o pacote em que o sujeito não mais pensa por si próprio, sua opinião é formada e manipulada pela mídia.

O que a Teoria Crítica defende é que o capitalismo tem como característica, a perda da autonomia e com ela a capacidade de resistência, causando uma pressão para a heteronomia, na qual o homem tende a se adaptar facilmente ao modelo imposto por esse sistema social, o qual conduz à coisificação do pensamento, pois como dizia Adorno em seus escritos todo efeito emancipatório só poderá resultar de esforços contínuos e conscientes (ADORNO, 2002).

Uma das contribuições para pensar a sociedade, vem de Herbert Marcuse (1973) com a obra "Ideologia da Sociedade Industrial" que induz a análise, de que a sociedade não tem oposição graças à paralisação da crítica. Há na realidade, escassas manifestações contrárias e as coisas desse modo se conservam como estão, demarcando o domínio do pensamento e da linguagem humana pela razão tecnológica, podendo ser chamada de linguagem unidimensional, empobrecida, que acaba minando o pensamento, renegando tudo que é diferente de seus princípios,

sendo a linguagem danificada, administrada em prol de uma massa que mantém o controle a seu próprio favor.

Nesse sentido, o trabalhador perdeu sua identidade e a fala está ligada ao capitalismo tardio ou administrado, já que o sujeito precisa se adaptar ao modelo de sociedade imposto, derivando também na perda de sua autonomia e capacidade de resistência, pois o mesmo se sente completamente anulado em meio os poderes econômicos, sem saída e nem forças para lutar (MARCUSE, 1973).

Não podemos perder de vista há necessidade de conscientização e esforços contínuos em direção à emancipação, à autonomia, mesmo que exija um esforço no sentido da resistência a uma sociedade que se heterônoma e modeladora dos indivíduos (MASHIBA, 2013). Essa sociedade capitalista, é vista pelos princípios de Adorno (1998) como sendo totalmente industrial, e, paralela à regressão da sociedade acontece também uma regressão do pensamento sobre a mesma, formando cada vez mais um semi-homem.

[...] a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial. Por toda parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. Por outro lado, a sociedade é capitalismo em suas relações de produção. Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muitos mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. Hoje como antes produz-se visando o lucro. Para além de tudo o que à época de Marx era previsível, as necessidades, que já o eram potencialmente, acabaram se transformando completamente em funções do aparelho de produção, e não vice-versa. São totalmente dirigidas. Nessa metamorfose as necessidades, fixadas e adequadas aos interesses do aparelho, convertem-se naquilo que o aparelho sempre pode invocar com alarde. Mas o lado do valor de uso das mercadorias perdeu, entretentes, a sua última evidência "natural". Não só as necessidades são atendidas apenas indiretamente, através do valor de troca, mas, em setores economicamente relevantes, são primeiro geradas pelo próprio interesse no lucro, e isso às custas de necessidades objetivas dos consumidores, como a necessidade de moradias suficientes e a necessidade de formação e informação quanto aos eventos mais importantes que lhes sejam concernentes (ADORNO, 1998, p. 68).

Consideramos que a citação acima é de extrema relevância para entender que o homem se ajusta e adapta-se ao que lhe é colocado pela sociedade. O que

acontece ao fazermos um paralelo com a situação atual de sociedade, mais uma vez vamos detectar que o homem deixa-se levar pelo discurso da sociedade, que é veiculado pela mídia – jornal, programas de TV, propagandas, rádio.

Muitas das necessidades que o homem do século XXI possui, não tem ligação direta com seu real sentimento de utilidade/necessidade. A mesma é criada e disseminada pelos meios de comunicação com o apoio da indústria para se vender e consumir mais e mais, fazendo com que mais uma vez o capital se concentre nas mãos de poucos. A indústria cultural tem auxiliado na manipulação desse consumo (ADORNO, 2002), levando o sujeito a não mais ter opinião própria, mas a ser submisso, e quem ainda tem suas próprias concepções e se coloca crítico frente a sociedade atual, tem em muitos casos que se manter calado por mais que não concorde, omite sua opinião para não entrar em atrito com os demais.

Estamos em meio a sociedade que vive constante processo de transformação e movimento, em uma sociedade capitalista, na qual a vida útil dos produtos é curta e seu descarte é rápido e normal, para que na sequência possa ser substituído por novos produtos mais modernos. Um exemplo visível em nossos dias são os produtos eletrônicos, que a cada dia, modernizam-se, e o modelo anterior passa a ser rejeitado pela falta de uma função, ou um novo modelo.

Levantar a discussão sobre sociedade é partir do entendimento de que o homem criou as máquinas e com isso perdeu a seu próprio trabalho, e assim se sujeitou a dependência total do capital, perdendo sua particularidade e se tornando desumano e alienado (ADORNO, 2002). Na tentativa de recuperar esse sujeito, pensa-se na Arte, como uma maneira de intervir na formação do sujeito e trazer à tona a concepção de educação, que na Teoria Crítica, visa questionar a educação autoritária e assim evitar a barbárie e buscar uma emancipação humana.

Quando o homem perde sua totalidade, fica desumanizado e prático, incapaz de perceber o seu entorno, não sendo mais preciso pensar, e sim executar ações que em grande parte são repetitivas. Na tentativa de romper com essa situação, os estudiosos da Teoria Crítica colocam seus esforços na educação, como sendo a mesma promotora da autorreflexão crítica, uma das possibilidades que pode evitar a barbárie.

A barbárie pode ser entendida como:

A barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais

na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159-160).

A barbárie ganha força quando o ato de violência tanto física, verbal, quanto psicológica, se torna algo banal, em que as pessoas se identificam com a mesma, estando desvinculadas de objetivos da razão, e não geram mais estranhamento.

Adorno (1995, 2001, 2002) chama a atenção a todo momento em seus textos para evitar o retorno a barbárie por meio da educação e da Arte, que propiciem a formação cultural do sujeito, trabalhado a civilização, que ora integra e desintegra os mesmos, evitando atingir a efetivação do ato da violência.

Nesse ínterim, Adorno (1995) defende a importância ao que ele denominou “Educação após Auschwitz”, que têm dois aspectos: primeiramente a educação deveria iniciar durante a primeira infância e o outro aspecto, se deve ao processo de esclarecimento da população, que precisa abranger de forma geral um clima cultural e social, que assim evitaria e se tornaria um obstáculo para a repetição à barbárie. Adorno (1995, p. 125) ainda defende que “[...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. Nessa visão a educação com esses ideais inicia na infância e se cultiva a vida toda, para a população. Nesse sentido, é possível haver uma realização da proposta de educação para a reflexão e autodeterminação? Na realidade existe diversos obstáculos para a proposição de uma educação cultural, que leve a desbarbarização e reeducação dos sentidos, para se poder ter uma emancipação humana.

Quando pensamos nessa educação novamente nos colocamos na encruzilhada de pensar como Adorno e, defender intransigentemente um modo de pensar, que não se entrega a um raciocínio condicionado e que permanece na superfície do imediato, sendo defendido, pelo contrário, a manutenção de um pensar que ensina a ler as entrelinhas de cada objeto e seu contexto (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2008).

Por exemplo, ao olharmos o particular de um dado, este contém consigo mesmo a história, as relações materiais e sociais, que são responsáveis por sua essência e aparência, como já dizia Adorno (1993, p. 58) “[...] é no olhar para o

desviante, no ódio a banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral que reside a derradeira chance do pensamento”, ou seja, descobre-se nessas palavras que existe uma crítica imanente ao próprio objeto, quando observamos nas palavras, a verdade e a falsidade.

Mais uma vez destacamos a necessidade de um pensamento autorreflexivo acompanhado pela autocritica, e constatamos que o próprio homem é contraditório, faltando coerência entre o que diz, pensa e vive. Como podemos emancipar o homem do processo de manipulação e escravização cultural?

A saída assinalada é que para esse processo de alienação e enclausuramento do sujeito, os processos formativos mais especificamente, a educação é capaz de proporcionar uma condição política, estética e cultural diferenciada ao indivíduo, mesmo este estando preso e submetido a semiformação e indústria cultural (ADORNO, 1995).

Adorno e Horkheimer (1985) exibem uma análise sobre a perda da dimensão emancipatória, que é proporcionada pela razão instrumental. Acrescentamos ainda as palavras de Maar (1995, p. 20) de que “A Dialética do Esclarecimento constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a ‘semiformação’, e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a ‘indústria cultural’”. Tais apontamentos nos levam a perceber segundo esses autores supracitados, que o processo de regressão do esclarecimento à ideologia, geram a mistificação das massas e conseqüentemente a conversão das pessoas em objeto de dominação, acontece quando se atinge o progresso do esclarecimento (*Aufklärung*) que deveria ser uma condição para a emancipação do sujeito, mas que na realidade o processo é o contrário, a racionalidade implica na aceitação e submissão.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Ou seja, a sociedade que é totalmente esclarecida, não passa de uma sociedade administrada, em que os sujeitos se veem extintos diante do poder econômico, da racionalidade técnico-instrumental e utilitária, que embute aos homens da sociedade a sua condição de alienação e enclausuramento, com o apoio da indústria cultural, que determina a estrutura social, tal como é idealizado pelo modo de produção capitalista, e assim, encontra na face instrumental do esclarecimento e

da racionalidade técnica, uma maneira sutil de reificar a cultura, e transformá-la em cultura de massa, homogênea e que atinja a todos de forma a integrar e assimilar voluntariamente a suposta ordem que é estabelecida como se fosse única e inquestionável.

A indústria cultural é padronizada e seus discursos em rede midiática seguem este norte, vindo a compor um sistema, no qual se tem um poder por traz de toda essa parafernália de informações, vindo a indústria a ordenar e classificar, se aproveitando da força do mercado e do momento do consumidor (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Além da indústria apresentar uma circularidade falsa, do mesmo modo, determina um consumidor em especial, aquele que não analisa suas promessas e propagandas. Ela forma sentimentalmente o seu consumidor.

A maneira possível de mudança no contexto social é a educação para a formação cultural, mas no momento em que a educação se torna um privilégio e do mesmo modo, um aprisionamento da consciência, impede o acesso das massas a experiências, fragilizando a autonomia e a subjetividade, desviando atenção e preenchendo o vácuo com a semiformação (ADORNO, 1998).

A educação que temos é a semiformação, atinge até as universidades. As práticas educativas formativas de professores estão em alguns casos voltadas a processos de adaptação ao mercado de trabalho mantendo e estabelecendo o caráter conservador, conformador e transmissor de conhecimentos.

Os professores são mediadores entre a sociedade, a universidade e os acadêmicos em formação que podem reproduzir ou construir conhecimentos.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhe nega a separação entre o trabalho objetivo [...] e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de serem seus objetivos altamente mediados [...] (ADORNO, 1995, p. 112).

De um lado, o professor realiza ações com resultados imediatos, mas que também são longitudinais. O seu ensino pode levar a alienação, assim como, a emancipação, pode se ter uma aprendizagem mecânica ou significativa.

A Teoria Crítica faz uma discussão de grande relevância para pensar na formação de professores e a Teoria da Semicultura. Adorno (1996) defende a necessidade de se edificar uma teoria que de condições de transcender a

simplificação pedagógica, conseguindo diagnosticar a crise que está presente na formação cultural despontada na sociedade, pela maneira generalizada de conversão da *Bildung*¹⁸ (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação).

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...] ela tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação (ADORNO, 1996, p. 389).

A semiformação não é um fenômeno apenas da educação, ou da ideologia, ou espiritual, atinge as relações sociais em todas as suas dimensões. Pucci (2000) esclarece que a expressão danificada não se constitui só das classes subalternas, do povo do campo, ou da periferia dos grandes centros, pois pessoas semiformadas estão presentes e atuantes mesmo no extrato das pessoas mais cultas.

Com isso, Gomes (2010) salienta e defende que a promessa de emancipação e autonomia, principal razão do iluminismo moderno, foi prejudicada e substituída pela adaptação e subordinação ligada à lógica da dominação. Nesse sentido, a cultura, que garantia a emancipação, perde espaço à semiformação, e com ela traz a racionalidade instrumental, que se volta à adaptação e conformismo à situação vivida.

Nos ensaios apresentados por Adorno sobre a educação, e que se encontram reunidos no livro *Educação e Emancipação* (1995) deixam evidente os limites e possibilidades da educação no contexto da semiformação e da mesma maneira explicita sua definição de educação:

[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Tal citação defende uma concepção de educação que vise a produção de uma consciência verdadeira, realizando a contraposição crítica, ao acreditar que a mesma

¹⁸É um termo alemão que indica ao mesmo tempo formação cultural e cultura. *Bildung* expressa o processo de cultura, formação em caráter amplo e dinâmico, com espaço a outros ambientes formativos que fogem as escolas (SILVA, 2014).

realiza uma adaptação e conformismo as situações. Apoiada pela ideia de adaptação e conformismo que segundo Gomes (2010, p. 293) “[...] a indústria cultural forma, pela ideologia da semicultura, uma consciência falsa da realidade social. Daí a necessidade da formação de uma consciência desalienada, e politicamente emancipada” para romper com as amarras da técnica.

Pensar em educação é remeter ao Esclarecimento. Este é a tradução do termo alemão *Aufklärung*, que de acordo com a concepção de Kant, é um processo no qual o sujeito consegue sair da ignorância/menoridade e superar a acomodação, em que não se pensa por conta própria, ainda totalmente influenciado por outros, seja pessoas ou meios de comunicação, para atingir a maioridade, a emancipação pode ser chamada de intelectual, direcionada a razão, em que é possível ter conhecimento a crítica dos ideais inculcados pelos governantes, a mídia e a sociedade capitalista, fazendo uma autorreflexão autocrítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Quando pensamos em um sujeito esclarecido, o termo esclarecimento é usado para indicar o processo de “desencantamento do mundo”, ou melhor dizer, é o processo de racionalização que avança junto com a filosofia e a ciência, e o sujeito procura sua libertação do medo, do mito, da natureza desconhecida e da dominação, contudo, o processo cai na crença do mito retrocedido a dominação e barbárie, provocando uma falta de razão que valorize a experiência formativa dialética (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O que precisa ser tomado cuidado, quanto ao esclarecimento, é que esse sujeito esclarecido não se sinta o dono da verdade, acreditando que tudo pode, e consigo carregar um coletivo com seu poder de convencimento, deixando de lado o verdadeiro papel do esclarecimento, que é retirar o sujeito do mito, proporcionando que este construa seu próprio posicionamento. Quando o esclarecimento é usado como um objeto manipulável, se perde sua função e acaba se transformando em uma máquina manipulativa de massa, gerando até situações de barbárie

O esclarecimento identificado na sociedade atual, tem apoio em uma concepção de razão, a razão instrumental. Esta não alcança um esclarecimento crítico/emancipador, não fortalece a humanidade nem a liberta, cada vez mais, destruindo-a pelo esclarecimento formal instrumental (SIEBENEICHLER, 1994).

A razão instrumental contribui para a semiformação do homem, que acaba por fragilizar a emancipação do mesmo. No conceito de emancipação a Filosofia

apresenta uma definição preliminar, para posterior recorrer ao conceito em questão na Teoria Crítica de Adorno. Inicialmente adotamos como referência Abbagnano (2012, p. 362) explicitando o conceito de emancipação como sendo o “Processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua plena realização”. Evidencia-se com tal pensamento que a liberdade se aplica ao conceito de emancipação.

Por isso entendemos que a educação emancipatória não se apoia na retórica, ao contrário, se ampara na crítica das condições objetivas que agenciam a semiformação, tendo a identificação da contradição social bloqueado a aptidão para a experiência formativa autônoma, sendo trocada, naturalmente pela forma heterônoma de formação.

Nesse interim, Adorno (1995, p. 183) defende que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Esse momento pode se concretizar, desde que na escola, começamos pelos alunos, mostrando aos alunos as ideologias presentes na vida da sociedade, despertando a consciência para os enganos a que somos submetidos permanentemente no interior da própria cultura.

Portanto, é assim que se apresenta o potencial crítico da educação.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

Quem diretamente incide sobre a emancipação e a educação é a indústria cultural. Os bens culturais que são gerados pela ideologia da classe dominante, referem-se ao termo da indústria cultural. A mesma é apresentada como conformismo ao consumidor, fazendo-o acreditar estar consumindo sua própria cultura.

As críticas realizadas pelos frankfurtianos à indústria cultural tendem a despontar na sociedade moderna apresentando a cultura que transformou-se em força de transmutação da arte em mercadoria. Adorno (2002) enfatiza o conceito de indústria cultural como locus para entender a cultura de massa, o engodo da técnica e a cultura caracterizada como objeto de consumo.

A atual sociedade tem forte a presença da indústria cultural. É o espaço em que tudo tem preço e objetivo de mercado, segue um padrão predeterminado e padronizado. Portanto, a indústria cultural integra e administra os níveis do comportamento social como parte das necessidades simbólicas das pessoas (OLIVEIRA; BUENO, 2016).

Ao pensar a indústria cultural, é direcionar olhar as características da dominação técnica para bens culturais, e assim, calhando os produtos, ao consumo da massa, que alia-se aos interesses do capital para edificar o sistema. “O terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Freitas (2008) ao estudar a Escola de Frankfurt, afirma que a indústria cultural tem como desígnio analisar como os bens culturais são planejados e como conseguem alcançar os consumidores. Assim, nessa sociedade administrada, qualquer produto artístico ou cultural é transformado em mercadoria, logo passa a abrigar os domínios comerciais.

A transformação da cultura e do artístico em bem industrializado pode ocasionar:

a) cultura transformada em mercadoria perde o seu valor crítico; b) seduz os indivíduos com produtos que não incitam a crítica e mascaram a realidade sujeitando-os aos interesses do capital; c) a partir do aperfeiçoamento da técnica, a produção e reprodução da cultura deixa o seu caráter genuíno para ser produzida como qualquer outra mercadoria (SANTOS, 2014, p. 27).

Ainda complementamos que a indústria cultural além de standardizar o gosto e a necessidade dos sujeitos, levando-os a aceitar naturalmente os objetos por ela criados, faz com que esse mesmo sujeito os consuma de forma desenfreada, em todos os momentos de sua vida, desde o trabalho até nos momentos de lazer e entretenimento.

Portanto, a indústria cultural considera a lógica

A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida dos produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação. Mas eles não almejam o lucro senão de forma mediata, através do seu caráter autônomo (ADORNO, 2000, p. 288).

Os bens culturais como mercadoria são autofabricados, padronizados, seguindo a lógica do mercado, que é lucrar imediato e induzir as pessoas a consumir mais e mais.

Para se ter consumo é preciso ter necessidades e vontades, assim, a indústria cultural ganha força e espaço com os meios de comunicação de massa, ou seja, os meios da mídia que aparecem com propagandas diárias que induzem os sujeitos a comprar e consumir mais. As pessoas se preocupam com o ter, aparentar ser e não realmente com quem são realmente.

Maar (1995) defende que a Indústria Cultural é o efeito do modo de produção capitalista, que diretamente influencia e ameaça a formação da subjetividade do homem com a exposição de seus produtos culturais, impedindo o desenvolvimento da crítica ao arriscar no enquadramento dos mesmos em comportamentos pré-estabelecidos na sociedade.

Assim se forma, o que denominamos de pseudoindividualidade, ou melhor, é o resultado de um processo social, que tem como fundamental característica a massificação do homem, por meio da lógica da mercadoria, seja na dimensão subjetiva ou objetiva, reduzindo, a sua capacidade crítica (ZUIN, 1999).

Portanto, é preciso ter cuidado com

O efeito do conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo [*anti-Aufklärung*]; nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meios de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam (ADORNO, 2002, p. 295).

A indústria cultural visa impedir a conscientização dos sujeitos, para que se tornem submissos, tutelados e, desse modo, instaure a dominação técnica sobre os mesmos. Esse alerta chama atenção para a formação cultural, pois ela pode permitir que a educação para a emancipação se concretize, quebrando o intuito da maquinaria econômica capitalista, que por meio da mídia tenta impor um comércio fraudulento,

tornando o consumidor joguete dos interesses econômicos capitalistas (ADORNO, 2002).

E qual é a intenção da indústria cultural? A indústria cultural ilude os sujeitos, os deixando acrílicos, sem condições de reagir as propagandas midiáticas, mas mesmo com todos esses discursos não quer dizer, que o sujeito está fadado à alienação. Adorno (2002) defende que a condição emancipatória implica não só na reflexão crítica, como também no engajamento político, isto é, estar consciente das contradições.

A sociedade do século XX e XXI, que apresenta um contexto industrial específico conforme comenta Marcuse (1982) ser de um avanço técnico, que leva à um sistema de dominação e cria formas de vida e poder, atenua as contradições, realizando a homogeneização das necessidades e unir os opostos. Todo esse contexto de racionalidade tecnológica industrial conseguiu atingir a sociedade como um todo, gerando uma aceitação que transformou os fatos e relações sociais na forma de mercadoria.

O século XIX apresentou fortes indícios de contradição entre a classe operária e a burguesia, contradição que se acentuou no século XX, embora não ficando tão marcante devido ao desenvolvimento do sentido de integração da racionalidade do sujeito, que vem a mascarar a luta de classe. Adorno (1996), no ensaio da Teoria da Semicultura, faz a discussão desse mascaramento, defendendo que na integração é a ideologia que modifica a formação e o experimento dos sujeitos, que passam por algum tipo de interdição cultural. Um exemplo vivenciado diariamente é o consumo, ou seja, todos têm o mesmo direito de compra, o mesmo desejo/necessidade e as mesmas satisfações, mesmo não se concretizando, mas a abrangência da forma industrial é capaz de homogeneizar as necessidades pelo discurso e pela mídia (ADORNO, 1996).

Diante disso, o homem se torna como defende Marcuse (1973) unidimensional, sendo aquele que a sociedade industrial consegue formar apenas pela objetividade, abafando a subjetividade. É como se o homem fosse programado para executar ações objetivamente sem realizar nenhum pensamento sobre aquilo, muito menos uma autorreflexão crítica. Segundo Adorno (1996) a autorreflexão crítica é uma ação interpretada como inconformista, ou seja, é uma compreensão imanente, com base na capacidade de análise e exame de diversos aspectos que integram o sentido histórico e social dos objetos e das situações. É um estado de vigilância.

Nesse sentido, Silva e Colantonio (2011) alertam para a necessidade de cuidado com as exacerbações da sociedade da tecnologia, que diretamente passa a ocupar espaços de mediação humana, como a educação, a ética, a estética, a política, a comunicação, que propõe em nome da ciência uma multiplicação de possibilidades de melhoria das condições de vida dos sujeitos, e negando ao mesmo tempo, a uma grande parcela da população, essas condições de existência, desse modo criando, na experiência formativa, um esvaziamento da cultura em nome de uma multiplicidade de mercadoria, de uma semicultura.

Adorno (2002) no contato com a mídia norte-americana, ponderou que o lazer das pessoas nos períodos livres do trabalho, não era simples momentos de diversão e entretenimento, ao contrário, era um tempo disposto ao consumo de bens criados pelas indústrias, que visavam lucros, vindo o termo indústria cultural, ser criado para substituir a palavra cultura de massa.

Ao nos referirmos à indústria cultural, estamos ponderando sobre o conjunto de instituições, empresas e redes de mídias que produzem, e paralelo, distribuem e comunicam conteúdos artísticos e culturais, com a aspiração de contrair lucros, acumular capital, com uma tenebrosa ideologia dominante como pano de fundo e desse modo, desempenhando uma dominação sutil aos olhos da população.

A indústria cultural “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 10) acrescentamos que a mesma impede também a autorreflexão e conseqüentemente anula a subjetividade ao se colocar como ideologia dominante, pois identidades são criadas e manipuladas para manter a ordem do sistema.

Tal manipulação é tão sutil e passa despercebida entre as pessoas que ouvem, veem, experimentam, seguem e consomem segundo padrões e modelos apresentados nos mais diferentes meios de comunicação e espaços de vivências.

A possibilidade de uma amenização e até uma possível superação em partes desta manipulação existente na sociedade atual, que foi causada pela indústria cultural, seria o desenvolvimento do esclarecimento auto reflexivo crítico levando à emancipação humana.

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado ‘Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?’. Ali ele define a

menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. 'Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade' (ADORNO, 2001, p. 169).

Pontuamos que existe uma intrínseca relação entre esclarecimento e emancipação, em que o homem precisa ter atitude, ser sujeito de ação e pensamento, que não fique estagnado frente à indústria cultural e seus meios de comunicação como verdade absoluta.

A emancipação vista por Adorno (1995a) é uma dificuldade de ser realizada na sociedade, que de várias maneiras impõem implícita e explicitamente suas ideologias dominantes, por meio de uma grande pressão e controle sobre os indivíduos, ocasionada pelo discurso vinculado na indústria cultural.

O conceito de emancipação aparece como o fundamento, meio e fim da Teoria Crítica, um desafio centrado em dois princípios básicos: o primeiro é a orientação para a emancipação do homem na sociedade a partir da compreensão do mundo e o segundo, as ações como a manutenção do comportamento crítico, do valor no indivíduo perante o que existe, sem recair em ideologias e descrições prontas e impostas (VIEIRA; CALDAS, 2006), ou seja, a real emancipação proposta por Adorno (1995) só é possível quando o homem estiver em constante movimento de compreensão e ação crítica sobre a vida em sociedade, quando o homem conseguir entender o que está por trás do discurso dos meios de comunicação e das leis e conhecer a essência do sistema capitalista, para assim poder ter práxis sociais emancipadas das amarras do capital.

Emancipação tem relação com a liberdade de escolha que diretamente se opõe a comandos arbitrários e a decisões irrefletidas. Como podemos observar para se haver a emancipação é preciso traçar uma educação emancipatória. Essa educação emancipatória é embasada na formação cultural – Haldbung.

Desse modo, é importante manter foco na formação cultural e educacional que não se prenda à semiformação humana. É preciso que a emancipação não seja ameaçada pela existência de personalidades autoritárias que agem na sociedade. A personalidade autoritária foi utilizado por Adorno (2002) para se referir a formação de identidades de sujeitos com excesso de razão instrumental, que não veem o semelhante como um ser humano, mas, como mais uma peça da massa que pode ser moldada/manipulada a favor de interesses soberbos, sem relevância levando a

destruição dos outros (ADORNO, 2002). É ter o sujeito como uma coisa, um objeto manipulável que se descarta e faz o que quer. É uma educação com base na razão instrumental, na barbárie e na personalidade autoritária. Assim,

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo "caráter manipulador" em *Authoritarian personality* (A personalidade autoritária). (ADORNO, 2001, p. 129).

Tais pessoas se sentem coisas e tratam os outros como coisas, possuem uma "consciência coisificada" e se distinguem pela ausência de emoções e da humanização, tem uma fúria organizada, e são determinados e atuantes segundo seus anseios (ADORNO, 2001). Como exemplo, temos na Alemanha - Hitler, com seu poder de convencimento, um discurso com fundo de destruição de milhares de judeus. Uma pessoa com personalidade autoritária que convence coletivamente uma massa com seus anseios e necessidades, que marca o contexto de vida de milhares de pessoas e a história, como Adorno, que tem receio, após vivenciar tanta destruição, de que essa sociedade retorne a temerosa barbárie. Na sociedade atual do século XXI, a barbárie a qual Adorno se refere pode ser encontrada na violência de diversas maneiras, não apenas físicas, verbal, simbólica, psicológica que podem ser vinculadas nos meios de comunicação e nas relações sociais, representações artísticas, ou seja, algumas obras de Arte são representação não do momento histórico real ou uma crítica da sociedade, se tornando uma mercadoria, em que se paga para ter a obra, e a obra expressa o que o sujeito deseja, ou modismos, é uma forma de violência com a Arte.

Quando isto ocorre a Arte perde seu valor e sentido que é trabalhar com a consciência humana para interpretar criticamente o mundo. A Arte com os princípios de humanização crítica do homem e o da sociedade precisa ser realizada desde a formação do professor, pois é ele em partes que vai contribuir para a formação humana.

Vivemos em meio a uma sociedade em que o diferente incomoda, estamos propensos a vir a sofrer violência que pode se tornar uma barbárie, por aqueles que se julgam ser os iguais.

Como barbárie, Adorno (2010) ainda aponta o extremismo, o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura, e teme a sua volta, vendo na escola a possibilidade de educar para evitar que essa barbárie se repita:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência (ADORNO, 2001, p. 116).

A Teoria Crítica pensa na educação girando em torno de sua preocupação com a possibilidade do retrocesso da sociedade à violência extrema, a barbárie. Nesse sentido, deve-se ter preocupação com a formação da humanidade, com cuidado especial em relação às instituições educacionais em todos os níveis, pensando numa formação humana, cultural, crítica, artística, em que o sujeito seja formado para a desbarbarização.

Quando perdemos de foco a formação cultural e temos uma semiformação trazemos em seu bojo a semicultura. O sujeito com uma semiformação cultural é aquele que se adapta à determinada visão de mundo, é conformado e sua consciência/esclarecimento é manipulado pelo modo dominante (ADORNO, 1996). É um sujeito com bagagem de informação e não conhecimento, ele tem um saber superficial e não aprofundado.

A semiformação faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da cultura de massa, tem estreita ligação com a razão instrumental, com a função social da tecnologia e a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital (MAAR, 1995).

Na lógica social e econômica do capitalismo tardio, a formação cultural volta-se para o desenvolvimento da subjetividade, que foi entravada na dimensão crítica, que se diminui à semiformação de modo que ao transformar em simples processo educativo para a adaptação social, tem na hegemonia do estado de semiformação, a gênese dos processos educativos encurtados ao pensamento sem reflexão crítica, e assim, acomodado aos moldes da indústria cultural, que leva a pessoa a abandonar pelo processo de adaptação, às possibilidades de autodeterminação e autorreflexão, conformando-se aos padrões sociais (OLIVEIRA; BUENO, 2016).

Esse processo de semiformação ou semiformativo é conhecido por “semicultura” (ADORNO, 1996), sendo a “[...] difusão de uma produção simbólica onde

predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra ‘travada’, porém não desaparecida” (ZUIN, PUCCI; OLIVEIRA, 2008, p. 58), ou seja, a emancipação é deixada de lado, e pode ser revertida, pois não se encontra aniquilada.

O entrosamento da semiformação e a indústria cultural apresentam demarcações aparentes como:

[...] a fragilidade das relações humanas; a dependência em relação à máquina; os sistemas técnicos de controle humano; a limitação do sujeito que se submete à máquina; a predominância do individualismo; a repressão e opressão no conceito de educação e formação humana; o ajustamento individual em conformidade aos padrões sociais (OLIVEIRA; BUENO, 2016, p. 241).

A semiformação é o solo no qual o capitalismo encontrou terreno úmido para germinar a individualidade, a conformação, a repressão e opressão dos mais fracos, o controle dos meios de produção, manter as hierarquias, garantindo uma semiformação necessária para a manutenção do capital e uma acomodação a realidade.

A condição humana é de regressão das massas, como uma incapacidade atual dos sujeitos de “[...] poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas” (ADORNO, 1995, p. 47). A semiformação auxiliando na conformação das massas.

A hegemonia da semiformação e da indústria cultural transforma a cultura em simples valor de troca, ocasionado pela ausência de consciência crítica, caracterizando como iguais uns aos outros, isolando na coletividade administrada pela força do discurso. Por isso, o homem tem sua identidade fragmentada em diversos papéis frente ao contato com os aparatos tecnológicos que realizam a distração, fazendo uma unificação do pensamento e da semiformação (ZUIN, 1999).

Vivemos em uma sociedade técnica e contraditória, onde alguns tem em excesso e outros nada tem, nem o básico para a sobrevivência, e acabam sobrevivendo abaixo da linha da miséria enquanto o capital gira na mãos de uma minoria que desfruta da riqueza.

Atualmente temos as condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra e, ao invés disso, o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie. Possuímos o aparato técnico que nos capacita atingir finalmente a tão sonhada e prometida liberdade, porém nos

acostumamos cada vez mais com a perene reprodução das necessidades (ZUIN, 1999, p. 45-46).

É difícil combater essa realidade, quando a educação é realizada nas escolas ainda estão reduzidas às tarefas de apropriação do conhecimento básicos de uma produção capitalista. Queremos um ensino que leve o sujeito a situação de autorreflexão crítica, em que o professor tenha não a função de apresentador de saberes, mas construtor de conhecimentos.

É ter uma educação como formação humana (SAVIANI, 2010). Em que consiste a formação humana? Funda-se na legitimidade que emerge da comunicação entre as pessoas livres em diferentes graus de maturação humana, reconhecendo as condições situacionais, as opções e o próprio ponto de vista, sendo a promoção do homem, de parte a parte, tanto do educador como do educando, consistindo a formação humana num processo de promoção humana levado a efeito pela educação (SAVIANI, 2010).

Mesmo os professores perdendo sua identidade de ensinar conhecimentos para se tornar tarefeiro. Mesmo como foco no pensamento auto reflexivo crítico e transformador, somos subjugados pelo processo naturalizado que domina e desapropria a capacidade criadora e reflexiva do homem.

Somos despojados da capacidade de estranhamento em nome de uma naturalização. Como avançar rumo à educação crítica? Na visão de Adorno (1995) é preciso começar pela desbarbarização, na empreitada de resistência aos modelos sociais e educativos padronizados e uniformes que são realizados. O pensamento reflexivo e criativo é uma das noções propulsoras da atividade pedagógica, contudo, com o deslumbramento frente o processo tecnológico, se tem a decomposição do pensamento reflexivo, que intimida o conteúdo ético do processo formativo em razão de sua determinação social.

Mas como ocorre esse processo? Na acepção de Adorno (1995a) a desapropriação do pensamento crítico é seguida pela semiformação que privilegia o saber técnico em perda do saber filosófico, cortando a reflexão sobre a educação. Nesse sentido, a atividade docente se decompôs em técnica ou aplicação de conhecimentos acatando à eficiência e os padrões de consumo.

Aliás, a formação se dilui como experiência formativa coisificada e esvaziada de conteúdo, evitando que o próprio professor realize a reflexão sobre os problemas que enfrenta, e deixe de encontrar meios para solucioná-los ou traduzi-los e narrá-los

como experiência. É privar o professor de conhecimento e assim este não ensina a seus alunos o que não se sabe (ADORNO, 1995).

Oliveira e Bueno (2016) esclarecem que a dimensão cultural autêntica desarticula-se em processos de dimensões estéticas e culturais que vão sendo esvaziados de sentido, e visam abreviar-se a dimensão de diversão e lucro, ficando a cultura e a Arte, que antes tinham valores de expressão e contestação, alterar-se em mera mercadoria que é reproduzida em série, passando a ser empossadas segundo os interesses do sistema econômico capitalista. Nesse sentido, produzir cultura e Arte nada mais é do que ficar restrito a mercadoria cultural, em que a indústria cultural se torna prestador de serviço ao cliente.

Não se trata tanto para a indústria cultural de adaptar-se às reações dos clientes, mas sim de fingi-las. Ela as inculca neles ao se comportar como se ela própria fosse um cliente. Seria possível suspeitar que todo esse ajustamento, ao qual ela assevera obedecer também, é ideologia; as pessoas se esforçariam tanto mais para se igualar às outras e ao todo, quanto mais empenhadas estivessem – através da igualdade exagerada, esse juramento público de impotência social – em participar do poder e em minar a igualdade. [...] A indústria cultural modela-se pela regressão mimética, pela manipulação de impulsos de imitação recalcados. [...] Ela consegue fazê-lo tanto melhor quanto mais, em um sistema estabilizado, ela pode contar de fato com tal assentimento, precisando muito mais repeti-lo de maneira ritual do que, a rigor, produzi-lo. O que ela produz não é um estímulo, mas um modelo para maneiras de reagir a estímulos inexistentes (ADORNO, 1993, p. 36).

A cultura ligada à indústria cultural difunde padrões comportamentais que geram ajustamento das pessoas ao processo de circulação do capital, e do mesmo modo, cria desejos, ideias, conformes à mercadoria. Nesse sentido a razão é contida ao imediatismo, ao cálculo e à objetividade, deixando de lado, a subjetividade e a reflexão crítica.

Pontuamos que a indústria cultural é a ferramenta que auxilia o sistema capitalista, na produção da standardização, a degeneração da cultura e a danificação da subjetividade.

O que interessa ao capitalismo é os números, o lucro, a mão-de-obra barata e qualificada para o serviço e quem não se transforma em número é excluído. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 38-39) afirmam que, “[...] o trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”, por isso que “toda a pretensão do conhecimento é abandonada” (ADORNO, 1995, p. 38). Nesse meio, o pensamento se

priva da linguagem conceitual científica e da mesma forma da cotidiana, e até mesmo da oposição, ou seja, o sujeito se anula.

Integrado no aligeiramento e imediatismo gerado no processo de informação, os conteúdos culturais e educativos alimentam o empobrecimento da civilização que implica na formação social regressiva. As atitudes enquadram o homem no modelo do mercado e da produção, criando neste, a consciência coisificada, que ocasiona ações bárbaras e violentas, bem próximas de ações instintivas e imitativas. O homem por vezes passa a ser levado pelo calor do momento e pelas ideias dos outros.

É preciso que a formação do homem retorne a conteúdos culturais mais consistentes, que sejam capazes de fornecer instrumentos críticos de leitura, decodificação das contradições sociais, para se ter a possibilidade de educação emancipação humana (ADORNO, 1995). Assim, o sujeito terá condições culturais de discernimento e evitará a barbárie, e estará mais atento aos ditados sociais do capital. Assim ameniza o processo de manipulação cultural, no qual se intensifica aversão pela herança cultural gerando o empobrecimento cultural que respinga na autonomia. Nesse momento cabe a educação, escola e universidade, resgatar atitudes de valorização do conhecimento.

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. [...] Pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, **a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação** (ADORNO, 1995, p. 151, grifos nosso).

A educação contribui diretamente na produção de formação cultural ou semiformação de mão-de-obra, ou seja, na constituição de sujeitos autônomos/esclarecidos/emancipados humanamente, ou, simples reprodutivistas sociais que ficam presos em um pensamento acrítico, dóceis ao sistema (ADORNO, 1995). Nesse sentido, o processo criativo em Arte é um momento de escapar a coerção da autopreservação e a Arte passa a ser entendida como liberdade no seio da não liberdade (ADORNO, 2001) contribuindo para desviar-se do caminho da dominação e denunciar as amarras sociais mesmo estando imersa na sociedade capitalista, uma forma de conhecimento que recebe materialidade da realidade e pode transforma-la.

Portanto, a função da educação deveria ser de ampliar a capacidade dos sujeitos pensar e tomar decisões, denotando ir além das formas reprodutivistas do pensamento e conhecimento (ADORNO, 1995), mas que as vezes fica restrita a transmissão de conteúdos para adaptar o homem as necessidades da sociedade.

Nesse caso, coadunamos com Oliveira e Bueno (2016) no sentido de que é preciso pensar o trabalho docente na educação para a formação, não só da primeira infância ou da educação básica, mas a formação de professores em nível superior pretendendo superar a visão utilitarista e fetichizante do ensino, em prol de uma experiência do pensar no sentido emancipatório, como possibilidade de resistência ao consumo e à indústria cultural.

Será uma ilusão pensar educação como resistência? Mesmo o homem sendo condicionado pelo meio social, não é essencialmente determinado por ele, por isso a relevância de uma formação para a criticidade, a reflexão e a criatividade dos alunos e seus respectivos professores, em qualquer nível de ensino.

Para defender a educação humana e emancipação do homem que este trabalho segue a base da Teoria Crítica, com o método da dialética. A palavra dialética tem suas origens no grego e significa falar entre si. Como o próprio Adorno (2001) já nos pontuava que a história não está alheia ao fenômeno separado dos homens, mas, é o próprio homem em movimento e contradição. Por isso que a sociedade capitalista recebe crítica, pois elas estão voltadas para o antagonismo presente na mesma que interferem na vida humana.

Nesse sentido, a universidade é o espaço que possibilita ao aluno e o professor pensar a sociedade como um movimento dialético, antagônico, identificando e analisando discursos, políticas, teorias e práticas, em um estado constante de dialética de negação.

Ao clamarmos por um sujeito autônomo, com pensamentos e ações conscientes e autorreflexivas criticamente, buscamos apoio na educação, na escola e universidades, e com elas, na Arte encontramos uma possível transformadora do homem que pode modificar seu entorno e seus pares.

2.3 ARTE E TEORIA CRÍTICA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

A Arte que procura um espaço nos currículos escolares encontra com na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) um

lugar, sendo o ensino da Arte um componente curricular obrigatório da educação básica. A partir desse momento a Arte passa a ser conhecimento e não entretenimento e tem como ponto de partida o ensino da Arte com três campos conceituais: a criação/produção; a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico/estético da humanidade (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). É propiciar a todo aluno a formação em Arte no viés da produção, fruição e reflexão da Arte – Artes Visuais, é propiciar ao aluno vivências e construção da experiência estética.

A Arte é criação de linguagens, logo, toda linguagem artística é um modo do homem refletir seu estar no mundo. A linguagem não está condicionada a oral e escrita nem é a única forma que usamos para saber, compreender, produzir conhecimento e interpretar o mundo. Podemos dizer que a linguagem é um sistema simbólico e um sistema de signos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), estamos cercados por diversas linguagens verbais e não verbais que expressam e comunicam pensamentos.

Entre todas as linguagens, a Arte – Artes Visuais, assim como o teatro, a dança, a música- são linguagens que desconhecem fronteiras, épocas, etnias, religiões, e trazem em si, a leitura e produção existente em todo o mundo e para o mundo. Assim a Arte - artes visuais é essencial na formação do homem para se pensar na leitura de mundo despertando a consciência, a sensibilidade, o agir (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998) e contribuindo para a emancipação humana do sujeito, e na formação do pedagogo, pois é o profissional que trabalha com esse conhecimento na educação básica.

Tendo como foco deste estudo a Arte em especial a linguagem das Artes Visuais que a mesma nos oferece observar o mundo mostrando- o de modo condensado e sintético, por meio de representações que excede o que é previsível, o que é visível (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

É no contato direto do homem com a Arte que o conhecimento artístico e o pensamento vão se entrelaçando com a percepção, o sentimento, a intuição e o conhecimento se condensam, e nessa construção que o homem percebe, relê e propõe o mundo, a vida, e a própria Arte produzindo poéticas.

Pensar a sala de aula atualmente em todos os níveis de ensino, é partir dos conceitos que embasam o processo pedagógico “*Erziehung- Didatik- Bildung*

(educação- ensino- formação)¹⁹ (GRUSCHKA, *apud* GOMES, 2010, p. 152) para se realizar a constituição empírica da situação social da sala de aula, revelando o processo formativo presente na mesma.

Portanto, é necessário desconstruir discursos do senso comum nos quais ouvimos: “[...] a arte na escola é uma perda de tempo, pois poderia ser ministrado aulas com conteúdo” (DONDIS, 2003, p. 25), como se a Arte não tivesse um conhecimento específico, ou mesmo, que “a arte está na escola para descontrair o aluno, ao término da prova ou de um trabalho”, sendo vista como um tapa buraco sem significado. Outra situação comum de vivenciar nas escolas é o professor de Arte realizar em sala de aula atividades voltadas a técnicas soltas de pintura, desenhos prontos para colorir com legendas de cores, datas comemorativas, desenhos livres, que não são nem socializados e nem explorados os fundamentos da Arte.

Todas essas práticas contribuem para a semiformação, em que o sujeito é esvaziado e acaba se adaptando, acomodando ao meio em que está inserido, sem condições de realizar uma leitura de mundo e menos ainda de intervir nos contextos aonde vive.

Iniciamos a caminhada de autorreflexão crítica pela inquietação de que todo homem traz consigo uma interrogação: Qual é seu lugar nessa sociedade em que vivemos? Será que somos simples reprodutores, que usamos só técnicas, cópias do que já está posto na sociedade e acreditamos que na natureza nada se cria? Ou somos produtores de conhecimento, que procura fazer a diferença entre a própria espécie, partindo da subjetividade que cada um carrega consigo, desde seu processo hereditário aprimorado e desenvolvido pelas relações e estimulações sociais, culturais, estéticas e educacionais?

Somos sujeitos constituídos nos movimentos dialéticos de subjetividade e objetividade, passado e presente, da contradição entre o idêntico e o não-idêntico, da relação teoria e prática, ou somos indivíduos preocupados apenas com o consumo, o trabalho, que observa a tudo com naturalidade. Somos homens que se formam na

¹⁹ Segundo a explicação de Pflugmacher, a educação é um conceito que traduz o modo como o sujeito é educado para a vida escolar e social. Pressupõe conforme Kant, a disciplina e a liberdade, a heteronomia e a autonomia. O ensino não se refere apenas ao ato do professor ensinar, de passar as informações de conteúdo, mas abarca todo o processo de mediação de conhecimento, de viabilizar situações de aprendizagem para o aluno, que é tarefa do docente. A formação significa a elevação do aluno a sujeito pleno, por meio do processo educativo, tendo como base o desenvolvimento da autonomia e aquisição individual do conhecimento (GOMES, 2010, p. 152).

experiência, “[...] indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem em síntese de relações sociais” (SAVIANI, 2010, p.145).

A formação da cultura está em constante movimento do conhecimento, sendo ele, uma forma de aquisição e desenvolvimento do ser humano para pensar o mundo com autorreflexão crítica (ADORNO, 1995).

É compreender as instituições escolares, as sociais e políticas que acabam ditando regras e tentando formar a consciência dos homens segundo mecanismos da indústria cultural capitalista. Os sujeitos se tornam reféns do sistema que os limita e tira-lhes a possibilidade de verdadeiro esclarecimento. Esse empobrecimento é um conjunto de características da vida social, gerada pelas ações bárbaras e violentas, próximas do instinto, com comportamentos imitativos.

O esclarecimento vem no sentido de conhecimento ou de um falso sentimento de informação. O esclarecimento é o propulsor para tentar quebrar a visão de homem liquidado ao sistema e mostrar, as amarras que são menos visíveis, que liga a dominação e a não-verdade, o constante vir-a-ser, acompanhado da formação cultural e a autorreflexão crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O homem é um ser capaz de enxergar a si próprio como sujeito histórico, produto e produtor do sistema, que pode transformar-se por meio da práxis e consciência, saindo da semicultura. A semicultura não é passo para a cultura, mas um elemento adaptativo, que oferece uma semiformação que retifica a consciência e em nada contribuem para formá-la. Ao contrário, gera um obscurecimento que não permite e nem possibilita condições de ir além da superfície, nem de desenvolver as potencialidades e colaborar com a efetiva transformação pessoal e social (PUCCI, 2012). Para tanto,

Se a arte é a tradução dos antagonismos, e se as condições socioeconômicas não permitem atualmente alimentar esperanças de libertação, a perspectiva de que a arte se subtraia ao império que a ideologia dominante exerce sobre a produção artística se desvanece *a fortiori*; é tanto mais quanto esta, se não se põe a serviço do poder, pelo menos lhe serve de veículo. O problema consiste em que a arte, na atual sociedade capitalista em que subsiste a divisão do trabalho (ainda que negado em suas formas extremas) continua manifestando um caráter supra-estrutural (HARTMANN, 2001, p. 79).

Tal citação nos possibilita observar que a sociedade repressora tenta por meio da cultura do consumo, fazer com que o homem perda sua subjetividade, e a Arte se

torne um objeto desnecessário, porque ao contrário, a Arte revela o mundo além do visível, podendo criar um novo homem e uma nova realidade.

Por meio da Arte é possível escapar da coerção da sociedade capitalista e incorporar a liberdade no seio da não liberdade. Assim, a Arte se torna forma de conhecimento que recebe formas da realidade para transformá-la (ADORNO, 2001).

Será que a Arte é uma condição de seu tempo? Ela representa aspirações e ideias de uma época/história? A Arte representa aspirações, necessidades e esperanças de uma situação histórica que vem se tornando na sociedade capitalista, um meio de desumanização, de manipulação do homem, perdendo a capacidade de humanizar o mundo e transformá-lo, tornando-se refém do sistema que amolda, por uma persuasão da indústria cultural, publicitária e midiática (FISCHER, 2002), e de uma educação que a coloca como instrumento para preencher tempo e ser usada em eventos de datas comemorativas.

A Arte não se restringe a época de criação, mesmo tendo data e procedência transcende o tempo e as fronteiras. Não envelhece porque o homem que a contempla é sempre novo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Para falar da Arte e suas significações é preciso observar o tempo, as vivências, o contexto, o espaço histórico em que o homem vive e que provavelmente nutre a criação, contribui para que a Arte seja observada com aspectos de temporalidade, que extrapola o particular, trazendo em si o universal e tornando-se atemporal.

O grande desafio do ensino da Arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade por meio da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de Arte no qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre Arte e Vida (RICHTER, 2004, p. 169).

O ensino das Artes Visuais na escola passa por uma crise de identidade, assim como nas universidades, pois na maioria das vezes o professor que está a frente da disciplina é contratado para ser docente de artes, entendendo-se por Arte uma disciplina que cogita os conhecimentos sobre Arte- Artes Visuais, a música, o teatro, a dança.

O ensino da Arte é um momento educativo cultural, que almeja o desenvolvimento pleno do homem, valorizando os aspectos intelectuais, sociais e éticos da aprendizagem da Arte.

O Licenciando em Pedagogia constrói conhecimentos do campo da linguagem visual para que consiga na prática pedagógica materializar os conhecimentos constituídos na formação inicial. Esses conhecimentos propiciados no momento da leitura da estrutura da linguagem visual que articulado com os elementos constitutivos como: o ponto, a linha, a forma, a textura, a cor, o movimento, a dimensão, o volume, a luz, os planos, o equilíbrio, o ritmo, a profundidade, os espaços, fornecem o conhecimento dos fundamentos das Artes Visuais (DONDIS, 2003).

A criação artística expõem em imagens, sonoras, visuais e/ou cênicas, o modo particular de apreender a poetizar a realidade, que combina a percepção, a imaginação, o repertório histórico e cultural, a leitura de mundo, e concebe a sua maneira usando as formas, as cores dos movimentos, o som, o ritmo, e assim, a Arte é conteúdo e forma, ambos se tornam intrínsecos, não sobrevivendo um sem o outro, como são processos simultâneos, o conteúdo está associado a temática, e a forma é a marca do autor, sua poética, o seu modo de fazer, mostrar, expressar esse conteúdo novo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Por isso que na formação do pedagogo é relevante existir interação do aluno com o campo da Arte, com as experiências do fazer as formas artísticas, envolvendo a experiência do fruir e a experiência do refletir sobre a Arte, objeto de conhecimento em que se influem dados da Cultura, a História da Arte, os elementos e princípios formais que constituem as produções artísticas, pois ensinar e aprender Arte constitui assinalar signos, permitir que o outro constitua sentidos e significados, assimilando e acomodando, compreendendo conceitos, processos e valores (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Os elementos visuais que estamos retratando é aqueles que constituem a substância básica daquilo que vemos, ou seja, o que encontramos em uma obra é o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a textura, a cor, a dimensão, o movimento (DONDIS, 2003). Estes elementos constituem os fundamentos da Arte.

A expressão é uma mensagem visual, que transita em três níveis: o primeiro é representacional, é aquilo que vemos e identificamos, com o auxílio do meio ambiente na experiência; no segundo aparece o abstrato com relação com a qualidade sinestésica de um fato visual, reduzindo a seus componentes visuais básicos e elementares da criação de mensagem; e o terceiro nível é o simbólico que é composto pelo enorme universo de sistemas de símbolos modificados que o homem

criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significados a todos esses níveis (DONDIS, 2003).

O conteúdo e a forma são componentes básicos do todo da Arte. O conteúdo está expresso na mensagem. A comunicação visual, ou seja, o conteúdo, nunca está dissociado da forma, muda suscetivelmente de um meio a outro, e de um formato a outro, acomodando-se às circunstâncias de cada um. A mensagem é composta com um objetivo, seja contar, expressar, explicar, dirigir e inspirar, faz escolhas pretendendo reforçar e intensificar as intenções expressivas da composição (DONDIS, 2003).

As Arte-artes visuais envolve o caráter teórico e prático da estética, o belo e o sensível, o pensar o estético no cotidiano vivido, a história, os fundamentos da criação, a composição visual que constitui o processo criativo e poético da Arte, estuda a imagem, a história da Arte e da mesma maneira produz e cria obras de Arte (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Por sensível que seja o indivíduo, inteligente, com pleno acesso às informações possíveis em um dado momento, com grande poder de imaginação e com igual poder de articulação na linguagem por ele escolhida, existem aspectos valorativos que estão fora do seu âmbito pessoal. Esses aspectos se reportam, essencialmente, a valores coletivos. Originam-se nas inter-relações sociais em um determinado contexto histórico. Formando a base das instituições e das normas vigentes, constituem o corpo de ideias predominantes em uma dada sociedade. São valorações da cultura em que vive o indivíduo, os chamados valores de uma época. Representam um padrão referencial básico para o indivíduo, que qualifica a própria experiência pessoal e todo a que o indivíduo aspire ou que faça, quer tenha ele consciência disso ou não (OSTROWER, 2010, p. 101).

É incontestável a importância da Arte na educação e na formação do homem, porque tudo que produz é reflexo da cultura a qual faz parte. Uma poética marca a leitura de mundo deste homem e expressa o seu posicionamento frente à sociedade. É a exteriorização do pensamento e a crítica ao mundo em que vive.

A experiência visual humana é essencial para o aprendizado, possibilita o entendimento do meio ambiente e consciente ao mesmo. A informação visual é o mais antigo registro da história humana, encontrada nas pinturas das cavernas, representam o relato mais antigo que se conservou sobre o mundo, que serve as futuras gerações para conhecer o que foi e como isto implicou na atualidade (DONDIS, 2003).

A Arte juntamente com a Pedagogia, e com a constituição de uma educação moderna que tornou obrigatório e do mesmo modo universalizou o acesso a escola do ensino básico, se viu obrigado a incorporar práticas que garantissem saberes e conhecimentos, no qual o ensinar e aprender não é somente a relação de acúmulo de técnicas ou de procedimentos, e nem a transmissão de informações sobre a Arte, mas é, possibilitar a criação de alguma coisa, compreender a si, é um processo de produção singular (ICLE, 2012).

Em meio ao embate político e social, a escola se estruturou e trouxe consigo a necessidade da Arte, e do professor que se chamou de professor de Arte. Esse professor situado entre o lugar do fazer e conhecer das artes visuais, teatro, dança, música, cinema, que são as linguagens fundamentais o legítimo iniciador dos discentes no mundo da Arte. Nesse sentido, mobilizar a Arte não apresentava o processo criativo artístico, mas, as informações sobre ela, os artistas e as obras (ICLE, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 5692/1971 (BRASIL, 1971) marcou o início do ensino da Arte na educação brasileira, implicando na constituição do profissional, habilitado em uma formação em licenciatura curta de dois anos, que abrangia artes plásticas, músicas e teatro.

A escola na sua dimensão política e humana precisa fazer da Arte conhecimentos capazes de transformar os alunos. Nesse sentido, o ensino da Arte não se resume em ensinar e aprender informações sobre a Arte - artes visuais, e menos exercitar técnicas artísticas, mas reorganizar o trabalho e criar coletivamente obras contextualizadas, uma Arte como prática social (ICLE, 2012).

A Arte - Artes Visuais contribuindo na formação do homem. Uma formação política cultural socialmente autorreflexiva, em que o mesmo não se ajuste à realidade, ao contrário, desenvolver nele a desconfiança, a capacidade de resistência e o conhecimento da dinâmica capitalista.

Portanto, a Arte é a potencialidade máxima da expressão humana criadora e transformadora, realizada na poética. Por vezes, a sociedade industrial capitalista concentra a Arte vinculada ao comércio, ao consumo, se apresentando como um troféu para quem possui uma obra de arte de um artista renomado. Em alguns casos, a pessoa nem sabe o que essa obra expressa e qual foi a crítica que o pintor realizou, é importante ter a mesma. Atualmente, as obras de Arte estão sendo anexadas à sociedade, virando anúncios, produtos que reconfortam e excitam o consumo,

circulando como parte da racionalidade que adorna a sociedade hegemônica (CHAVES; RIBEIRO, 2014).

A condição constituída pelo capitalismo é, o nivelamento entre cultura superior e realidade, “[...] a liquidação da cultura não ocorre por meio da negação e rejeição dos valores culturais, mas por sua incorporação total na ordem estabelecida, pela sua reprodução e exibição em escala maciça” (MARCUSE, 1973, p. 70). Marcuse (1973) reafirma o que Adorno já defendeu, que a cultura é transformada em mercadoria, esvaziando os conceitos de seu poder revolucionário, consentindo que a liberdade e a realização sejam apenas mero slogans comerciais.

Na indústria cultural o sujeito se encontra submetido ao capital/consumo e acaba muitas vezes nem se importando com a Arte, ficando como algo sem sentido e necessidade.

Nesta sociedade da indústria cultural, a Arte - Artes Visuais transformou-se em mercadoria e o homem produtor de mercadorias e não um artista/poético. A Arte foi sendo cada vez mais subordinada a leis de competição (FISCHER, 2002) e perdeu seu real sentido de contribuir para a emancipação humana do sujeito.

Adorno (2013) pontua que a Arte na práxis burguesa, dá base a ideia de Arte com caráter mercantil do produto cultural, se constituindo nas mediações sociais que a produzem. A mercantilização da Arte transforma a mesma num bem de consumo, “[...] o valor de troca não arrastou o valor de uso como um mero apêndice, mas também o desenvolveu como o pressuposto de sua própria existência [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 150).

A sociedade se aproveitou dessa falta de finalidade da Arte e a colocou como simples valor de troca, um fetiche. O valor de troca nem sempre existe no momento de criação da obra de Arte, pode vir a surgir na sequência, quando o artista se depara com a recepção da obra pela sociedade, ou podendo ter o caráter de mercadoria já na produção, quando a produção é realizada de forma fragmentada, com divisão do trabalho e dos meios de produção (CHAVES, 2015).

Não é somente como produtor que o indivíduo se defronta com as formas místicas da realidade, mas também como sujeito que se objetiva e não se reconhece objeto que ganhou vida própria, como sujeito individual e coletivo que não se reconhece a si e tampouco os outros indivíduos (RESENDE, 2001, p. 521).

O fetichismo pode atingir o sujeito e contribuir para a manutenção da autoconservação e adaptação do homem à vida em sociedade.

Ficou de lado a visão de que a Arte é capaz de captar e refletir em profundo o real, ficando presa a detalhes modistas de uma era da indústria midiática desenfreada. Tentando mudar esse contexto se apoiamos no processo da poética²⁰ como um momento de dialética. A poética em Artes Visuais transita na dialética da forma e conteúdo, Arte e técnica, objetividade e subjetividade, parcialidade e totalidade, afirmação e negação, razão e intuição, entre ser e não ser (NUNES, 1989), é um momento de processo dialético e de reflexão crítica.

Portanto, ao recorrer a epistemologia Crítica, trazemos a Arte como uma forma que envolve um saber totalmente diferente do saber oriundo da racionalidade administrada instrumental. Arte que tem teor crítico em relação a cultura de massa, a sociedade e a formação cultural.

A sociedade é tão totalitária que tem habilidade de integrar os indivíduos em seu discurso tecnológico, vindo a neutralizar até mesmo os conteúdos mais antagônicos, e o homem não percebe as contradições. Com base na universalidade da integração que Adorno (2015) apresenta a relação entre forma e conteúdo da obra de Arte, equivalendo-se forma a técnica artística, o procedimento. Por isso que o autor, explica que a forma é a parte artística, uma síntese do conteúdo disperso, sendo ela própria, o conteúdo sedimentado, resultado do trabalho humano, que como tal expressa as contradições da realidade social onde foi produzida, “A arte respeita as massas, apresentando-lhes aquilo que poderiam vir a ser, não se adaptando a elas, já danificadas pela dominação (ADORNO, 2013, p. 355-363).

Marcuse (1973, p. 39) também fala sobre a forma, pois na visão dele “[...] não é um envelope, mas uma integridade dinâmica e concreta que possui um conteúdo nela mesma”, ou seja, a Arte possui forma e conteúdo que expressão sensibilidade e forma estética.

Nos estudos da Teoria Crítica a Arte tem potencial de transformação social subjetiva, sem o qual a transformação material não se mostra possível. A Arte

²⁰ Inicia-se com a poíesis como abertura de espaço para a poética. Poíeses que se origina do termo poíeo que do grego significa fabricar, confeccionar, indica fabricação, preparação e produção. Caminho introdutório para poética que é mais ampla, devido envolver não só a produto final do sujeito, mas, implica dialogar com suas experiências, a subjetividade e a objetividade, o trabalho, a imaginação, a fantasia, o devaneio, a criatividade, a experiência estética, o sentir-fruir e a própria poíeses se tornando a práxis transformadora de si e do mundo (NUNES, 1989).

segundo Bueno e Sanitá (2016) é vista como campo autônomo, com elaboração que segue suas próprias leis, que pode evidenciar uma possibilidade ainda não real, que pode levar à reconstrução da subjetividade danificada pelos anos de dominação, repressão e privação material e intelectual.

A Arte tem um tónus revolucionário especial e não concretiza a mudança automática da sociedade, mas é elemento do processo essencialmente político, sendo que na sua forma estética “[...] rompe com a consciência dominante e revoluciona a experiência” (MARCUSE, 1999, p.11).

Como pensar o processo criativo da Arte, sem pensar o trabalho. “O trabalho é compreendido como forma de adaptação social e individual do homem ao mundo que é por ele transformado segundo as necessidades sociais, considerando-se a forma de poder existente: o capital” (CROCKIC, 2003, p. 62). Ao pensar a Arte e o trabalho transformando o homem em ser social e humano, é possível entender que ambos realização a transformação de si e do mundo no movimento de criação.

A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda práxis (ADORNO, 1995, p. 206).

A práxis surge do trabalho e indica uma existência além dele, que tem como fim a liberdade²¹. O homem que interage com o mundo e o outro, durante o processo modifica e é modificado, tendo nesse movimento se afastado do estado de animal e se construído como ser social. O trabalho é a condição que realiza a mudança ontológica da saída biológica para a mudança social/ humana, pois diferente do animal que se adapta a natureza, o homem, adapta a natureza a si, partindo de suas necessidades, a dominando e transformando.

Por isso que o trabalho se tornou uma necessidade ontológica do ser humano, e a Arte, é um conhecimento que possibilita o sujeito a transformação e libertação. É a saída de um trabalho técnico a uma criação poética, que sai de reproduções e atinge o fundo de seu eu, de sua experiência estética.

²¹ A liberdade é a maneira que o homem tenta se livrar do comando cego e se efetiva como sujeito de escolhas e livre razão, propiciadas em parte pela educação que considera a tomada de decisões e responsabilidades social e também política, em resumo, a emancipação é a concreta conscientização, realizada pela tomada de consciência crítica e de uma efetiva participação social e política (DARIVA, 2016).

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto de representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados (VÁZQUEZ, 1978, p. 35).

Portanto, a Arte segue no inverso da ciência, não revela parte específica da realidade, busca captar as relações dos homens com a realidade, como se apresenta ao mesmo e como poderiam ser. A Arte é conhecimento, um processo dialético em que o homem está como sujeito ativo, receptivo, criativo e crítico. Segundo Drawin (2013) o sujeito transcendental não se assenta fora da história, pois é formado historicamente e, assim sendo, se constitui na mediação com o outro, num movimento dialético do desejo e do reconhecimento, da mesma forma, é sujeito cognoscente²² e também sujeito agente²³. A Arte ao contribuir com a resistência, apresenta as contradições entre o que é e não é, o útil/necessário e belo/feio, entre as dimensões do espírito e da civilização.

Segundo Marcuse (1999, p. 11) a arte pode ser essencialmente política por que em sua forma estética “[...] rompe com a consciência dominante e revoluciona a experiência”. Já Adorno (2003) transparece que é necessário entender como a sociedade é contraditória, entendendo o social não fora da Arte, mas dentro dela mesmo, pois o sujeito criador e o espectador/ leitor/contemplador são peças do social.

Marcuse (1999, p. 14) pontua que é preciso atentar à Arte engajada, porque “[...] quanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objetivos radicais e transcendentais de mudança”. Para que a Arte propicie mudanças e se torne revolucionária é preciso que se afaste da Arte engajada, que ao contrário de refletir mudanças substanciais na sociedade apresentando a realidade nas suas mediações, propaga a manutenção de um pensamento do imediato modismo, sem ligação com o contexto maior, focando em técnicas pelas técnicas.

Chaves (2015) crítica que recorrer a reprodução de fórmulas e técnicas de sucesso é o mesmo que impor a padronização de uma forma e estilo, que diretamente serve a uma sociedade almejada e assim, empobrece o conteúdo e o estilo estético

²² Por meio da razão teórica, conhece a unidade da natureza e a universalidade de suas leis (DRAWIN, 2013, p. 168).

²³ Por meio da razão prática, pensa a unidade da humanidade e a universalidade de seu princípio moral (DRAWIN, 2013, p. 168).

do sujeito. A Arte propicia universalidade, quando articula humanidade concreta, universal e particular dos homens e mulheres, que são apropriados para viver em liberdade (MARCUSE, 1999).

O teor de um poema não é a mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, estas só se tornam artística quando, juntamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação universal. Não que aquilo que o poema lírico exprima tenha de ser imediatamente aquilo que todos vivenciam [...] Não é a mera comunicação daquilo que os outros simplesmente não são capazes de comunicar. Ao contrário, o mergulho no individuado eleva o poema lírico a universal por tornar manifesto algo de não distorcido, e não captado, de ainda não subsumido, anunciado desse modo, por antecipação, algo de um estado em que nenhum universal ruim, ou seja, no fundo algo particular, acorrente o outro, o universal humano (ADORNO, 2003, p. 66).

A citação reafirma a importância de a Arte apresentar a totalidade e o universal, oferecendo a relação histórica do sujeito com a objetividade da coletividade com a individualidade.

A Arte carrega alteridade frente à realidade, pois compartilha e transmite verdades que não são comunicáveis em nenhuma outra linguagem (MARCUSE, 1999).

Segundo Adorno (2013) o caráter mimético que a Arte apresenta não se iguala à realidade, pois ao tentar se igualar à realidade torna-se outra realidade, não mais a primeira.

A Arte é universal como já anunciava Adorno (2003) devido proferir a humanidade concreta e universal dos seres humanos, homens e mulheres que podem viver em liberdade voltada não para um mundo ou uma classe específica, abrange a todos (CHAVES; RIBEIRO, 2014).

Quando o produto não se enquadra nos mecanismos da indústria cultural apresenta um espírito revolucionário, rompe com o conformismo, o movimento de adaptação e realiza o contrário, um processo de formação que não pode ser analisada apenas como manifestação do autor/criador ou do leitor/espectador, mas como potencial emancipador.

Pronunciar que existe Arte revolucionária se dirigindo as tendências artísticas é um engano, devido a Arte ser em um “protesto constitutivo contra a pretensão à totalidade do discursivo [...]” (ADORNO, 2013, p. 117).

Aguiar (2008) e Adorno (2013) preocupados com a Arte defendem que o conteúdo de verdade da Arte funde-se com o seu conteúdo crítico, um conteúdo que não se encontra fora da história, mas constitui a sua cristalização (ADORNO, 2013).

O mundo fictício não é simples ilusão, fantasia e aparência de realidade. Ele surge como verdadeira realidade, envolta com a emancipação. Por ser falso e estar além da realidade dada, a Arte apresenta o mundo de maneira mais verdadeira, cria o mundo fictício que na realidade é mais real do que a própria realidade de todos os dias (CHAVES; RIBEIRO, 2014).

A Arte apresenta uma consciência do mundo, as possibilidades, as derrotas, as esperanças não-concretizadas e as promessas traídas. A mesma desvela a essência da realidade e auxilia a percepção (MARCUSE, 1999). A arte na realidade não consegue mudar a sociedade, é capaz de transformar a consciência daqueles que modificam o mundo.

Nesse sentido, a concepção de Arte para Adorno (2013) não se encontra desvinculada de seu compromisso social, e defende que crítica social e crítica artística não se separam quando o assunto é a consciência das pessoas.

A Arte como uma formação de consciência humana é libertadora? Adorno (2013) nos responde que nem tudo é Arte “autêntica”, podendo haver Arte que convém aos empenhos do capital, paralisando a perspectiva de cognição, é a Arte voltada ao entretenimento, que não preenche a função de emancipação já que sua finalidade é ser comercializável.

É lamentável pensarmos que “a situação da arte é hoje aporética” (ADORNO, 2013, p. 266), devido se encontrar numa condição de paralisia, mesmo se precavendo das funções que outrora exercia – que diretamente estavam ligadas as funções culturais, religiosas e morais – no mundo capitalista, soube adjudicar um lugar específico no seio social, e acabou se integrando na rotina das mercadorias. Sendo assim, a autonomia, que havia sido conquistada a duras penas, se volta contra ela, que passa a ser também veículo ideológico do poder social.

Adorno (2013) tenta rebater os produtos veiculados pela indústria cultural com o sentido de obra de Arte autêntica. No caso da Arte autêntica apresenta um valor de verdade, se desponta como protesto a ordem vigente. Como a Arte protesta e nega o âmbito das relações socioeconômicas, seduz para si promessa de felicidade já que não era tão acessível às massas, exatamente pelo esforço cognitivo que exigia de quem a apreciava, pois não era todos que iriam conseguir interpretar.

Em pleno século XXI, quantos sujeitos frequentam um museu, ou vão a um teatro e realmente conseguem entender e realizar a leitura e apreciação das obras? Poucas pessoas frequentam devido à logística de localização dos espaços e porque não somos formados para a Arte, temos dificuldades em reconhecer quadros de pintores e fazer a leitura crítica interpretativa do mesmo.

[...] na difícil compreensão que a arte resiste à falsa universalidade da integração, e seu valor de verdade se mostra preservado, além de sua seriedade designar um aspecto de denúncia contra a falsa organização social. As massas estavam mais ligadas a uma arte de entretenimento, que servia de descanso (AGUIAR, 2008, p. 39).

A indústria cultural transforma a Arte em diversão, não interessa a qualidade nem o conteúdo que está expresso, o que prevalece é possuir a obra como um troféu apenas. O impacto da desvalorização pode ser medido pelo fetichismo da mercadoria, onde reina o valor de troca sobre o valor de uso (ADORNO, 2013).

O sujeito observador, o ouvinte, perde a capacidade de reconhecer o que ouve e visualiza não às reconhece. Adorno (2013) atento a essas circunstâncias procura não só denunciar o estado em que a Arte se encontra, bem como, arrisca salvar a Arte autônoma. A obra de arte tomada como “[...] entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências” (ADORNO, 2013, p. 166) tomando a Arte como conhecimento recupera a capacidade de autorreflexão, que se dialoga com indivíduos autênticos e autônomos, e não membros amórficos.

O processo de mercadorização altera a estrutura das obras, evitando que consigam apresentar um momento de negação da realidade, a tensão é uma característica ausente e, assim viram extensão do mercado na esfera cultural, sendo incapazes de opor resistência à reificação, sendo produtos. Concordamos assim, com Adorno (2000, p. 183), ao dizer que “o processo de coisificação atinge a sua própria estrutura. Tais obras transformam-se em um conglomerado de ideias, de ‘achados’, que são inculcadas aos ouvintes através de amplificações e repetições contínuas, sem que a organização do conjunto possa exercer a mínima influência contrária”.

A crítica de Adorno (1996) é feita à fetichização, entendida como uma denúncia, no qual o modo de produção da cultura para as massas não só modifica a estrutura da obra de arte, mas evita que os sujeitos constituam uma relação

apropriada com a Arte autêntica, que pode os transportar para a formação emancipada.

[...] a estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens. Mas o fato de que os milhões que antes nada sabiam desses bens e que agora se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, até mesmo do ponto de vista psicológico, talvez ainda não seja o mais grave. As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por lhe contrair os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários. A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva (ADORNO, 2010, p. 16).

A citação defende a necessidade de retornarmos a formação cultural como antídoto à reificação, derrubando a semiformação, enquanto negação da verdadeira formação cultural, arruinando o processo de empobrecimento da subjetividade. Adorno (2010, p. 29) diz que “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, mas seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas”.

Adorno (2013) esclarece que a Arte ao mesmo tempo, que tem origem no mundo empírico, dele se separa, quando se constitui, negando sua própria origem. Portanto, a mesma se apresenta superior à realidade.

A arte só é interpretável pela lei do seu movimento, não por invariantes. Determina-se na relação com o que ela não é. O caráter artístico específico que nela existe deve deduzir-se, quando ao conteúdo, do seu Outro; apenas isto bastaria para qualquer exigência de uma estética materialista dialética. Ela especifica-se ao separar-se daquilo por que tomou forma; a sua lei de movimento constitui a sua própria lei formal. Ela unicamente existe na sua relação com o seu Outro e é o processo que a acompanha (ADORNO, 2013, p. 14).

A Arte tem dimensões afirmativas e também dimensão de negatividade. A afirmação está naquilo que projeta por meio a forma, e a negatividade está na recusa em participar do mundo empírica.

Ao longo dessa discussão a Arte vai ganhando espaço e construindo seu território como relevante à vida do homem, sendo a mesma a possibilidade de leitura crítica reflexiva do mundo e contribuindo assim com a formação cultural, em que movimenta o homem para a autorreflexão crítica e dialética do meio social, vencendo a semiformação.

CAPÍTULO III

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ser cientista não é tarefa para iluminados,
 O cientista não vive em outro mundo,
 Não é um ser superior aos demais
 apenas porque trabalha cotidianamente com o conhecimento.
 A atividade científica é um atributo a todos aqueles
 Que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos,
 De procurar novas relações
 Onde elas aparentemente são impossíveis,
 Descortinar pensamentos e teorias,
 Coloca- lás a serviço do que se pretende entender.
 (DEMO, 1987, p. 15)

Iniciamos esse capítulo pontuando que ser cientista, assim como ser artista, é viver a vida e não para a vida, é viver cada momento intensamente consciente. Ambos em seu ócio criam, descobrem coisas ainda não vistas. O cientista com a visão de um sujeito que procura provar, comprovar e descobrir teorias novas tem em sua práxis a chance de mudar os rumos da vida e da história. O artista com a obra de arte apresenta a leitura do mundo e da mesma maneira oportuniza as transformações de vidas e pensamentos, permitindo uma autorreflexão sobre a sociedade e seus meios de dominação.

O conhecimento científico não se elabora apenas aplicando elementos prontos e acabados de maneira mecânica, ao contrário, eles se constroem com participação e envolvimento do pesquisador, sujeito de processo cognitivo (GAMBOA, 2007), assim sendo, o conhecimento se constrói na articulação de diversos elementos²⁴, que perpassa pela filosofia e epistemologia. Cada pesquisa tem um caminho a ser seguido, adotando um método para atender sua necessidade e, assim sendo, emerge um novo conhecimento científico.

Igualmente pensamos na Arte. Ela não pode ser trabalhada mecanicamente, com técnicas apenas, é preciso que se cogite seus fundamentos, a leitura de mundo, a autorreflexão, a sensibilidade, a criatividade que, ainda que, predominantemente tradicional, com exceções, ainda o currículo e arte neste está calcada em datas comemorativas, com murais, cartazes, em musicais ou poesias, ou como instrumento pedagógico para outras áreas de conhecimento geradas em disciplinas curriculares.

²⁴ Elementos técnicos e metodológicos.

A Arte no currículo de Pedagogia compreende-se como um fenômeno social histórico-cultural em movimento, social e político. Com esse fundamento, a pesquisa e a arte ganham corpus como dimensões transformadoras criativas numa práxis pelos sujeitos-condicionados e condicionantes balizados por teoria²⁵ do conhecimento, da arte e da filosofia, aliando forma e conteúdo investigado.

É um constante vir-a-ser. É o movimento, que propicia a construção do conhecimento, que avança e apresenta diversas possibilidades, que abre diversos caminhos e olhares para o objeto da tese.

Neste momento temos como objetivo apresentar o esqueleto da pesquisa, a abordagem e o método de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o contexto e os sujeitos de pesquisa, juntamente com o processo de análise.

Os momentos que seguem na sequência traçam o caminho percorrido ao longo dessa pesquisa.

3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa tem base nos pressupostos de um estudo que não pretende realizar experimentos com os seres humanos e nem gerar uma análise de quantificação de dados obtidos com grande parte da parcela da população. A preocupação aqui não é com os resultados indutivos, no qual o pesquisador está fixo em somente buscar evidências que comprovem hipóteses definidas no início do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), mas, com o processo, em que se amadurecem as ideias ao longo do trabalho.

Nesse sentido, o ponto fixo não é comprovar ou refutar hipóteses, mas perceber na inter-relação dos sujeitos e a realidade, da teoria e a prática, em que a dialética propõe contradição de argumentos entre a unidade, o objetivo e o subjetivo, a quantidade e a qualidade e não, tentar encaixar os dados em uma teoria, o que “[...] não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Um estudo não é escolher uma teoria e manipular os dados para responder os seus objetivos, ao contrário, é exteriorizar por meio da teoria a epistemologia adotada porque ela permite superar as

²⁵ É a construção intelectual que o pesquisador atinge com o resultado de seu trabalho filosófico-científico.

impressões primeiras e identificar as múltiplas determinações do objeto, ou ainda, é conhecer o mundo como ele é, e o que deveria ser.

Para dar início, evidenciamos que o conceito de “metodologia” é ambíguo e apresenta diversas considerações. Ora se firma como disciplina que estuda os diversos métodos de investigação e condução da pesquisa; ora o método é tido como teoria da ciência em ação, que traz consigo cientificidade, concepções em relação ao objeto de estudo, que tem um movimento das teorias do conhecimento e da filosofia (PUCCI, 2012).

Por isso ao pensar a Arte-Artes Visuais, vamos além da compreensão da mesma como um entretenimento; um simples desenho ou rabiscos. Consideramos sua importância inigualável à formação de uma consciência crítica, de reflexão filosófica por parte de seus sujeitos.

Nesse prisma, a Arte se potencializa como conhecimento crítico da sociedade, em que só possuir uma obra de arte enquanto um objeto, não significa ter fruição sobre a mesma, ao contrário, a fruição se dá na relação de apropriação da lógica interna, da lei formal, que fornece elementos à coerção social que na obra de arte está mediada (FABIANO, 2003).

A pesquisa que opta pelo pressuposto de um estudo qualitativo, focado em diversas realidades – estudo de multicasos – tem a preocupação de realizar um estudo reflexivo, crítico e descritivo, colocando o movimento dialético como eixo para compreender a realidade.

O presente estudo, busca por meio da exploração da natureza pesquisada (TRIVIÑOS, 2009) conhecer os traços característicos, a comunidade acadêmica, as políticas curriculares e a preparação para o exercício da docência. Triviños (2009) ressalta que pesquisas qualitativas são relevantes para educação, pois permitem adoção de vários procedimentos e técnicas que auxiliam na compreensão das relações entre os sujeitos e seu contexto.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Essa abordagem permite e demanda do pesquisador a percepção do contexto em que o fenômeno se apresenta, sendo que o contato com o espaço investigativo

possibilita uma apreensão do meio. O conhecimento da dialética da realidade social que perpassa pela percepção, reflexão e intuição, que vem a realidade para transformar os contextos (TRIVIÑOS, 2009).

À pesquisa qualitativa não compete somente identificar e analisar o objeto, mas compreendê-lo em seu contexto histórico e social, e assim oferecer retorno dos achados e desvelados aos sujeitos que fazem parte do contexto da pesquisa, como parecer de reflexão para mudança e transformação.

[...] capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 2009, p. 125).

Para compreender o fenômeno na amplitude urge a necessidade de conhecer os diversos casos que compõem essa pesquisa.

Gil (1994) pontua que o estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou poucos objetos de forma a permitir o conhecimento amplo e detalhado do mesmo. É um estudo detalhado do objeto que está sendo investigado, com o apoio de instrumentos de coleta de dados. As unidades de análise não se tornam generalizantes, mas servem de estabelecimento de base para estudos posteriores. Esses estudos levantam dados exploratórios, descritivos e analíticos do contexto escolhido.

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso tem a característica de apontar descobertas, a partir de pressupostos teóricos iniciais que embasam a estrutura básica, e assim obter ao longo da práxis investigativa, a construção do conhecimento. Assim podemos entender que o estudo de caso fornece flexibilidade para usar várias fontes de coleta de dados para levantamento de informações e busca “retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

O estudo de caso realça a interpretação em contexto, possibilitando a identificação da influência de fatores sobre o objeto e permitindo uma completa apreensão do objeto investigado, sendo viável por considerar o objeto no contexto em que ele se situa, as percepções, as interações, os comportamentos dos sujeitos.

Esta característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 18).

Triviños (2009) amparado nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), distingue vários tipos de estudo de caso, mas que para a presente pesquisa adotamos o tipo de estudo multicasos. Triviños (2009, p. 136) esclarece que o estudo multicasos incide em “estudar dois ou mais sujeitos, organizações [...] sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa”. Como neste tipo de pesquisa não é preciso realizar comparações entre os casos, se torna o adequado aos propósitos desta investigação, que não tem finalidade de fazer estudos comparatórios, pois propomos respeitar as particularidades de cada instituição estudada.

Triviños (2009) ressalta que mesmo o pesquisador trabalhando com o estudo de mais de uma realidade, ele não precisa compará-las, porque é uma pesquisa com dez (10) IES públicas do Estado do Paraná que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em diferentes regiões do Estado. Dessas dez (10) instituições, teremos para análise sete (07) currículos estaduais e três (03) federais.

A abordagem qualitativa adotada na modalidade do estudo de caso para alcançar o objeto de estudo em seu contexto contribui com a análise sobre o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado do Paraná em relação a Arte-Artes Visuais, coligando o campo epistemológico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt ao campo epistemológico do objeto pesquisado, embasado nos fundamentos da Dialética Negativa de Adorno (2010).

Como realizar um estudo sobre o currículo e a situação da Arte-Artes Visuais nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia no Estado do Paraná, sem ao menos observarmos a Arte como o movimento dialético de conhecimento e o currículo como espaço de poder, entre o passado e o presente, entre o que as coisas são e o que poderia vir-a-ser.

O movimento dialético é realizado na relação teoria e prática, em que a primeira visa mostrar como as coisas realmente são, ou seja, é uma hipótese, um conjunto de argumentos que pretendem explicar um fenômeno do mundo, que tem na base da teoria científica uma forma de mostrar e prever o que vai acontecer, compreendendo os eventos do mundo que produz prognósticos a partir das conexões significativas que a teoria encontrou. A segunda mostra como as coisas deveriam ser

e não são. A prática é um conjunto de ideias que vão orientar a ação, os princípios que moldam a vida e o mundo (TERRA; REPA, 2011).

Por mais que teoria e prática possuam diferentes lógicas, não se confundem, mas se complementam no movimento dialético. A Teoria Crítica coloca a crítica em evidência, a qual vem não para criticar como as coisas deveriam ser, mas incluir a mesma na teoria, fazendo com que a mesma não se torne uma ação cega, sem referência ao conhecimento e nem um conhecimento vazio (TERRA; REPA, 2011).

Adorno (1998) chama a atenção para a Sociologia, a qual busca apenas o positivo, correndo o risco de perder a sua consciência crítica, pois tudo que difere do positivo nos obriga a interrogar sua legitimidade e assim, ao invés de ser comprovado o dado verificável, se transforma em algo suspeito. Para a ciência ser mais do que simples duplicação da realidade, o pensamento precisa estar impregnado do espírito crítico, que confronta a situação com seu próprio conceito e não comparar as coisas humanas com o que elas querem significar, não somente as veem de forma social, mas também de forma falsa.

O livro “Dialética do Esclarecimento”, escrito em conjunto entre Horkheimer e Adorno, é um intenso indicativo que muita coisa modificou na filiação do Marxismo com a Teoria Crítica.

Desde a fundação da Teoria Crítica no século XX, têm sido apresentadas novas probabilidades para pensar e discutir a sociedade e seus discursos, temas clássicos como - o capital, a alienação, o trabalho - que até então eram discutidos pelo Marxismo ortodoxo e seus clássicos²⁶, foram reavaliados pelos estudiosos da teoria crítica em função das novas conjunturas políticas e dos diagnósticos sociais, que se modificam ao longo dos anos, não deixando que fossem abandonadas as pretensões emancipatórias.

É justamente o vínculo com os escritos de Marx e o marxismo que permite à Teoria Crítica uma postura teórica como uma tradição de pensamento, que pudesse ser qualificada como crítica, mesmo que isso implicasse apontar uma direção contrária àquelas indicadas pelas próprias teses de seu fundador Marx, iniciando já pela dialética (TERRA; REPA, 2011). A dialética que não tem uma síntese, e sim um movimento imanente de crítica.

²⁶Karl Marx e Frederick Engels.

Por diversas vezes a Teoria Crítica é confundida com o Marxismo moderno, menos ortodoxo, por ter seus pilares fundantes no Marxismo, mas que se reajusta ao longo dos anos, e tem outras preocupações além de só olhar para o sistema econômico como o grande vilão e fator principal para explicar a vida social (TERRA; REPA, 2011).

A Teoria Crítica busca fazer um diagnóstico das condições da época, mas levando em consideração a sociedade do capitalismo tardio²⁷. Mesmo sabendo que Marx é a matriz da Teoria Crítica, os autores críticos realizam uma diversidade de diagnósticos bastante distintos do precursor (TERRA; REPA, 2011).

Optamos pela Teoria Crítica para esta pesquisa, devido ao fato de acreditarmos que o estado imanente de crítica conjuntamente com o diagnóstico da sociedade tardia em que habitamos, é uma possibilidade de contribuir para a formação de sujeitos que tem consciência de si, realiza a autocrítica e autorreflexão que atinge a maioria de Adorno para evitar a barbárie. É a busca por conhecimento da própria existência, do poder de controle do mundo, dos fatos e acontecimentos que giram em torno do homem.

É analisar o momento e suas diversas possibilidades de negação do que aparenta ser o real. É uma crítica imanente, sem ter uma síntese/conceito fechado, um dado como verdade absoluta, mas o que se tem são diversos conceitos que podem ser interpretados e analisados por diversos ângulos, que ao se chegar a uma possível síntese, abre espaço à um novo questionamento.

Com base nos escritos de Pucci (1995) observamos que embora a Teoria Crítica não siga as categorias detalhadas no marxismo originário ortodoxo, a mesma vem realizar uma complementaridade, com as questões do seu tempo atual, sempre preocupada com a crítica imanente.

Entendemos que mesmo a Teoria Crítica tendo aversão a sistemas filosóficos fechados, seu ponto de partida está na dialética, e busca a complementariedade,

[...] não se apresenta como uma teoria autônoma, acabada, que se propõe a substituir ou suplantiar o materialismo histórico. Antes, ela só é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita (PUCCI, 1995, p. 55).

²⁷O capitalismo tardio é a fase do capitalismo apresenta grande expansão da capacidade produtiva, com base no desenvolvimento tecnológico. O resultado é a superprodução, com redução do emprego industrial (MASHIBA, 2013).

É claro que o movimento dialético é inerente a especificidade dessa teoria, e reprimi-lo é acabar limitando as capacidades de análise, por isso que a Teoria Crítica revitaliza essa teoria e a apresenta com pontos não ortodoxos como a base materialista.

Assim, recorreremos em partes, aos estudos de Adorno (1995, 2010), que têm como base teórico-filosófica a teoria marxiana, no entanto, configurando-se como deslocamento teórico que abrange questões de seu tempo, que até hoje tem relação com o momento social vivido pelos homens.

É preciso na visão de Adorno (1995) que aconteça uma libertação do homem, do pensamento tutelado, e se possibilite a autonomia, o processo de libertação, de conscientização que capacite o sujeito a resistência aos processos de heteronomia social.

Na perspectiva crítica tentamos apresentar o mundo como ele é, apontando o mesmo como deveria ser, dando um sentido a ação e tomando a mesma como objeto da teoria. Nesse ínterim, a Teoria Crítica se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes, envolvendo embates e conflitos políticos e sociais. É ter no campo da Arte uma possibilidade de conhecimento do mundo e partindo daí, transformar o sujeito e suas relações.

Dessa maneira, a Teoria Crítica não se resume a um conjunto de teses imutáveis, porque a verdade é temporal, histórica e não pode ser fixada. Ao contrário, todo teórico crítico está o tempo todo mudando, pois se o mesmo parar vai começar a repetir o que antes falou e assim deixar de ser teórico crítico, abandonando o movimento da história do mundo com seu pensamento (FONTANA, 2009). Ou seja, ser um teórico crítico é estar em constante movimento, percebendo as transformações sociais e com elas as mudanças nos conhecimentos e na constituição do homem.

A concepção de verdade, antes de se encontrar em um ponto fixo, em um sistema fechado, encontra na dialética negativa ponto de reflexão e questionamento, que não está em uma instância que posso a considerar como absoluta, mas, na concepção dialética é a expressão da liberdade, partindo da autorreflexão da razão (FONTANA, 2009). Esta pesquisa tem o processo de autorreflexão, que permite ao homem estar em constante movimento, levando-o a perceber a arte como um conhecimento essencial na vida humana, pois o auxilia a entender a sociedade, da

mesma maneira que o faz entender que a verdade não é absoluta, mas é auto refletida diariamente.

Buscamos com essa pesquisa, ir além de apenas descrever o meio investigado, descrever de forma parcial e realizar uma soma das percepções que explica aquela parte. Evidente que a descrição é importante, mas nessa pesquisa ir além se faz necessário, por isso que adotamos o método epistemológico de caráter auto reflexivo e autocrítico da Dialética Negativa de Adorno.

O método adotado da Dialética Negativa é a expressão que “[...] procura fazer com que algo positivo se estabeleça por meio do pensamento da negação; mais tarde, a figura de uma negação da negação denominou exatamente isso” (ADORNO, 2010, p. 13).

No início de seu livro “Dialética Negativa” Adorno (2010) alerta para o estranhamento de muitos com seu título e defendeu um tipo de dialética sem síntese, que se apresenta como uma teoria da não identidade entre sujeito e objeto no interior da sociedade, na qual a lógica da dominação é desvendada quando se assinala que a lógica de dominação é ilusão necessária da identidade do objeto, da própria lógica das relações sociais (VILELA, 2009).

Com a proposição da dialética negativa, Adorno (2010) realiza um novo “giro na filosofia” e desarticula a lógica identificatória da dialética, que deriva da visão idealista de filosofia, e propõe uma dialética sem síntese e sem a tentativa de classificar a totalidade dos fenômenos sociais, pelas categorias de análise. Esse giro parte de um materialismo não dogmático, caracterizando a ideia como objeto e desvelando o sentido dos conceitos, por meio de seu próprio processo de constituição.

Discorrer sobre o método da dialética negativa é refletir que o pensamento não é mais a representação fiel do objeto, mas é o que não pode ser conceitualizado. Por isso, “[...] o conceito é caracterizado por sua relação com o não-conceito [...]” (ADORNO, 2010, p. 10). É entender a Arte não como verdade absoluta, mas como um conhecimento em transformação.

Com a negação do conceito, se volta para o não-idêntico, que visa proporcionar a renovação incessante do pensamento. É se preocupar com o que não é semelhante, que não é visível, sendo relevante entender antes de tudo. A dialética negativa é uma crítica permanente do estado falso do conceito, ou seja, é uma crítica a filosofia da identidade. A identidade é a forma originária da ideologia, que consiste

na adequação à realidade opressora, submissão aos objetivos da dominação, que caracteriza uma doutrina da acomodação (ADORNO, 1986).

A dialética no seu momento negativo é a tentativa de distinguir o suposto poder autárquico do conceito arrancando dos olhos as vendas. Só o conceito pode realizar aquilo que o conceito impede. Para isto, é preciso ir além do conceito através do próprio conceito, é se utilizar do duplo sentido do mesmo, no qual o mesmo conceito necessita ser abordado em um registro bidimensional pelo menos em polos opostos, esses mesmos polos se tencionam na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito (ADORNO, 2010).

Por isso que na dialética se tem permanentemente a tensão entre o pensamento que é abstrato, universal e a realidade, que é contraditório, antagônica, assim, os dois lados do conceito são expostos e simultaneamente confrontados entre si na tentativa de pensar o que lhe escapa (ADORNO, 2010).

A dialética negativa é uma maneira de “[...] des-positivação do pensamento, a retomada de sua virtualidade de desencantar o mundo” (PUCCI, 2012, p. 5), sendo assim, procura manter vivo o esclarecimento, e uma crítica que vai além do visível/aparente. Ou seja, a verdade não se encontra simplesmente no objeto, mas o que o pesquisador identifica no objeto que abre novos caminhos para o pensamento, sem se acomodar ante algo meramente dado (FONTANA, 2009), assim sendo, a arte é também uma maneira de desencantar o mundo, pois é possível ler a realidade visível e invisível.

É estar em constante processo de negatividade, ou seja, momento propulsor do processo, “A partir do momento em que a filosofia rompeu sua promessa de ser idêntica com a realidade ou de estar prestes a efetivá-la, está obrigada a autocriticar-se sem piedade” (ADORNO, 2010, p. 11), por isso que o método dialético negativo exige do pesquisador uma autocrítica, que a cada momento está em constante movimento, ir mais a fundo.

Desse modo, com a dialética negativa temos como foco a manutenção da tensão entre os diversos momentos, e assim eliminamos a ideia de um método que converge para a unidade de síntese, e o pensamento chega ao que Adorno (1992) chama de negativo e aí permanece, pois nada está realmente pronto na filosofia, sendo preciso repensar continuamente. Assim, a dialética, é uma permanente tensão entre pensamento e realidade.

Ao adotarmos esse método dialético negativo a contribuição está em perceber que nada tem uma verdade em um ponto fixo e que nada pode ser compreendido de forma isolada, sem ligação com o contexto, pois todos e tudo têm pertencimento a totalidade dialética. Por isso estamos estudando o que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado do Paraná apresentam sobre a Arte- Artes Visuais, usando do estudo de caso, por se tratar de uma análise específica de um dado contexto, os currículos dos referidos cursos da rede pública de ensino superior paranaense.

A partir da definição da abordagem, do método e do tipo de estudo, vamos delinear nosso contexto e sujeitos da pesquisa.

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

É essencial que o aluno de ensino superior tenha as bases necessárias a docência, para que ao sair da instituição tenha condições de ministrar uma aula com conhecimentos sólidos de arte nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em que tenha não apenas técnicas artísticas, mas que domine além desses conhecimentos, os da área da arte interligados com a Pedagogia, sendo este um dos diferenciais desse estudo. Defender a Arte na Pedagogia como um momento em que o aluno a percebe não apenas na disciplina específica, mas em todas as demais, desde o processo de alfabetização, da escrita, do movimento, da matemática é colaborar com a formação de um pedagogo que consiga ver a Arte não esvaziada de conhecimento e muito menos fechada em si.

Iniciamos esclarecendo que o contexto dessa pesquisa diz respeito ao universo de dez (10) instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia e foram denominadas aleatoriamente de: IES 1, IES 2, IES 3, IES 4, IES 5, IES 6, IES 7, IES 8, IES 9, e IES 10. O que foi analisado inicialmente em cada uma das instituições foi o PPC do Curso de Licenciatura em de Pedagogia, para conhecer o que cada um regulamenta e propõe para a formação dos diversos pedagogos formados anualmente no Estado paranaense, visto que esses docentes passam a integrar milhares de escolas espalhadas pelo Estado.

A escolha dessas instituições em grande maioria, nove universidades e um instituto federal, se deu pela delimitação do campo de pesquisa no Estado do Paraná,

na região sul do Brasil. Do mesmo modo, porque estas são as IES públicas, com ensino presencial no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As dez (10) IES públicas participantes da pesquisa, tem garantido o acesso gratuito a todos ao ensino superior, e como podemos observar no quadro 4 de forma sucinta e no Apêndice B, “Tabela das instituições de ensino superior do estado do Paraná que apresentam o curso de Pedagogia público e presencial”, têm suas instituições e cursos consolidados. Na sequência apresentamos de forma sucinta as mesmas, lembrando que das dez IES públicas optamos por um campus de cada uma para análise do PPC.

Quadro 5: Instituições públicas que ofertam o curso de Pedagogia no Estado do Paraná.

| IES | Ano início do Curso | Ano do PPC | Cone Cor figura 4 |
|--------|---------------------|------------------|-------------------|
| IES 1 | 1961 | 2011 | Branco |
| IES 2 | 1976 | 2016 | Marrom |
| IES 3 | 1960 | 2014 | Azul claro |
| IES 4 | 1975 | 2009 | Verde claro |
| IES 5 | 1986 | 2016 | Azul escuro |
| IES 6 | 1960 | 2012 | Amarelo |
| IES7 | 1938 | 2018 | Vermelho |
| IES8 | 2018 | 2018 | Roxo |
| IES9 | 1960 | Não especificado | Preto |
| IES 10 | 1968 | 2017 | Cinza |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná..

Os dados organizados no quadro 4 foram obtidos por meio do acesso ao site do MEC www.e-mec. Como podemos observar, o primeiro Curso de Licenciatura em Pedagogia criado no Estado do Paraná é de 1938 e o Curso mais recente é de 2018. Todos os cursos são presenciais, gratuitos e realizados em sete (7) universidades estaduais, dois (2) em universidades federais e um (1) em instituto federal.

Apresentamos a localização aproximada de cada IES no Mapa da figura 04, com o intuito de visualizar a localização das mesmas e a concentração dos cursos de Pedagogia.

Os cones²⁸ presentes no mapa do Estado do Paraná representam as IES públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia e são o contexto da pesquisa.

²⁸ O cone branco corresponde a IES 1; cone marrom corresponde a IES 2; cone azul claro é a IES 3; o cone verde claro é a IES 4; o cone azul escuro representa a IES 5; cone amarelo é a IES 6; o cone vermelho é a IES 7; cone roxo é a IES 8; cone preto é a IES 9 e o cone cinza é a IES.

Figura 4: Mapa de localização de cada IES



Fonte: As autoras.

Como ficou visível na figura 4, diversas IES estudadas estão concentradas na região Sul e Centro Sul do Paraná e a grande maioria dos cursos teve o início das atividades na década de 1960 conforme o exposto no quadro 05, quando se tem a busca pelo avanço da formação de mão-de-obra para a industrialização.

Para conhecer melhor nossos contextos de estudo recorreremos aos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, materiais que foram disponibilizados pelos coordenadores de curso por e-mail e alguns documentos já se encontram disponíveis nas páginas oficiais das referidas instituições. Diversos PPC são de domínio público, mas por questões éticas, realizamos a solicitação dos PPC completos e encaminhamos o Termo de Autorização Institucional (APÊNDICE C) às Pró-reitorias de Graduação (PROGRAD) das dez (10) instituições solicitando a autorização para a realização da pesquisa. Algumas das Prograd nos encaminharam para os coordenadores responsáveis pelos cursos para que eles pudessem nos ceder esses documentos dos cursos.

Com os documentos – PPC – em mãos é possível conhecer os cursos de licenciatura em Pedagogia no estado do Paraná. Essas instituições estão localizadas em todo o estado e surgiram mediante vários fatores e argumentos correntes que mobilizaram a busca do acesso ao ensino superior, gratuito como uma condição essencial para a superação dos entraves históricos e ao desenvolvimento destas regiões (PARANÁ, 2018).

Algumas instituições surgiram por questões variadas, ora voltadas para os movimentos sociais do campo, sindicatos (PARANÁ, 2018); ora como política de integração e desenvolvimento territorial do estado (PARANÁ, 2014).

Com base nos PPC foi possível ter uma visão geral do ensino superior no Estado do Paraná, e observar quanto o mesmo se destaca no crescimento econômico e na qualidade de vida, conforme é revelado no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – médio, sendo a economia paranaense a quinta maior do país, o estado com maior produção de grãos, e no campo da educação em nível superior procura oferecer condições adequadas à produção de conhecimentos para a qualificação da força de trabalho, contribuindo com o desenvolvimento integral regional (PARANÁ, 2017).

É relevante lembrar que a criação das universidades brasileiras ocorreu com a chegada da família real no Brasil em 1808, sendo estas a princípio, destinadas a estudos de direito, medicina e engenharia. Apenas mais tarde, houve a composição das primeiras faculdades de Filosofia que se destinaram a formar professores a partir da década de 1930, e com isso, a criação do curso de Pedagogia em 1939 (PARANÁ, 2014).

Como podemos observar o curso de Pedagogia mais antigo do Paraná data esse período, é o pioneiro no estado do Paraná, atendendo a capital. Relevante lembrar que essa IES 7 é a mais antiga instituição de ensino com concepção de Universidade do Brasil, fundada em 1912 (PARANÁ, 2018). O presente curso passou pela formação das habilitações.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia mais recente criado no Estado do Paraná, é o da Universidade Federal em Laranjeiras do Sul, em uma instituição que atende o Estado de Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, desde 1980.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição é comprometido com a universalização do conhecimento, com a produção de alimentos saudáveis, com a educação de qualidade na formação de professores, que se preocupam com a construção coletiva (PARANÁ, 2018), iniciando as atividades e auxiliando na expansão dos municípios.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES 10, com sede na cidade de Palmas, é ofertado em um Instituto Federal de Ensino, que teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas, que foi transformada em faculdade isolada, depois faculdade integrada e posteriormente em Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná. O referido Centro foi incorporado ao Instituto pelo processo de federalização, começando seus trabalhos com quatro cursos: Letras Português e Francês, Filosofia, História e Pedagogia (PARANÁ, 2017).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia nessa instituição foi autorizado em 1968 e reconhecido em 1973 em modalidade plena, tendo em 1979 autorizado o funcionamento da habilitação de supervisão escolar, e em 1998 o funcionamento da habilitação magistério das séries iniciais do ensino fundamental e em 2007, firma-se nos alicerces da docência, gestão e pesquisa, levantando inquietações da formação profissional: professor ou pedagogo? Anseios que foram respondidos pela instituição da Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia em 2006 (PARANÁ, 2017).

No Estado do Paraná são três (3) Instituições de ensino superior federais, onde se localiza o Curso de Licenciatura em Pedagogia pioneiro e o mais recente. Na sequência apresentamos aspectos históricos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das sete (7) instituições estaduais.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES 1 foi criado em 1961 e reconhecido em 1968, formando os profissionais para o exercício da docência e gestão, atendendo a região dos Campos Gerais (PARANÁ, 2011). Na IES 2, o Curso de Licenciatura em Pedagogia foi o primeiro da instituição de Cascavel em 1976, passando pela formação das habilitações, sendo que cada reestruturação apresentam expressões históricas, sociais e respondiam as necessidades da sociedade (PARANÁ, 2016).

A IES 3 foi constituída a partir da integração de seis (6) faculdades estaduais, uma academia militar e uma escola de música no Estado do Paraná, e atualmente possui sete (7) campi distribuídos ao longo do território do Estado.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, foi autorizado junto com o Curso de História em 1960, marcando um dos mais antigos da região do vale do Iguaçu, prestando serviços educacionais na região sul do Estado do Paraná e norte do Estado de Santa Catarina.

A partir de 1967, o Curso de Licenciatura em Pedagogia oferta as habilitações de orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar, magistério das disciplinas pedagógicas do ensino médio normal, mas em 2003, incorpora as habilitações de educação infantil e séries iniciais. A partir de 2006 com a criação das DCN para o Curso de Pedagogia, se tem a extinção do regime de habilitações, determinando-se a partir de então, que o Curso de Licenciatura em Pedagogia fosse de licenciatura plena, destinado à docência na educação infantil, anos iniciais, ensino médio na modalidade normal, educação profissional, gestão de serviços, e apoio escolar em outras áreas (PARANÁ, 2014).

O Curso de Licenciatura em de Pedagogia da IES 4 foi criado em 1975 e iniciou seus trabalhos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, com a proposição inicial de formação de especialistas em educação, nas áreas de orientação educacional e administração escolar. A partir de 1971, há a necessidade da formação de profissionais para o ensino de primeiro e segundo graus, e em 1996, o curso incorpora a formação de professores para docência de disciplinas pedagógicas do curso de Magistério, ofertando ainda as habilitações, sendo que em 1999 assume a habilitação para formação de professores dos anos iniciais, sendo as habilitações retiradas do curso por volta de 2007 (PARANÁ, 2014).

Outra instituição que tem forte relevância para a educação superior no Estado do Paraná, está localizada no norte paranaense em Maringá, a qual teve o início das atividades dos Curso de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Contábeis em 1973. No Curso de Licenciatura em Pedagogia considera-se a educação especial, a educação indígena e de jovens e adultos (PARANÁ, 2016).

Na região norte do Paraná se encontra localizada a IES 6. O Curso de Licenciatura em Pedagogia integra-se ao Centro de Ciências Humanas e Educação, atendendo à demanda acadêmica tanto do Norte do Paraná quanto do Sudeste de São Paulo. O Curso de Licenciatura em Pedagogia funciona juntamente com os demais cursos como História, Letras e Matemática desde o ano de 1960, sendo que desde seu início atraiu pessoas interessadas em educação, as quais já exerciam o magistério tendo formação apenas no nível médio. Essa clientela aumentou e tornou-se a instituição que estimula a formação inicial quanto à formação continuada dos professores e alunos atendendo suas necessidades de formação (PARANÁ, 2012).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia acompanha a história da IES 6 desde sua fundação em 1960, atendendo às solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores, sendo que a Pedagogia e a Didática surgiram na antiga Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Londrina, criada em 1956 (PARANÁ, 200_).

Em aprofundamento é perceptível que o Curso de Licenciatura em Pedagogia como os demais já mencionados sofre alterações nas características, transitando da formação única em 1962, passando entre a divisão das habilitações (orientação educacional; supervisão escolar; administração escolar; ensino das disciplinas práticas no curso normal) em 1973, tendo a partir de 1992 habilitações acopladas no qual o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau que eram consideradas

norteadoras das demais que acabam se inserindo a estas, sendo em 2007 reformulado o PPC do curso em que se extingue as habilitações, garantindo três grandes áreas: docência, gestão pedagógica e pesquisa (PARANÁ, 200_).

Constatando ao longo da trajetória de cada instituição que o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem processos similares, como as habilitações, a inclusão da gestão, a pesquisa, até chegar à configuração atual.

Como podemos observar, todos os Cursos de Licenciatura em Pedagogia têm sua contribuição histórica marcada pela caracterização do espaço privilegiado da formação do educador para a docência nos espaços da escola, desde a Educação Infantil e Fundamental, ensino normal, educação especial, e nas funções de supervisão, orientação e administração, chegando a atingir os espaços não-escolares.

Com o intuito de estudarmos o currículo e a situação da Arte- Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, nas IES públicas do Estado do Paraná, os sujeitos da pesquisa são os professores que lecionam a disciplina de Arte e os coordenadores dos Cursos.

Partimos da abordagem da pesquisa qualitativa, do estudo de caso, multicaso, e do campo epistemológico crítico, por meio da dialética crítica, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado ou entrevista semiestruturada a considerar a disponibilidade do docente e coordenador de curso e concomitantemente a análise documental dos Projetos Pedagógicos (PPC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A partir da abertura do contexto de pesquisa pela assinatura dos diretores (as) das Pró-reitorias - PROGRAD das instituições e partindo da aprovação da Comissão de Ética em Pesquisas em Seres Humanos - COEP/UEPG (ANEXO A) no qual a pesquisa foi aceita, entrou-se em contato com os coordenadores de curso para a liberação e aceite da pesquisa.

Desse modo, enviamos e-mail aos coordenadores de Curso e solicitamos aos mesmos por meio do Ofício de Abertura de Campo de Pesquisa (APÊNDICE D) a autorização para a realização da pesquisa, bem como, os documentos oficiais do curso – PPC. Na sequência encaminhamos por e-mail aos coordenadores o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E) e também os questionários para os coordenadores (APÊNDICE F) para participarem da pesquisa e aos mesmos foi solicitado que encaminhassem aos docentes que ministram a

disciplina de ensino de Arte o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE G) e o questionário e acesso aos formulários *doc* (APÊNDICE H).

Este estudo é composto por dez (10) IES públicas do Estado do Paraná que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, portanto, os sujeitos participantes correspondem a dez (10) coordenadores dos respectivos cursos e dez (10) professores que ministram aulas de Arte no referido curso.

Para tanto, foram convidados todos os vinte (20) sujeitos para participar da pesquisa, mas nem todos retornaram. Dos coordenadores cinco (5) se disponibilizaram a participar, para três (3) fizemos a entrevista pessoalmente, um (1) respondeu ao formulário *doc*, e outro gravou a entrevista via skype. Ainda dois (2) coordenadores nos retornaram relatando que não poderiam fornecer dados consistentes a pesquisa, pois a disciplina ainda não foi ministrada no curso e por isso ainda não tem docente e ainda, a mesma está sob a responsabilidade do departamento de artes. Em relação aos professores três (3) retornaram, um participando respondendo a entrevista por Skype, outro via word e o outro respondendo no formulário *doc* e disponibilizando para a pesquisa um livro de sua autoria para complementar sua narrativa.

Para nominá-los usamos de pseudônimos como para os coordenadores é C1, C2, C3, C4 e C5, e para os professores usamos P1, P2 e P3, denominados aleatoriamente, conforme segue o quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Especificidades dos sujeitos da pesquisa

(continua)

| SUJEITO | IDADE | SEXO | FORMAÇÃO | ANOS DE DOCENCIA | VINCULO | TEMPO DOCENTE DE ARTE | INSTITUIÇÃO |
|---------|-------|------|--|------------------|---------|-----------------------|-------------|
| P1 | 34 | F | Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutorado em Educação | 1 a 5 anos | Cres | 1 ano | IES 6 |
| P2 | 41 | F | Pedagogia (2001), Mestrado Educação (2012), Doutorado em Educação (2017) | 1 a 5 anos | Efetivo | 2 anos e 7 meses | IES1 |

Quadro 6: Especificidades dos sujeitos da pesquisa

(conclusão)

| P3 | 38 | F | Pedagogia (2003), Mestrado Educação (2009), Doutorado em Ensino de Ciências e Tecnologia (andamento) | 10 a 15 anos | Efetivo | 2 anos | IES3 |
|----------------|--------------|-------------|---|-------------------------|----------------|--------------------------|--------------------|
| SUJEITO | IDADE | SEXO | FORMAÇÃO | ANOS DE DOCENCIA | VINCULO | TEMPO COORDENAÇÃO | INSTITUIÇÃO |
| C1 | 55 | F | Pedagogia, Mestrado Educação e Doutorado (2017) | 30 a 35 anos | Efetivo | Desde setembro de 2018 | IES1 |
| C2 | 52 | F | Pedagogia (2002), Mestrado em Educação (2007), Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (2015) | 10 a 15 anos | Efetivo | 1 ano e seis meses | IES2 |
| C3 | 42 | F | Pedagogia, Mestrado Educação (2008) e Doutorado (2014) | 15 a 20 anos | Efetivo | Desde setembro de 2018 | IES 3 |
| C4 | 41 | F | Letras e Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutorado em Ensino | 10 a 15 anos | Efetivo | Vice chefia 2 meses | IES4 |
| C5 | 44 | M | História (2000), Mestrado e Doutorado em Educação (2015) | 10 a 15 anos | Efetivo | 6 anos | IES5 |

Fonte: As autoras.

Como podemos observar todos os sujeitos (8) têm experiência em docência variando entre 1 a 5 anos e 10 a 15 anos, tendo os sujeitos que se encontram a mais tempo variando entre 15 a 20 anos e 30 a 35 anos. Esses dados de perfil docente nos propiciam conhecer a dimensão de experiência destes com a formação de professores, contribuindo com a formação cultural dos pedagogos.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Nesse tópico apresentamos os passos da pesquisa, bem como a contextualizamos, objetivando a compreensão do currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao ensino da Arte- Artes Visuais. Na apresentação dos procedimentos de pesquisa consideramos o movimento do objeto em sua totalidade, no campo da Teoria Crítica.

Os procedimentos da pesquisa permeiam etapas, que vão se interconectando uma à outra para a construção e percurso do caminho trilhado, levantando os documentos para a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Inicialmente protocolamos a pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, na plataforma Brasil (CEP/UEPG), a qual foi aprovada por meio do Parecer nº 3.274.440.

Iniciamos com a busca no site do *e-mec* pelas IES públicas do Estado do Paraná que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia; com esse inventário em mãos das dez (10) instituições, sendo sete (7) instituições estaduais e três (3) federais, realizamos a solicitação oficial via e-mail e correios com material impresso junto as PROGRAD de cada instituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia em vigência e a autorização para a realização da pesquisa.

Posteriormente foi realizado via e-mail e em contato por telefone o convite oficial aos coordenadores dos dez (10) cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná, enviando-lhes o termo de abertura de campo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tanto para os coordenadores como para os docentes das disciplinas de Arte, em conjunto com o questionário em formato de documento *word*, ou formulário *doc.*, e ainda possibilitado o retorno para poder agendar o dia e horário para uma possível entrevista que foi realizada pessoalmente ou via *skype* a depender das demandas e necessidades de cada sujeito.

3.3.1 Os instrumentos da pesquisa

Ao pensar em pesquisa, diante da neutralidade científica, que ocupa as prateleiras de bibliotecas de nossas universidades brasileiras, a pesquisa qualitativa busca espaço e credibilidade no seio educacional (TRIVIÑOS, 2009), apoiado no paradigma crítico-dialético, possibilitando um conhecimento da realidade concreta e realização da práxis.

Para este estudo, utilizamos como instrumentos para coletar os dados, o questionário, a entrevista e os documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O questionário é comumente utilizado pela perspectiva da pesquisa positivista quantitativa, mas não impede sua conveniência na pesquisa qualitativa quando se há a necessidade de “[...] caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, [...] função que desempenham)” (TRIVIÑOS, 2009, p. 137).

O uso de perguntas em caráter fechado motiva-se pelo fato de caracterizar o perfil dos professores e coordenadores, de acordo com traços gerais (faixa etária, sexo, nível de escolaridade, etc.). As perguntas abertas justificam-se pela busca de entendermos que tal instrumento oferece um suporte de aprofundamento de opiniões do entrevistado dando maior possibilidade de esclarecimento sobre o conhecimento solicitado.

Na tentativa de coletar os dados com a totalidade dos professores e coordenadores envolvidos das dez (10) IES que se encontram localizadas em regiões que abrangem do norte ao sul do Estado do Paraná, e considerando que alguns desses profissionais tem sua agenda lotada com aulas e reuniões, assim pensando nessas situações, disponibilizamos o questionário enviado por e-mail e também pela ferramenta formulário *doc* para ser preenchido. Consideramos a disponibilidade dos sujeitos em relação ao tempo disponível, para que caso dispusessem do mesmo, poderíamos realizar e gravar uma entrevista, assim nos colocamos a disposição dos docentes, também realizamos gravações com os sujeitos via ferramenta *skype*.

Concordamos com Richardson (1999, p. 157) de que

[...] em geral, resulta em impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar, seja porque

o número de elementos é demasiado grande [...] e o tempo pode atuar como agente de distorção.

Acrescentamos que a amostra para ter uma probabilidade aceitável e representativa precisa ser realizada com pelo menos 10% da população total. Utilizamos esse requisito para definirmos estimadamente 10% do quadro dos sujeitos pesquisados. Foram convidados dez (10) coordenadores de curso e dez (10) docentes que ministram a disciplina de ensino da Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quem nos retornou contato para colaboração com a pesquisa do total de vinte (20) sujeitos, foram cinco (5) coordenadores e três (3) professores. Os contatos foram realizados em aproximadamente oito (8) meses a partir de junho de 2018, os mesmos se deram em período quinzenal, sendo realizada a negociação para agendamento para participação na pesquisa. Os contatos foram por e-mail e telefone com os departamentos/colegiados dos cursos e seus respectivos coordenadores, que ora estavam em aula, reuniões ou não se encontravam na instituição.

As IES pesquisadas possuem sites oficiais com informações sobre os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, mas algumas apresentam dados desatualizados, dificultando não só o trabalho de pesquisadores, como também dos possíveis clientes interessados que possam vir a consultar seus sites, pois em parte as informações não condizem com a realidade, tais como: telefone de contato, e-mails, coordenadores de curso. Além disso, existe uma disparidade dos sites, pois algumas instituições apresentam apenas carga horária do curso, corpo docente, contato e matriz curricular, já outras têm todos esses dados e ainda apresentam o PPC na íntegra, garantindo ao visitante conhecer e ter acesso ao curso em sua totalidade.

A coleta de dados junto as IES, se deu com a disponibilização de dez (10) questionários para dez (10) coordenadores e dez (10) questionários para dez (10) docentes. Deste retornou contato oito (8) sujeitos, sendo cinco (5) coordenadores e três (3) professores. A participação na pesquisa foi feita respondendo a um questionário na ferramenta formulário *doc* ou no word mesmo, podendo ainda ser realizado a entrevista com o mesmo teor do questionário. Dos cinco (5) coordenadores, um (1) participou respondendo ao questionário via formulário *doc* e quatro (4) optaram por realizar uma entrevista via skipe, durando entre quarenta dois (42) minutos e uma hora e trinta minutos. Os professores ao todo três (3), um (1) optou por realizar uma entrevista por skype com duração de gravação aproximadamente

duas (2) horas e trinta (30) minutos, transcrita para posterior interpretação e análise. O segundo professor preferiu responder o questionário pelo word e o último docente participou da pesquisa respondendo ao formulário doc. Para as análises foi realizado, dependendo do momento, cortes nas falas dos sujeitos, consideramos apenas o que era essencial para o momento do questionamento.

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999, p 207).

Os dados obtidos na entrevista são subjetivos, pois se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Usamos para este estudo a entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (SELLTIZ, 1987). Optamos por ter um conjunto de questões previamente definidas, mas durante a entrevista outras perguntas foram surgindo, tal procedimento foi realizado num clima de conversa, assim tudo ocorreu de forma agradável, possibilitando liberdade para questionarmos os entrevistados.

A vantagem da entrevista semiestruturada segundo Selltiz (1987), é de que produz um índice de respostas bem mais abrangente, devido a elasticidade quanto à duração, uma fala mais profunda sobre os assuntos e do mesmo modo se tem as desvantagens, pois podem limitar o próprio entrevistado a insegurança em relação ao seu anonimato e assim reter informações relevantes ao estudo.

Neste estudo buscamos com as entrevistas e questionários a descrição e exploração da natureza pesquisada, conhecer a comunidade escolar, os professores, os traços característicos, a preparação para o exercício da docência, as políticas curriculares e educacionais, que auxiliam na compreensão das relações dos sujeitos e o contexto social (TRIVIÑOS, 2009).

Para completar a análise sobre o currículo e o ensino de Arte - Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, fez-se necessária a aplicação do questionário com os coordenadores e professores dos cursos, para termos um conhecimento da Arte como disciplina e/ou como está inserida na matriz curricular, mas também se fez necessária a análise documental dos Projetos Pedagógicos Curricular (PPC) de Curso em relação a Arte - Artes Visuais, se fazendo

valer dos dez (10) PPC, onde encontramos as informações pertinentes e relevantes de cada IES e curso.

Segundo Gil (1994) a análise documental é constituída de fontes primarias e secundárias.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A finalidade é entendermos os fatores legais, históricos e sociais que influenciam o contexto do objeto da investigação. Nesses documentos é possível encontrarmos registros essenciais para a pesquisa se tratando do ensino de Arte - Artes Visuais e os fundamentos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Podemos dizer que a análise de dados é o ápice da pesquisa, pois exige um olhar cuidadoso, minucioso e de inter-relações entre os dados e a teoria.

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Por meio do acesso aos dados coletados ao longo de todo o processo, identificamos elementos que se comparam e evidenciam aspectos relevantes do objeto. A análise é feita com base nos pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), à luz da abordagem e método. Assim, organizamos, analisamos e discutimos os dados deste estudo, no sentido de atingirmos os objetivos de pesquisa e respondermos ao problema investigado do contexto estudado.

O pesquisador não pode atento apenas aos resultados do estudo, mas sim a todo o aspecto processual da pesquisa, para que observe as relações significativas e coerentes estabelecidas entre os dados e a teoria, num processo de vir-a-ser, dialogando a coleta e a interpretação dos dados.

A organização dos dados de uma pesquisa é um dos pontos-chave para se desvelar a concreticidade ainda obscura e sombreada para construir um conhecimento novo, capaz de se inter-relacionarem entre si e com o mundo exterior.

Com os dados/informações em mãos, e com clara direção teórica, iniciamos a análise com a construção de um conjunto de categorias descritivas e teóricas iniciais, por meio do processo de releituras das informações. Para os resultados terem reconhecimento científico, é preciso estarmos atentos às condições de:

A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade) por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, [...] devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas (TRIVIÑOS, 2009, p. 170).

É uma análise que foca na inter-relação entre os fundamentos epistemológicos do currículo e a Arte - Artes Visuais e os dados que obtivemos com o estudo do contexto, em que emergiu a análise segundo as bases teóricas adotadas.

A identidade dos sujeitos que colaboraram para este estudo será mantida em sigilo absoluto, sendo usados codinomes alterando a identidade dos sujeitos com o uso de pseudônimos.

Os dados desta pesquisa foram tratados de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, p. 31) por ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e constitui um aporte para evidenciar o significado que os sujeitos sociais exteriorizam no discurso (BARDIN, 2011). Para Chizzotti (2006, p. 98) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Assim, buscamos compreender e analisar o visível e o invisível das mensagens nas narrativas dos sujeitos da pesquisa e na análise documental. As mensagens foram obtidas por intermédio de diversos instrumentos de coleta de dados.

Dessa forma, a análise dessa pesquisa tem base na interpretação criteriosa, cuidadosa e rigorosa das informações encontradas do estudo, que se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Iniciamos esse processo organizando cada resposta de cada questão, sistematizando as ideias iniciais, tendo na compreensão dos significados e na aproximação das respostas, a chamada etapa **pré-análise** do material (BARDIN, 2011), momento em que se conhece o ambiente que é rico em informações, ou seja, o pensamento concreto.

Consideramos a fase da pré-análise por meio de quatro etapas. A primeira é marcada pela leitura flutuante, que é quando o pesquisador estabelece contato com os dados coletados, conhecendo os textos; na segunda etapa selecionamos os materiais, o que incidiu na definição do que seria analisado e selecionado; na terceira etapa formulamos as hipóteses e objetivos e, na quarta elaboramos os indicadores, por meio de recortes de texto nos materiais de análise.

A partir desse momento inicia-se a segunda etapa, denominada de **descrição analítica** (BARDIN, 2011), ou seja, nesse momento se agrupam os trechos correlacionados nos instrumentos de coleta de dados, questões emergidas dos materiais coletados, com seus respectivos significantes implicando em relações entre as unidades de base, que formam um todo reunido. Ou seja, realizar a interpretação crítica e reflexão para compreender as variáveis e invariáveis do pensamento concreto inter-relacionado com o concreto real, gerando um conhecimento novo.

Melhor dizer que nesse momento estivemos voltados para exploração do material definindo categorias (sistemas de codificação – partes do conteúdo), assim identificamos as unidades de registro, e do mesmo modo, elaboramos a categorização que é a contagem da frequência da repetição de uma mesma palavra ou conceito, concepção que se encontra nos dados. Também são levadas em consideração as unidades de contexto que correspondem à codificação do segmento da mensagem.

Em síntese, nesse momento se trabalha diretamente com a codificação, a classificação e categorização (BARDIN, 2011) dando espaço para o terceiro momento.

Assim, chegamos à terceira etapa, **interpretação inferencial** (BARDIN, 2011) que refere-se ao cruzamento dos dados empíricos com os demais materiais, com base no referencial teórico. Ou seja, é a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim chegamos, após analisar os significados, as aproximações, o todo reunido, cruzando os dados com o referencial teórico. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Com esse movimento emergem categorias oriundas da investigação, que vão se delineando de acordo com o pensamento real, com o concreto real e a práxis. Ao nos referirmos à utilização de categorias de análise, estamos buscando com a dialética compreender a essência do fenômeno em contexto, e assim construirmos um conhecimento do mesmo. Iniciamos do todo para as partes, para chegarmos ao todo novamente. As categorias são rubricas ou podemos chamar de classes, as quais reúnem um grupo de elementos com um título genérico/agrupado, em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 2011, p. 117).

De acordo com Bardin (2011) as categorias são extraídas das informações coletadas pelos instrumentos de coletas de dados, aplicadas no conjunto de informações e no fecundo plano das inferências. Assim, as categorias se baseiam nas disposições que o pesquisador encontra para explicar a realidade em que o fenômeno está inserido.

Entretanto, por mais que para realizarmos a análise de dados de uma pesquisa, temos regras que devem ser respeitadas, destacamos que na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Bardin (2011) mesmo abdica da ideia de rigidez e de completude, esclarecendo que sua proposta da Análise de Conteúdo sempre oscila entre os polos do rigor da objetividade, da cientificidade e a riqueza da subjetividade.

Ao termos acesso aos dados pretendidos e seguirmos as etapas descritas, de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), na sequência elaboramos a categorização à luz do método dialético negativo de Adorno da Teoria Crítica.

No levantamento das categorias de análise, levamos em consideração os objetivos estabelecidos, a problemática de pesquisa, buscando ampliar as informações sobre os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do Paraná em relação ao conhecimento de Arte - Artes Visuais.

Com os documentos em mãos, realizamos a pré-análise, concretizamos a segunda fase, de exploração do material em que compreendeu-se a codificação, a classificação e a categorização. Para a elaboração destas categorias realizamos um processo partindo da leitura dos dados coletados que foram se direcionando com os objetivos e assim conduzindo a resposta da problemática da pesquisa. Com a leitura, realizamos a codificação e a classificação partindo da organização de palavras e concepções latentes que se repetiram ao longo dos dados, levantando assim as categorias para a interpretação e análise na terceira fase.

Partindo do objetivo dessa pesquisa de analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte - Artes Visuais, na formação do pedagogo, obtendo os dados com os docentes, coordenadores e documentos, foram organizadas três (03) categorias e doze (12) subcategorias, as quais emergiram e se relacionam com os objetivos e objeto de pesquisa proposto nesse estudo.

Quadro 7: Categorias de análise a partir dos dados e sua constante repetição.

| Objeto de pesquisa | | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|--|
| O currículo do curso de licenciatura em pedagogia das instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do paraná, em relação ao conhecimento da arte- artes visuais na formação do pedagogo | | | | |
| Questão da pesquisa | Objetivos geral | Objetivos específicos | Categorias | Subcategorias |
| Como os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná visualizam e oferecem a Arte- artes visuais na formação do pedagogo para atuar na educação básica? | Analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte- artes visuais, na formação do pedagogo | Identificar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná | 1 FORMAÇÃO | Objetivos do curso |
| | | | | Perfil Profissional |
| | | | | Concepção de formação |
| | | Analisar os fundamentos teórico/pedagógico e curriculares do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e as implicações na formação do pedagogo | 2 CURRÍCULO | Base epistemológica dos cursos |
| | | | | Concepção de currículo |
| | | | | Organização curricular |
| | | | | O currículo e a Arte |
| | | Analisar o quê, como, porque e de que forma o currículo insere a disciplina de Arte- artes visuais como conhecimento na formação do pedagogo nas IES públicas do Estado do Paraná | 3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO | Concepção de Arte |
| | | | | Experiência com Arte na trajetória de formação |
| | | | | Arte na Pedagogia |
| | | | | Desafios da Arte na formação do pedagogo |

Fonte: As autoras.

Essas categorias emergiram dos termos latentes na análise dos PPC, das entrevistas e questionários com os coordenadores e professores. Para chegar a essas categorias, colocamos as respostas de cada pergunta dos professores e coordenadores na sequência e realizamos a impressão das mesmas e colamos em cartolinas para ter a visão da totalidade do estudo, e assim poder correlacionar e organizar para facilitar a leitura, levantando os significados/conceitos que mais estavam presentes em cada questão.

No capítulo seguinte apresentamos a análise e discussão dos dados da pesquisa, a luz do referencial teórico do estudo, bem como apontamos os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ E A ARTE - ARTES VISUAIS

Neste capítulo, conduzimos a pesquisa para a análise, interpretação e discussão dos dados coletados, inter-relacionando-os com o referencial teórico construído ao longo deste estudo, visando alcançar os objetivos propostos, a partir da problemática norteadora da pesquisa, apontando os resultados encontrados.

Percebemos a necessidade de lembrar os passos da pesquisa e a contextualizarmos para compreensão do currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia das IES públicas do estado do Paraná em relação ao ensino da Arte- artes visuais. A apresentação dos procedimentos de pesquisa leva em consideração o movimento do objeto em sua totalidade, no campo da Teoria Crítica.

Os procedimentos da pesquisa permeiam etapas, que vão se interconectando uma a outra para a construção e percurso do caminho trilhado, levantando os documentos para a análise de conteúdo, perpassando, inicialmente pelo protocolo da pesquisa junto ao Comitê de ética em Pesquisa na plataforma Brasil. Iniciamos com a busca no site do *e-mec* pelas IES públicas do estado do Paraná que oferecem o curso de Pedagogia; com esse inventário em mãos das dez (10) instituições, sendo sete (07) instituições estaduais e três (03) federais, realizamos a solicitação oficial via e-mail e correios com material impresso junto as PROGRAD de cada instituição dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia em vigência e a autorização para a realização da pesquisa.

Posteriormente foi realizado via e-mail e em contato por telefone o convite oficial aos coordenadores dos dez (10) cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná, enviando-lhes o termo de abertura de campo, o termo de consentimento livre e esclarecido tanto para os coordenadores como para os docentes das disciplinas que contemplam o ensino de Arte, em conjunto com o questionário em formato de documento *word*, ou formulário *doc.*, e ainda possibilitado o retorno para poder agendar o dia e horário para uma possível entrevista que foi realizada pessoalmente ou via *Skype* a depender das demandas e necessidades de cada sujeito.

Relevante frisar que os dados advindos das entrevistas e dos questionários procuram apresentar o currículo e as práticas formativas dos pedagogos em formação relacionadas a Artes - artes visuais. Com isso, temos a intenção de compreender o objeto currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - artes visuais na formação do pedagogo, vivenciado em contextos e regiões diferentes, com sujeitos de experiências particulares.

Os dados são enriquecedores na compreensão do currículo, da Arte - artes visuais, das práticas formativas em Arte - artes visuais e como o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia oferece à Arte - artes visuais como conhecimento na formação do pedagogo, tornando a investigação complexa na interpretação e análise pela quantidade de dados coletados junto aos docentes, coordenadores e PPCs.

4.1 CATEGORIA 1 – FORMAÇÃO: O QUE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ APRESENTAM SOBRE A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Neste momento, procuramos responder à questão da pesquisa e ao objetivo geral, atendendo especificamente ao primeiro dos três objetivos específicos, que é identificar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná.

Assim, trazemos o contexto legal de orientações presentes nos documentos analisados sobre o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, apresentando as discussões sobre a formação do pedagogo.

Vale ressaltarmos que no Brasil, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na sua caminhada histórica, esteve atrelado aos processos educativos em escolas, ou seja, a educação de crianças nos anos iniciais da vida escolar.

Destacamos que as primeiras propostas para a efetivação desse curso, foram conferidas ao “estudo da forma de ensinar”, que ganham corpus nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), que padronizou o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com a concepção normativa, que alinhou as licenciaturas ao chamado “esquema 3+1”, ou seja, o referido curso passava a fornecer o título de bacharel para àqueles que cursassem três anos de estudos específicos da área, e o título de licenciado, permitindo que o graduado atuasse como professor, criando uma

dicotomia entre bacharelado e licenciatura, pois se acreditava que no bacharelado se formava o pedagogo técnico em educação e, na licenciatura, o professor do Curso Normal de nível secundário, no primeiro ciclo, o ginásial ou no segundo (SAVIANI, 2009). Esse esquema de 3+1 manteve-se por décadas impactando na formação de professores que ora se destinou para ministrar aula, ora para ser especialista técnico da educação.

Com a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) permaneceu o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. A Lei da Reforma Universitária nº 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968), permitia ao Curso de Pedagogia, a oferta de habilitações que eram: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, que foram consideradas necessárias ao desenvolvimento nacional e ao mercado de trabalho, tendo em 1969, o Parecer CFE nº 252 que arruma a organização e funcionamento do curso de Pedagogia, e apontava o objetivo para preparar profissionais da educação com título de especialista, mediante a complementação dos estudos (SAVIANI, 2009).

Esta resolução de 1969 contribuiu para a formação de professores na medida em que decide formar para o ensino normal especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, realizada no Curso de Pedagogia, resultante do grau de licenciado.

A partir de 1980 se intensifica o movimento pela reformulação dos Cursos de Pedagogia, passando-se a adotar o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SAVIANI, 2009). A partir desse momento, o Curso de Pedagogia passa a dar enfoque a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e posteriormente a Educação Infantil.

Em conformidade com a DCN em Pedagogia (BRASIL, 2006) no Art. 1º da presente resolução institui que os Cursos de Pedagogia têm caráter de licenciatura, o que foi confirmado na análise dos dez (10) PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado do Paraná, denominados de licenciatura, determinando princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos, planejamento e avaliação aos discentes em formação.

Recorremos a DCN em Pedagogia (BRASIL, 2006) também para apresentar que as habilitações de formação inicial estão voltadas para o exercício da docência em diversos níveis, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, também os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, os cursos de Educação Profissional, bem como, em outras áreas nas quais são previstos

conhecimentos pedagógicos. Isto está expresso no Art. 2º. Segue o quadro 6, na qual está apontada as diferentes habilitações dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia encontradas nas dez (10) IES públicas do Estado do Paraná.

Quadro 8: As habilitações dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Paraná

| Instituição | Habilitação |
|--------------------|---|
| IES 1 | Docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão na educação básica. |
| IES 2 | Não deixa especificado na identificação do curso |
| IES 3 | Pedagogia com licenciatura plena em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e Gestão Escolar em contextos escolares e não escolares |
| IES 4 | Não deixa especificado na identificação do curso |
| IES 5 | Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. |
| IES 6 | Não deixa especificado na identificação do curso |
| IES 7 | Não deixa especificado na identificação do curso |
| IES 8 | Não deixa especificado na identificação do curso |
| IES 9 | Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e Magistério das Matérias Pedagógicas. |
| IES 10 | Não deixa especificado na identificação do curso |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná.

Conforme ficou perceptível no quadro 8, nem todos os cursos deixam evidente na identificação do mesmo qual a habilitação do licenciado, dificultando a compreensão da clientela ao buscar essa informação no PPC dos cursos. Os cursos que apresentam esse dado estão atendendo as DCN de Pedagogia de 2006, com ênfase na docência. Alguns cursos com ênfase no exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; outros preocupados além da docência nessa fase com os anos iniciais, abrangem também o ensino normal e a gestão escolar; e ainda temos os que acrescentam a seus cursos de formação, a educação em espaços não escolares.

§ 1º Compreende-se à 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, 2006, p. 1).

A docência implica na ação educativa intencional, com processos de ensino e aprendizagem voltadas ao diálogo de diversas visões de mundo, devido se ter contato com a diversidade de demandas e necessidades das regiões, em que as habilitações

se revelam diferentes, criando cursos de licenciaturas em Pedagogia que cedem espaços para disparidade de disciplinas e áreas do conhecimento.

Sendo assim, na **subcategoria** dos **objetivos dos Cursos** de Licenciatura de Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, de modo geral, estão voltados para a formação acadêmica em relação ao exercício da docência e a gestão educacional.

Encontramos nos PPC de cada curso os seus objetivos, que se dividem em aqueles como é o caso da IES 1 e IES 5 que se voltam para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão:

Formar profissionais para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e para as funções de gestão na educação básica (IES 1);

Formar o acadêmico para o exercício da Pedagogia na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e para a gestão da educação (IES 5) (grifos nosso).

Encontramos também, nas IES 2 e IES 4, uma habilitação voltada para a docência mais ampliada, abrangendo a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio na modalidade normal, os cursos profissionalizantes e a gestão.

Formar profissionais com condições de atuar nas diferentes funções de organização do trabalho pedagógico e gestão escolar (IES 2);

Formar profissionais da educação para atuar na docência da Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional e da Gestão Educacional, bem como na produção e difusão do conhecimento em educação (IES 4) (grifos nosso).

Foram achados nos cursos das IES 7, IES 8 e IES 9, todas as questões de gestão, de docência aparecendo ainda a educação de jovens e adultos e a educação em espaços não formais, abrindo assim o leque da atuação do pedagogo. Dessa forma a atuação do pedagogo extrapola o espaço da escola e alcança espaços extra classes, espaços da sociedade que demandam profissionais preparados para atuar com a população em diversos contextos, desde educação em hospitais para crianças adoentadas, como para recreação, ou mesmo em atendimento às pessoas em setores da indústria como o de Recursos Humanos, entre outros.

A formação da pedagoga e do pedagogo unitário para a atuação na docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas modalidades, disciplinas pedagógicas de curso de formação em nível médio,

e na gestão e organização do trabalho pedagógico, no âmbito de instituições educacionais, bem como em espaços não escolares (IES 7);

Formar professores para atuação na docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, para a gestão, apoio e organização do trabalho pedagógico escolar, em cursos de Educação Profissional e nos espaços formativos da educação não formal e da educação popular, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (IES 8);

Formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar em: Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação formal e não formal e Magistério das Matérias Pedagógicas (IES 9) (grifos nosso).

Identificamos que a IES 3 tem uma proposta de curso que atende todas as especificações anteriores já mencionadas, e avança para o atendimento aos programas de formação continuada, auxiliando na organização e planejamento estratégico e operacional dos conhecimentos científicos, em que a comunidade de dirige à instituição para estabelecer uma relação de diálogo, estudos e trabalho de parcerias.

Formar o profissional Pedagogo preparado para atuar nas organizações escolares na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, da Educação de Jovens e Adultos e na gestão de sistemas educacionais, no planejamento, na coordenação/supervisão pedagógica e avaliação de projetos e nas organizações não escolares, em programas de educação continuada e de desenvolvimento organizacional e planejamento estratégico e operacional fundamentados em conhecimentos científicos, de cunho multidisciplinar e interdisciplinar, que levem ao exercício profissional consciente, crítico, competente e ético (IES 3) (grifos nosso).

A IES 6 e a IES 10, nos chamam atenção por terem objetivos bem divergentes das demais. A IES6 está focada na docência unicamente, enquanto que a IES 10 tem foco em docência, gestão e pesquisa, abrindo espaço para o campo da construção de teorias, pesquisa, averiguações, comparações, resolução de situações, análises, métodos científicos, ou seja, um estudo da sociedade.

Formação de professores para exercer funções de magistério na modalidade de Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Por meio de estudos teóricos e práticos, de investigação e reflexão crítica (IES 6) (grifos nossos).

Habilitar pedagogos docentes, gestores, pesquisadores, como profissionais da educação, com perfil ético, com sólida bagagem de conhecimentos teórico-práticos, técnico-científicos e conscientes da sua responsabilidade social (IES 10) (grifos nosso).

Mesmo tendo diferenças entre os objetivos de cada curso como ficou óbvio nos apontamentos anteriores, todas seguem as orientações das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) que deixa evidente que as atividades do pedagogo são a gestão de sistemas e instituições de ensino; à docência nos diversos níveis, desde a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, cursos profissionalizantes, educação de jovens e adultos, o trabalho nos espaços escolares e não escolares, promovendo a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, níveis e modalidades do processo educacional.

Registramos que os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná atendem a legislação da DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) quando todos defendem a formação de sujeitos aptos para a docência na educação básica, no desenvolvimento pleno e integral do sujeito.

Também é importante apontarmos que alguns Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná reforçam a DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), quando realizam a aplicação de concepções, princípios e critérios originários de diferentes áreas do conhecimento, com relação a Pedagogia, e implicam no desenvolvimento dos sujeitos, das organizações e assim da sociedade, utilizando-se de conhecimentos multidimensionais sobre o homem em situações de aprendizagem, conforme aparece no PPC dessas instituições:

Inter-relacionar conhecimento, concepção de mundo, de ser humano e de organização social, vivenciando a interdisciplinaridade resultante da elaboração coletiva dos princípios teórico-metodológicos norteadores dos conteúdos e atividades do curso (IES 9);

Capacitar-se para a leitura de mundo, com uma consistente base teórica das ciências e valorizar a integração entre as disciplinas e o aspecto coletivo do trabalho (IES 5);

Construir conhecimentos partindo de uma base comum, considerando os fundamentos científicos, filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos e didático-pedagógicos da Educação (IES 6);

Desenvolver habilidade de ação-reflexão-ação sobre os espaços organizacionais da escola, garantindo um nível de formação pedagógica e interdisciplinar capaz de superar a fragmentação do trabalho determinado historicamente (IES 4);

Defender e saber desenvolver o caráter pedagógico das ações educativas, articuladas com a formação humana, mediada pela prática social, pela prática política e pela prática produtiva, ao atuar na docência, na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (IES 8).

Propiciar o desenvolvimento e consolidação de atitudes que envolvam o respeito à diversidade étnico-racial de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, de religiões, de pessoas com necessidades especiais, de diferentes orientações sexuais, entre outras (IES 10).

Para se ter um pedagogo consciente de sua função e papel perante a sociedade, este precisa encontrar nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, uma base que lhe possibilite acesso aos conhecimentos e fundamentos de cada campo de conhecimento para atuar na docência, gestão e pesquisa.

Como mencionamos nas citações acima, a maioria das IES trabalha para uma formação de pedagogos na tentativa de superação do trabalho fragmentado, mas será que o currículo desses cursos tem essa mesma vertente? As disciplinas dialogam entre si ou estão afastadas e fechadas em si mesmas? Será possível realizar um ensino interdisciplinar? Questões que vão tomando corpus nas discussões para serem respondidas com essa pesquisa.

Lembrando como defende as DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) que o egresso de pedagogia precisa estar apto para ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física se for o caso, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006). É importante ressaltar que partindo do tripé das universidades, pautado em ensino, pesquisa e extensão, os cursos estão cumprindo, ao passo que dividem seus conhecimentos em atividades que leva o acadêmico a pesquisa e trabalhos que dialogam com a comunidade e contribuem para a formação profissional desse sujeito, como emerge nos PPC das IES citadas:

É necessária uma formação que dê ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IES 1);
O curso tem a proposta de ensino, concomitante com a pesquisa e extensão, pela defesa da escola (IES 2);
Estimular o ensino, pesquisa e extensão (IES 3);
Fortalecer a formação teórico-prática, articulando as atividades de ensino com a pesquisa e a Extensão, visando assim, oportunizar a participação em atividades de caráter educativo, nas comunidades, visando à melhoria do nível sócio- cultural destas, e uma melhor compreensão da realidade, com a possibilidade de iniciação aos processos de pesquisas educacionais (IES 4);
Habilitar o acadêmico para a pesquisa científica em educação, com a proposição de atividades de extensão (IES 5);
É essencial vincular Ensino, Pesquisa e Extensão (IES 6);
Instrumentalizar a pesquisa acerca da realidade educacional concreta (IES 8);
Oportunizar práticas investigativas no contexto social, com projetos de iniciação científica, articulando o ensino-pesquisa e extensão (IES 10).

A pesquisa é um elemento essencial à formação e atuação docente, ao passo, que a articulação teoria- pratica se realiza nos processos cognitivos, na apropriação,

produção e socialização dos saberes. Esse contato atrelado à extensão visa e implica no enriquecimento da formação e integração com a comunidade externa. Projetos desenvolvidos em diversos espaços, com públicos de diferentes idades e situações, em espaços não formais e nos escolares.

Portanto, alguns PPC das IES marcam um conceito de escola como uma instituição que é voltada aos conhecimentos acumulados pela sociedade, que influenciam na vida do homem, sendo este um agente social que interfere na sociedade por meio de ações conscientes, munido de uma educação que é entendida como prática social (SAVIANI, 2007) em que o sujeito constitui uma formação com conhecimentos da totalidade.

Entender a escola como instituição social, vinculada a inúmeras áreas do conhecimento, tais como a economia, a política, a filosofia, a psicologia, entre outras, compreendendo as vinculações da totalidade, a especificidade, o limite do espaço escolar, e as práticas que são inerentes a ele, criando condições para a apropriação da cultura historicamente acumulada (IES 2); Compreender a escola como lugar social, histórico, cultural e de trabalho (IES 5);

A escola enquanto uma organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (IES 8);

Compreender educação como prática social de caráter intrinsecamente humano, um processo intencional, no qual a escola está relacionada com seu entorno social, polo aglutinador, articulador, mantenedor e recriador de valores e práticas sociais características dos diversos grupos que a constitui (IES 9).

Mas o que é a escola? Qual seu papel? Será ela transmissora de conhecimentos ideologicamente das classes dominantes? É um espaço de formação cultural ou semiformação? Coadunamos com Apple (2001) que diz que a escola não tem a função de empresa que precisa produzir o capital humano para administrá-lo. A escola é o espaço não para a semicultura, mas para a formação cultural do homem. É preciso romper com a visão que Giroux (1997) alerta sobre a escola, como local de instrução e treinamento dos alunos a habilidades comuns que os capacite a operar com eficiência na sociedade.

Precisamos considerar a escola como uma instituição que transcende os muros e se coloca aberta para a sociedade geral, projetando intencionalmente uma ação educativa nas áreas política, cultural, ética, social e estética, conforme é defendido pelos PPC das IES 2, 5, 8 e 9.

Este pedagogo é o profissional, professor, educador que vai estar envolvido com o processo de ensino e aprendizagem discente e dele próprio, pois não somos

neutros frente a prática pedagógica que carrega as suas concepções de mundo, de educação, de escola, de sociedade, de que homem se quer formar, com base no posicionamento epistemológico docente. Desse modo, os PPC de Pedagogia, trouxeram algumas concepções de professor, conforme fica exposto nas citações:

Definir o educador como profissional que tem a docência como base de sua identidade profissional, domínio do conhecimento específico, articulado com conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente da transformação da realidade em que se insere (IES 2);

Um pedagogo crítico, consciente, ético e competente fundamentado nos princípios democráticos e libertadores, no humanismo e nos ideais de sociedade e educação voltados para o pleno desenvolvimento da pessoa humana na perspectiva das exigências científico, tecnológica e educacionais (IES 3).

O professor com estudos, experiências e pesquisas constrói conhecimento, é o sujeito/profissional formado por um “repertório de conhecimentos” (GAUTHIER *et. al.*, 2006) que são usados na prática docente, independentemente do nível de atuação do mesmo, não sendo um simples executor de técnicas que conduzem a semiformação. É pensado na formação desse professor que precisa ser um “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) para projetar uma cultura que permite ousar para uma educação para autocrítica e autorreflexão.

O professor como intelectual transformador, é aquele profissional que questiona as condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas do seu trabalho, de forma crítica, criativa e reflexiva, buscando mudanças sociais (GIROUX, 1997). É função do professor refletir sua atividade, como forma de desenvolvimento intelectual, visando conhecer seu papel na produção e legitimação dos interesses políticos, comprometido com o processo de emancipação do sujeito.

O professor como intelectual transformador, é intelectual ao assumir o potencial de estudioso e profissional ativo e reflexivo, frente os interesses políticos e ideológicos que estruturam seu discurso e suas relações sociais, e é transformador ao educar os alunos para serem sujeitos ativos, críticos e autorreflexivos (GIROUX, 1997).

Para que isso aconteça, uma educação como prática social como defende Saviani (2007) é preciso oferecer condições para que o aluno se desenvolva numa autorreflexão e autocrítica constante conforme defende Adorno (1995).

Para tanto nos questionamos que profissional é esse que sairá formado nos cursos de licenciatura em Pedagogia? Nesse prisma, buscamos conhecer o **perfil profissional** desses egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que os cursos esperam desses profissionais, levando em consideração que o perfil tem relação com os objetivos do curso e o contexto que o mesmo atende.

O perfil desses profissionais está atrelado desde as funções de base do curso de Pedagogia, que é a docência nos processos de ensino e aprendizagem nos diversos níveis e estabelecimentos que estão em espaços formais e não formais, e a gestão educacional, produção, reflexão, ampliação e difusão de pesquisas, como fica expressa nos PPC das IES a seguir:

Um pedagogo para exercer suas atividades nas áreas e/ou campos profissionais da docência, gestão, produção e difusão de conhecimentos (IES 1);

Um profissional capaz de entender a produção e socialização de conhecimentos, de pensar a relação entre ensino e aprendizagem numa sociedade de classes, e ampliar sua capacidade de reflexão, orientado pelas especificidades do ensino (IES 2);

Profissionais da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, através das pesquisas nas diversas áreas da educação escolar e não escolar (IES 4);

Um profissional que conhece e analisa a realidade em que se insere, fazendo as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas. Desta forma, transforma os saberes e produz os conhecimentos que irão refletir nas ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho (IES 5).

Um pedagogo para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento; reconhecer as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos; participar da gestão das instituições; trabalho em equipe e realizar pesquisas (IES 6).

No âmbito da docência, da gestão e organização do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares (IES 7).

Um profissional que contemple -a educação formal e a educação não-formal (IES 9) (grifos nosso).

De modo geral, esses cursos mencionados visam o perfil de um pedagogo que entende a Pedagogia como campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social, momento de construção da identidade do pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação.

Coadunamos com o pensamento de Libâneo (2010) ao defender que o pedagogo é o profissional que vai trabalhar com as estruturas, o currículo, os diversos contextos e situações, que atua em várias instâncias da prática educativa, nos diferentes níveis de ensino e modalidades. Para essa atuação na educação em espaços formais e informais, o pedagogo necessita de uma formação cultural consistente de teoria e prática.

É a formação do sujeito social, humano, que dialoga para responder e compreender os problemas do ambiente escolar, socializar-se, e ter atitudes de profissionais éticos e responsáveis socialmente. Esse profissional defendido como necessário à educação é capaz de enxergar a si próprio como sujeito histórico, produto e produtor do sistema, e assim pode transformar-se por meio das práxis (PUCCI, 2012).

É pensar, escutar e refletir o mundo utilizando a investigação como princípio da profissão, ser proativo na resolução de problemas, estimular e ser criativo, estimular o trabalho com o uso das novas tecnologias, orientando-se para a construção de uma sociedade democrática, que leve em consideração a educação pública, sem um credo religioso prevaiente. Que prevaleça na educação a responsabilidade, o humano, o científico e a autocrítica.

Assentando-se no pressuposto de que o egresso deve assumir uma postura profissional pautada na ética e na responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária (IES 1);

Proporcionar condições aos egressos de exercerem suas profissões de forma autônoma, criativa e independente na busca de conhecimentos e competência dialógica para compreensão dos problemas e possíveis soluções a partir de sólida competência técnica, científica e humanista (IES 3).

Espera-se que os egressos atuem de forma crítica e responsável, comprometidos com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade (IES 7).

Também encontramos no perfil de egressos a relevância da Arte para o pedagogo, pois ela aparece sendo importante e que pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar nas diferentes fases do desenvolvimento humano, não como espaço de passatempo, mas como um conhecimento que se inter-relaciona com os demais “Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento” (PPC-IES 6) (grifos nosso), sendo essencial o pedagogo sair do curso com esse perfil.

Esses cursos têm particularidades que chamam a atenção, pois trazem a relevância de se ter educadores engajados com a luta por uma educação melhor, que leve em consideração o processo histórico, ético, os contextos sociais, isto é, que seja um profissional que entenda a contextualização social para poder ensinar de forma totalitária, envolvendo todos os aspectos que levam a entender a sociedade.

Pretende-se que o egresso do curso associe os projetos educacionais com um projeto de sociedade, que construa sua formação na perspectiva de um educador capaz de dialogar com o conhecimento frente aos desafios da atualidade e produza conhecimentos que contribuam com os educandos nas suas formas de organização, lutas e interesses imediatos e históricos. Espera-se que os egressos do curso sejam capazes de implementar adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino a cada uma das etapas de modalidade da educação na qual atuam a partir da compreensão do universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram situações específicas de aprendizagem (IES 8). Profissionais da educação, com perfil ético, com sólida bagagem de conhecimentos teórico-práticos, técnico-científicos e conscientes da sua responsabilidade social (IES 10).

É perceptível que o Curso de Licenciatura em Pedagogia pretende a formação, a qualificação e a capacitação de pedagogos para a educação, aptos aos princípios teóricos de domínio de conhecimentos científicos e a compreensão de como se dá a produção, aquisição e socialização do conhecimento; de princípios prático-pedagógicos que envolvem o planejar, orientar, executar e avaliar o trabalho pedagógico, os sistemas de ensino; e os princípios político-social de trabalho coletivo e interdisciplinar que envolve a construção de uma sociedade mais incluyente.

Compartilhamos dos princípios de Imbernón (2011) que defende a formação inicial de professores com a construção da indissociabilidade de teoria e prática na práxis social, acompanhado das ideias de Pucci (2012) defendendo uma formação que envolve: a função educativa do refletir; o resgate de promessas de emancipação; a retomada das experiências sombrias e desumanas do passado e a responsabilidade dos intelectuais, indivíduos, o coletivo nos processos de desbarbarização da sociedade. Todas essas considerações precisam estar envolvidas na formação do pedagogo.

Para visualizar a totalidade do perfil elaboramos o quadro 9, com a apresentação dos termos que definem o perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia das IES investigadas.

Quadro 9: Termos presentes na categoria perfil profissional.

| TERMOS | IES1 | IES2 | IES3 | IES4 | IES5 | IES6 | IES7 | IES8 | IES9 | IES10 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Sólida bagagem de conhecimentos | X | | X | | x | | x | | | X |
| Responsabilidade social, ética, crítica, diálogo, autonomia | X | | X | x | | x | x | x | | X |
| Docência e gestão | X | X | X | x | x | x | x | x | X | |
| Educação formal e não formal | X | X | X | x | x | x | x | | X | X |
| Pesquisa | X | | X | x | | x | x | x | | |
| Práticas de ensino | X | X | X | x | x | x | x | x | X | |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná.

O perfil desses profissionais formados nesses cursos exige de maneira consistente os saberes, a construção do conhecimento a partir da interação sócio-cultural e histórica, sujeitos abertos as mudanças, inovações, que exercitem a emancipação.

Os cursos estudados estão de acordo com a DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) em relação ao perfil profissional, que inclui a docência em todas as áreas do conhecimento, o coordenador, o planejador, o avaliador, e pesquisador.

A **subcategoria da formação** é importante para que possamos pensar o trabalho do pedagogo, já que a prática pedagógica tem ligação direta com a formação.

As discussões a respeito da formação têm sido recorrente na área educacional, associando, à formação dos professores no cenário acadêmico. Mesmo reconhecendo a formação como discussão de destaque no campo da educação, temos que ser cuidadosos com o entendimento do conceito de formação.

Concordamos com Gomes (2010) que a formação é a elevação do aluno a sujeito pleno, por meio do processo educativo, com base no desenvolvimento da autonomia, da reflexão, da análise e aquisição individual do conhecimento.

Alguns cursos de Pedagogia deixam expressa a formação como:

*Formação ao pedagogo – profissional da educação, teoricamente fundamentado, historicamente situado e politicamente comprometido para uma prática educativa consciente e transformadora (IES 3);
A formação voltada para a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, tendo em conta sua fundamentação em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, considerando as dimensões políticas, culturais, filosóficas, psicológicas, sociológicas, histórica, didática, econômica e metodológica (IES 1) (grifos nosso).*

A formação que está em evidência explícita que busca romper com a semiformação que Adorno (1996) pontua como sendo aquela em que se produz a acomodação do sujeito a sociedade, não importando ser, mas simplesmente parecer ser. Assim o homem vai se tornando semiculto, parecendo bem informado sobre o que acontece, mas de forma acrítica, sem relacionar os fatos, sem produzir opinião crítica sobre os assuntos em questão.

Ao contrário da semiformação, a formação que pretende ser um processo de emancipação do sujeito, enquanto um indivíduo de práxis social; pretende abranger profundamente, não informações superficiais e fragmentadas, mas ressoar momentos de finalidade, no qual os sujeitos se firmem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre (ADORNO, 1996), e não aceitem que nas relações sociais, em especial nas diferenças econômicas e políticas e tenha a imposição dos meios a utilidade, proibindo- os de pensar, ficando acomodados.

Os cursos das IES 1 e 3 pretendem dentro do possível ir à raiz das dimensões do conhecimento histórico, político, cultural, econômico, metodológico. Ou seja, abranger desde os fundamentos da educação até as teorias metodológicas de ensino, para que o pedagogo tenha uma leitura e conhecimento de mundo que o possibilite estabelecer relações entre a teoria e a prática, uma formação que o leve à emancipação humana. Mas será que esses cursos estão conseguindo manter o equilíbrio entre o passado e o presente? As teorias e as práticas? Como trabalhar com todos esses conhecimentos em pouco tempo para cada disciplina?

É preciso o equilíbrio e o entrelaçamento entre os fundamentos e as metodologias, para que o profissional consiga compreender o movimento da sociedade, para entender o hoje é preciso compreender o passado, do mesmo modo, para se ter a indissociabilidade entre teoria e prática é relevante se compreender as mesmas.

O que aparece é a preocupação com o ensino ter os princípios da interdisciplinaridade, em que poderia ser realizado um ensino com uma pluralidade de conhecimentos mais aprofundada, considerando a totalidade do processo. Mas que interdisciplinaridade é essa? Que pluralidade de conhecimento? Nos inquieta é a ostentação da interdisciplinaridade acompanhada da pluralidade de conhecimento ser desenvolvida como algo superficial, fragmentado, mesmo que esteja trabalhando supostamente de maneira interdisciplinar esse conhecimento ficar a nível de informação, um semi-saber.

Juntamo-nos à defesa de Gomes (2010) de que o ensino é mais abrangente do que o ato do professor ensinar, de passar as informações de conteúdo, é marcado por todo o processo de mediação de conhecimento, de viabilização das situações de aprendizagem para o aluno. É se preocupar com o “como” o aluno aprende.

O que encontramos em alguns Cursos de Licenciatura em Pedagogia, focos dessa tese, é a formação com princípios marcados na crítica, no estudo contextualizado da realidade. Uma formação que considera o sujeito livre, consciente de si mesmo e sua cultura, que age na sociedade com esta consciência, conforme fica visível nos PPC abaixo:

*A formação de pedagogos em uma perspectiva crítica (IES 7);
Entender a formação docente como processo de profissionalização baseado em conhecimentos filosóficos e científicos (IES 9);
O pedagogo em formação é aquele investigador, comprometido com a realidade social, crítico e consciente (IES 1).*

A formação que se espera é aquela em que o pedagogo construa conhecimentos científicos, políticos, culturais, sociais, por meio da investigação, reflexão, análise crítica e argumentação do contexto social, mas essa proposta tem potencial efetivo de concretude? Desde que haja um currículo e profissionais formadores com perspectiva de formação para emancipação.

Como já anunciava Adorno (1995) é necessário que a formação do homem retorne o desenvolvimento de conteúdos culturais, e assim forneça possibilidade de leitura, decodificação das contradições sociais, que se forme a resistência para se ter a possibilidade de educação emancipação humana.

A formação segundo os entrevistados é:

*[...] sólida formação teórica e prática precisam ocorrer em diferentes momentos dentro do curso, é isso que fundamenta, a concepção que nós temos de como construir o licenciado como formado licenciado em pedagogia (C1).
Então nós temos essa perspectiva da formação docente, enquanto um processo de construção, e desenvolvimento da autonomia do professor [...] (C4).*

Concordamos que a formação para evitar a barbárie é aquela que carrega o desenvolvimento da autonomia do homem e apresenta embasamentos teóricos e práticos que levam a formação cultural, superando a semiformação.

Do mesmo modo, acreditamos assim como os entrevistados C1 e C4 que a partir de uma autoanálise da visão reducionista que somente prepara o aluno para a adaptação às constantes mudanças mercantis que se propõe a preparar e formar para o mercado de trabalho que o sujeito consegue visualizar as contradições sociais existentes e avançar na consciência crítica de resistência.

Nesse viés de discussão Adorno (1996) defende o resgate a dimensão emancipatória da formação, da autorreflexão crítica, ação inconformista, que está em compreensão imanente, analisando e examinando diversos aspectos sociais e situações. É um constante estado de vigilância, de resistência à barbárie, à indústria cultural e à semiformação.

Para que avancemos na formação cultural, a formação do pedagogo:

É necessário ter uma sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como ter domínio dos conteúdos das diferentes ciências ensinadas pela escola, permitindo a apropriação do processo de trabalho pedagógico e criando condições efetivas para realizar uma análise crítica da sociedade (IES 2);

Formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia deve pautar-se por um rigoroso trabalho com os fundamentos da educação, que seja capaz de fazer as devidas articulações com a prática pedagógica (IES 1).

A formação como observamos no PPC da IES 1 e 2, tem o desafio de romper com a consciência coisificada difundida pelas mídias as massas, de relações unilaterais entre mercadoria/consumidor. Para Adorno (1996, p. 9) “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Desse modo, a formação privilegia a formação equilibrada entre os fundamentos e as práticas.

Na formação docente é preciso ir além de só apontar os conhecimentos necessários ao profissional, é trabalhar a concepção de mundo, de homem, e é possibilitar ao sujeito um posicionamento epistemológico em que consiga realizar a relação teoria/prática nas práxis social.

Assim, coadunamos com os PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da IES 1 e 2 e as ideias de Adorno (1995) defendemos que a formação do pedagogo não fique diminuída a uma experiência coisificada e esvaziada de conteúdo, privando o mesmo do conhecimento, acontecendo um recuo da teoria conforme aponta Moraes (2003).

Ao finalizar o Curso de Licenciatura em Pedagogia o profissional formado sai com a titulação de pedagogo, mas será que estamos realmente preparados para a docência? Para ser professor? É o título que dá a condição de ser professor? O sujeito

com formação cultural é capaz de se sensibilizar a ponto de perceber que ser professor e à docência, são palavras absolutamente vazias, caso não se exerça a práxis social. É importante ter o domínio de diversos saberes, mas é essencial que este tenha condições de ensinar o aluno, de fazer a transposição didática em que o aluno consiga construir seus próprios conhecimentos e estabelecer as relações partindo das discussões em sala de aula.

Já nos alertava Adorno (1996) sobre o processo formativo, que seja movido por experiências, vislumbrado pela consciência do indivíduo cujo processo o sensibilizou a refletir sobre os nexos espaço-temporais, entre as mediações históricas, culturais e políticas e não podemos substituir por um sentimento informativo que é pontual, desconectado, efêmero e as informações serão majoritariamente esquecidas ou substituídas por outras.

Nesse sentido, defendemos assim como Adorno (1995) que a função da educação é de ampliação da capacidade de os sujeitos pensarem e tomarem decisões, que extrapolem as formas reprodutivistas do pensamento e conhecimento propostos pela indústria cultural.

Em entrevista com os coordenadores, foi levantada uma questão essencial para se pensar a formação dos pedagogos:

[...] então o que difere um aluno no dia de formatura de um pedagogo formado, o grau, eu tenho uma pergunta que eu gosto bastante de falar e deixo os alunos bastante pensativos: quatro anos de formação garante que você é um pedagogo? Quem disse que vocês são pedagogos e pedagogas? O diploma? Como vocês chegam nessa opinião que vocês estão prontos? Se a gente for e pegar na história, a gente vai encontrar que o mestre não chegava e falava que você está pronto, o que se tinha era uma serie de tarefas você chegava e falava agora estou pronto, que tempo é esse? Esse tempo que diz que você é pedagogo, não é o mesmo tempo do currículo, do diploma, como você sabe, muitas pessoas acham que o diploma em si dá o conteúdo, elas não têm consciência de que elas têm falha e elas precisam desenvolver isso. Que formação que da condição de que o aluno pensar eu não estou em condições de fazer isso ainda, como se o diploma legitimasse toda uma prática, será que ele legitima? Isso é uma questão bem complicada, me parece que precisamos nos envolver e estudar essa teia e começar a aprender a fazer conexões, a fazer relações, e pensar de forma rizomática, não linear, talvez esse seja um caminho. [...] (C5).

O entrevistado pontua que ser identificado ou se identificar como sujeito formado/culto, não se reduz a conhecimento de determinados assuntos ou à leitura de vários livros ou um diploma.

Formação que supere a visão utilitarista e fetichizante do ensino, buscando uma experiência do pensar no sentido emancipatório Adorno (1995), como possibilidade de resistência ao instituído pela lógica do consumo e da indústria cultural. Esse discurso do entrevistado C5 também é currículo mesmo não estando anunciada no PPC, porque os sujeitos nos espaços escolares criam o currículo seguindo seus posicionamentos e contradições.

Foram apontados ao longo da discussão dessa categoria que os cursos de Pedagogia das dez IES públicas do Estado do Paraná possuem suas habilitações para o exercício da docência em diversos espaços formais e não formais, bem como o trabalho com a gestão educacional. São cursos que buscam a formação de um profissional habilitado para ser docente crítico, o que acende uma luz ao fim do túnel para uma formação cultural que consiga combater a semiformação do homem.

4.2 CATEGORIA 2 – CURRÍCULO: O QUE OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA APRESENTAM SOBRE A ARTE - ARTES VISUAIS E A ARTE - ARTES VISUAIS SOBRE O CURRÍCULO

Após conhecer os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das dez (10) IES públicas do Estado do Paraná, em relação aos objetivos dos cursos, o perfil profissional e a formação, e tendo a questão norteadora: Como os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná organizam e oferecem a Arte- Artes Visuais na formação do pedagogo para atuar na educação básica? Neste momento, visamos atender o segundo objetivo específico que é analisar os fundamentos teórico/pedagógicos e curriculares do PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e as implicações na formação do pedagogo.

Para analisarmos essa questão nos pautamos nos dados que foram coletados juntos aos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Paraná, com as entrevistas e questionários com os professores que lecionam a disciplina de Arte e os respectivos coordenadores de curso das referidas instituições.

Iniciamos discutindo a **subcategoria da base epistemológica dos cursos**, na qual buscamos entender qual o caminho teórico e pedagógico que orienta a formação dos pedagogos. A base epistemológica de cada curso investigado tem a função de trazer à tona os pressupostos da formação dos professores, consistindo na

reconstrução do conhecimento científico que o profissional irá obter, analisar e elaborar a partir da formação. Nesse momento, estão expressas as concepções, as metodologias, as teorias, as avaliações, enfim, a espinha do curso.

A IES 1 tem seus pilares na docência e gestão, tendo como base epistemológica os princípios pedagógicos da 1) sólida formação para docência e gestão educacional – em que a educação é entendida como ato educativo intencional, assim, a docência é o trabalho e processo pedagógico que se constrói no conjunto das relações sociais e produtivas e, é expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais da abordagem transdisciplinar, se efetivando na formação teórica/prática; 2) formação inicial para pesquisa entendida como um processo imprescindível ao profissional da educação - proporcionar uma formação inicial para a pesquisa, entendida a mesma como prática individual e coletiva na ação educativa tomada como objeto de reflexão; 3) gestão democrática como base para organização do trabalho pedagógico - nas diferentes atividades formativas, concretizada na gestão democrática, tanto na escola como no sistema educacional como um todo (IES 1).

Como se constata é um curso preocupado com a educação e a docência, em que o ato educativo é intencional, concretizado nas práticas cotidianas de aula. É um momento de formação que preconiza a democracia nas diversas atividades formativas, estimulando a pesquisa como uma parceira para o ato educativo.

Em entrevista com o sujeito C1, este deixou perceptível que na sua visão a base teórica do curso de Pedagogia da IES 1 é movida pela teoria e prática no processo dialético de construção da docência, como fica expresso na retórica “*Bom, a base epistemológica, é uma concepção de pedagogia enquanto ciências teórico-práticas [...] do conhecimento como processo dialético, de construção” (C1) (grifos nossos).*

A IES 2 apresenta um conjunto articulado de disciplinas entre si, no qual a metodologia e seus encaminhamentos práticos ficam sob a responsabilidade dos docentes, respeitando a parte teórica e a prática. Nessa instituição não se tem especificado claramente os seus eixos de formação como a IES 1. E ainda a IES deixa por conta dos docentes a opção teórica.

Em entrevista com o sujeito de pesquisa da referida instituição, o mesmo levanta que tudo é norteado pelo “Marxismo” (C2), mas este termo não aparece no PPC do curso. O sujeito faz uso dessa abordagem teórica, mas não quer dizer que

todos a sigam, pois, o documento diz que é respeitada a teoria de cada docente, podendo escolher suas bases.

O que o PPC da IES 2 tem marcada é a avaliação, a qual é vista como processual. Um elemento construtivo, instrumento de verificação dos objetivos de ensino e aprendizagem, que é aplicada em diferentes modalidades como provas escritas, seminários, produção textual, etc. Este direcionamento para a avaliação no curso também implica na formação de concepção de avaliação nos alunos do curso, como sendo aquele momento que pode ser realizado segundo diversos recursos, que servem para verificar em que condições o aluno se encontra no processo de ensino e aprendizagem. Uma visão de avaliação voltada para a nota e averiguação de aprendizagens.

Na IES 3, assim como na IES 1, se tem adotado a dialética como base teórica e metodológica, no movimento da contradição e da totalidade. “[...] nos apropriamos da *dialética* como possibilidade epistemológica e metodológica para trilharmos os caminhos do curso (IES 3, p.12). Este viés permite ao licenciando em Pedagogia a apropriação do fenômeno educativo em sua totalidade e complexidade, possibilitando não só a compreensão, mas a construção da práxis crítica-transformadora, reforçada na entrevista, quando o sujeito diz que “*A base epistemológica é no viés crítico (C3). Movido pela dialética.*”

O processo de formação é transformar a prática educativa de ensinar e aprender, e avançar na sociedade do conhecimento visto as novas exigências sobre as ações docentes. Podemos dizer que a dimensão pedagógica e os princípios metodológicos do curso em questão, têm a ação docente intencional, no qual se procura estabelecer elos entre o aprimoramento do sujeito e sua autorrealização.

A IES 3 apresenta para o curso a adoção de cinco (05) princípios básicos que são: 1) Concepção programada de formação e desenvolvimento humano; 2) Articulação de estrutura, disciplinas e atividades curriculares, voltadas à dinâmica da realidade, ao trabalho e à função social do pedagogo; 3) Ênfase na flexibilidade para o tratamento das disciplinas e atividades do curso; 4) Interação, harmonia e equilíbrio das diferentes disciplinas e atividades que compõe a matriz curricular no que diz respeito à sequência, distribuição, carga horária e regime de funcionamento; e 5) Trabalho conjunto, articulado e cooperativo do corpo docente do curso, enquanto principais agentes responsáveis pela concretização do presente Projeto Pedagógico,

com a participação conjunta dos graduandos e egressos com ênfase no seu processo de desenvolvimento humano e profissional de forma contínua e autônoma.

O primeiro princípio de formação e desenvolvimento foca em cinco (05) eixos: 1) pressupostos éticos - viabiliza a relação educacional abrangendo todas as instâncias, com prática e valores morais que se amparam nas aspirações humanas de emancipação, liberdade e equidade; 2) a dimensão sociopolítica - tem abordagem crítico-reflexiva da realidade do conhecimento e da sociedade, que reflete nas situações de ensino e aprendizagem; 3) dimensão sociocultural - se organiza nas situações de ensino e aprendizagem que são apropriadas no diálogo dos sujeitos; 4) dimensão técnico-científica – cunhada na produção do conhecimento no domínio dos fundamentos científicos e 5) a dimensão técnica–profissional - que envolve o domínio das técnicas e as práticas específicas do pedagogo, os recursos e métodos de ensino e aprendizagem, que se entrelaçam para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências para o exercício da profissão.

Nesse sentido, a educação é o processo formativo da consciência esclarecida e emancipada pela autorreflexão, ela pode evitar o retorno do homem a barbárie (ADORNO, 1995) é a maneira da humanidade não cometer os mesmos erros do passado. Quando lembramos o passado, e mantemos o presente em todos os momentos da vida vivo, é essencial para que a sociedade utilize-o como exemplo para evitar a repetição dos atos cometidos pelo homem no passado.

Precisamos ter cuidado para não cair na ilusão do ensino amparado em técnicas, que instrumentalizam a razão (ADORNO, 1996), que é utilizada como mecanismo de dominação e submissão pela classe dominante.

O segundo princípio correspondente ao trabalho e à função social do pedagogo visa atender às necessidades de transformação social, intervenção responsável e participação solidária; do mesmo modo que assegura a contínua atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico; tentando atender ao disposto na legislação educacional e profissional; e mantendo coerência em relação ao mercado e ao mundo do trabalho. E no terceiro princípio encontramos as disciplinas e as atividades do curso que se preocupam com os espaços para as práticas e experiências pedagógicas, sociais e profissionais assistidas e/ou supervisionadas; se oportuniza intercâmbio discente com outras instituições de ensino e valoriza as necessidades e interesses dos graduandos e sua participação.

Todos esses eixos fundamentam a formação teórica, prática e metodológicas dos pedagogos em formação, preocupando-se com o conhecimento e a função social do profissional.

Na IES 4, o entrevistado deixa transparecer que o curso de Pedagogia no PPC tem a base epistemológica de:

[...] a gente tem muito presente na proposta do nosso curso a epistemologia interacionista, então essa é a base, teórica de autores, que discute o professor como sujeito autônomo, é capaz de integrar teoria e prática, e para isso a pesquisa é um dos eixos, no caso, da formação, porque a pesquisa nos auxilia nesse processo de revisitar as teorias, refletir sobre as teorias [...] (C4) (grifos nosso).

É evidente que C4 aponta para a formação como um processo que visa respeitar a relação teoria e prática, explicando a indissociabilidade entre ambas. Do modo que diz ser relevante revisar as teorias e estudá-las propiciando ao aluno ter conhecimento das mesmas. Destaca-se ainda na sua fala a pesquisa como eixo essencial a formação, pois com ela se tem a formação de conhecimentos que ultrapassam apenas o conteúdo base ministrado em sala de aula.

O que nos inquieta é o C4 apresentar a definição da base epistemológica do curso, apontando para o interacionismo, no sentido de não deixar explícito e nem implícito de qual interacionismo está falando? De Jean Piaget ou Levi Vygotsky? São perspectivas com ideias de desenvolvimento do sujeito, de educação, de formação humana com princípios divergentes.

Na teoria interacionista a aquisição do conhecimento é realizada no processo de construção continua do ser humano na sua relação com o meio. Nesse prisma, o homem não é ser passivo e sim ativo no processo de ensino e aprendizagem, e como tal, ensina e aprende ao mesmo tempo.

Para os interacionistas o domínio do conhecimento é importante, mas não é tudo, conforme está marcado no PPC da IES 4:

[...] o domínio do conteúdo não é suficiente para o exercício competente da docência, buscando, portanto, capacitar o professor para a compreensão crítica da educação, do ensino e de seu contexto sócio histórico. Trata-se de oferecer elementos para uma atuação consciente, em tal contexto, no sentido de sua transformação, da superação das dificuldades e problemáticas da contemporaneidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (IES 4, p. 16).

É relevante lembrar que o conhecimento do contexto sócio histórico dos fenômenos é necessário para se compreender a atualidade. É conhecendo o passado para entender o momento. Para a IES 4, a educação tem via crítica que propicia condições de transformação, conforme é marcado no PPC:

[...] integrar teoria e prática, que desenvolva a prática de pesquisa e que oportunize a superação da dicotomia entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Trata-se de um profissional da educação que compreenda criticamente a escola, esteja em condições de ser um agente transformador, contemple, na amplitude de suas ações, um projeto pedagógico dinamizador: criando, planejando, executando, coordenando e avaliando o contexto pedagógico, voltado para a promoção humana. (IES 4, p.16).

Nesse PPC não encontramos o conceito de avaliação seguido pelo curso. O que o PPC da IES 4 defende é uma educação crítica voltada para a promoção humana. Será uma educação crítica nos ideais de Adorno?

A IES 5 tem menos informação sobre seus pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos. O que nos ficou evidente ao longo dessa pesquisa é a autonomia de cada instituição em criar o PPC, ponto positivo, mas ao mesmo tempo, marca a representação de uma fragilidade, pois alguns cursos não apresentam o básico de informações para os docentes e discentes.

A IES 5 faz direcionamento para:

O ensino e a pesquisa como parte do eixo central do curso; as práticas de ensino desde o primeiro ano do curso; a introdução dos estágios supervisionados; a prática de ensino trabalhando articulada com a metodologia e técnica de pesquisa (p.19).

Não foi possível encontrar no PPC da IES 5 a concepção de avaliação. Já o entrevistado C5 relatava sobre não se ter claro no documento oficial do curso de Pedagogia a teoria do mesmo, cedendo abertura para diversas interpretações, correndo o risco de ser entendido como pluralista ou que não segue nenhum direcionamento.

Não está expresso ali no projeto, a gente não especificou, mas grande parte dos professores do departamento são de materialismo histórico, a maioria marxista, trabalham com autores marxistas, na psicologia da educação é histórico cultural com Vigotsky e Leontiev, essa é a orientação [...] (C5) (grifos nosso).

Ficamos intrigados quando o entrevistado menciona que a grande maioria do departamento segue o marxismo e porque não ter um PPC organizado e estruturado com essas bases? Será que é para abrir espaço para as outras teorias se manifestarem?

As pessoas estão sempre se revendo, estudando e modificando suas concepções. Os documentos não caminham da mesma forma, seguem o movimento estrutural da sociedade. O cruzamento dos dois, sujeitos e documentos é que constitui o currículo.

Quando não se tem especificada a base teórica do curso é permissível que se realizem aulas segundo os autores utilizados em estudos pessoais dos docentes. Não que seja negativo, é relevante oferecer esse contato com as teorias existentes, elas nos possibilitam conhecer a sociedade por outras concepções, mas que concepção de homem é pensada nessa formação de modo geral?

Na linha da pluralidade teórica se apresenta a IES 6, conforme segue:

Pedagogia trabalhará com um conjunto de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social (IES 6, p. 6).

De que teoria interdisciplinar esse currículo tem o ponto de partida? Que relevância social e pertinência é essa? Esses princípios que constituem a base da epistemologia do currículo da IES 6 não fornecem um dado lógico sobre a concepção de currículo. Estamos falando de um currículo crítico ou pós- crítico? Da para inferir que se trata de um currículo com embasamento epistemológico pós- crítico porque fala das pluralidades de informação e habilidades, e do mesmo modo, também relata que esse curso trabalha com um conjunto de informações. Mais adiante nesse trabalho trataremos sobre os princípios curriculares.

Segundo Marostega (2006) é uma educação voltada para o multiculturalismo, em que tem saberes oriundos das diversas manifestações da tradição cultural e das múltiplas identidades. É uma pluralidade de mistura.

Segundo esse curso, para a formação do pedagogo é essencial:

1. O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania; 2. A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

3. A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (IES 6, p. 6).

Assim como a IES 1, a IES 6 tem os eixos da docência, pesquisa e gestão, como base do conhecimento do pedagogo. Nesse sentido, o processo formativo à busca pela conquista da consciência emancipada, para Adorno (1995) ocorre na reflexão crítica do sujeito e as experiências sociais juntamente com as experiências objetivas da humanidade. No processo contrário, a educação atrelada à racionalização técnica, se cristaliza como ideologia, aprisiona o espírito do homem ao processo produtivo da sociedade capitalista.

O curso da IES 7 é estruturado pelos eixos que se destinam à docência, a gestão e organização do trabalho pedagógico. Partindo desses eixos, se tem os princípios epistemológicos, que são: conhecimento acerca dos sujeitos biopsicossociais; compreender a escola e as culturas nos diferentes tempos e espaços; preocupação com a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que consiga promover a emancipação do homem, alicerçada na educação para as relações étnico-raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão; indissociabilidade entre teoria/prática, determinada pelo domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, articulando ensino, pesquisa e extensão; a pesquisa é vista como relevância social, como processo de formação e produção de conhecimento; se preocupa com a natureza histórica do trabalho pedagógico; é preciso ter conhecimento do contexto econômico, político e sociocultural e suas implicações na educação; foca-se na ética, sensibilidade, afetiva e estética como base (IES 7).

Assume-se a concepção de avaliação diagnóstica, mediadora e emancipatória, como eixos norteadores da prática avaliativa, pretende-se efetivar ações transformadoras no sentido de, não apenas dispor de dados sobre a dinâmica do Curso, mas, sobretudo, qualificar a participação de cada sujeito, pessoal e grupal, envolvido no processo curricular. Isso implica no comprometimento teórico e metodológico que considera a emancipação, decisão democrática, transformação crítica e crítica educativa, com a integração dos diversos períodos de expressão e descrição da realidade; crítica do material expresso e criação coletiva (IES 7).

Diante disso, a avaliação não é e nem pode ser apêndice do ensino, mas ao contrário, parte do mesmo, e se assume a perspectiva diagnóstica, formativa e emancipatória de avaliação, com base no movimento de unidade dialética entre o acompanhamento da aprendizagem, a retomada sistemática dos conteúdos e a

revisão permanente das práticas de ensino propostas pelos docentes ao longo das diferentes disciplinas e do Curso como um todo integrado (IES 7).

Na medida em que o sujeito aprende também avalia, passa a discriminar, valorizar, criticar, opinar, fundamentar, decidir, julgar, argumentar, sobre o que tem valor para nosso crescimento emancipado. Tem-se a preocupação com a formação do aluno, sendo ele também detentor do conhecimento e não só o professor como na perspectiva tradicional (SILVA, 2015).

Outro curso de Pedagogia, a IES 8, traça em seu perfil epistemológico assim como outros já mencionados anteriormente, a integração e indissociabilidade entre a teoria e a prática, buscando no processo de ensino e aprendizagem a constituição de uma formação cultural humana, promovendo a práxis transformadora. O presente curso também pontua e defende que a formação cultural do pedagogo precisa ser embasada não só no ensino, mas, a pesquisa e extensão, como um canal propício para pensar em uma formação que absorva os valores sociais.

Curso está concebido e dirigido pedagogicamente, portanto, para fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando a construção de um processo educacional fundado na produção de conhecimentos e na relação permanente entre teoria e prática, objetivando, com isso, a apreensão da realidade, para nela intervir, à luz da visão de que ela é uma totalidade dinâmica e contraditória (IES 8, p. 25).

Nesse momento podemos inferir que o curso pende para a teoria crítica de formação, já que busca “*na relação permanente entre teoria e prática, objetivando, com isso, a apreensão da realidade, para nela intervir, à luz da visão de que ela é uma totalidade dinâmica e contraditória*”, afinando o discurso com as teorias críticas que são providas de desconfiança, de transformação radical e de questionamentos (SILVA, 2015) em torno da totalidade e contradição.

O curso de Pedagogia da IES 8 vai, aos poucos, no discurso ganhando forma de teoria crítica, ao dizer que envolve pensar a formação do profissional em que o mesmo se reconheça como sujeito de uma classe, que vive em contradição diária. Outro aspecto importante que o curso levanta é a produção capitalista, essa busca desenfreada pelo capital, como fica visível na citação da sequência:

O curso de Graduação em Pedagogia, assume o compromisso social e acadêmico de defender a formação humana em articulação com a promoção e o desenvolvimento educacional da região, por meio do oferecimento de Ensino Superior gratuito e de qualidade, além de socialmente comprometido com as questões educacionais nacionais. A partir desse compromisso, o

curso gesta uma proposta político-pedagógica em consonância com as necessidades e expectativas gerais da sociedade regional, interessada em amenizar as mazelas da totalidade histórica do modo de produção capitalista e do tipo de capitalismo burocrático, atrasado, subordinado à dominação imperialista que temos em nosso país. Conjuga-se, portanto, neste projeto, a realidade social local com a situação de classes e as contradições de classe que marcam a sociedade regida pela lógica e pelo fetichismo da mercadoria no geral (IES 8, p. 23) (grifos do autor).

Ao tomarmos consciência do contexto onde o curso está inserido e pensarmos na formação para lutar contra o fetichismo da mercadoria, é preciso que a educação crie nos alunos a capacidade de pensar e tomar decisões, com base nos conhecimentos que vão sendo adquiridos. Além de propiciar o desenvolvimento das práxis, significando ir além das formas reprodutivistas do pensamento e do conhecimento cristalizado/preestabelecido.

Com propriedade, Adorno (1995) afirma que a educação cria possibilidades de práticas de resistência contra a barbárie, pois enquanto processo de análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da sociedade, constitui a tomada de consciência, de autorreflexão e autodeterminação dos sujeitos.

A IES 8 tem como perspectiva teórica do curso numa visão de crítica ao contexto, de análise, conforme fica expresso na citação a seguir:

A perspectiva epistemológica do curso em tela, adota-se, para tanto, os fundamentos teóricos do materialismo histórico e dialético, que concebem a educação como uma relação social historicamente determinada. Nesse sentido, compreende-se a Educação, portanto, como estando determinada pelas leis que regem o modo de produção capitalista. Assume-se, então, a partir disso, a proposta de um curso de formação de professores – Pedagogia – Licenciatura – sob a perspectiva não neutra, mas comprometida com a defesa da emancipação humana, na contracorrente do fetichismo da mercadoria e das demais leis que regem a alienação da vida sob o modo de produção capitalista. (IES 8, p.25) (grifos nosso).

Em outras palavras, adotou-se por esse curso uma base epistêmica de construção de sociedade, de homem, de educação, de formação, que conduz o profissional em formação inicial refletir seu agir no mundo e sobre o mundo, fazendo-o se posicionar.

Essa concepção teórica, parte da realidade concreta das bases materiais da produção da vida material na sociedade, na sua totalidade social, política e profissional. A educação vem para garantir a apropriação dos conhecimentos científicos, humanísticos, históricos, sem os quais o homem se resumiria a objeto da técnica, da razão instrumental, para servir a acumulação de capital. Nesse viés a

educação é uma possibilidade de superação da atual condição humana (SILVA, 2015).

Como o princípio que fundamenta essa proposta de curso é a dialética materialista, o curso tem o compromisso com o ensino e aprendizagem “mediado pela socialização dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade, com a pesquisa, com a extensão, com a formação humana, com a democracia (IES 8, p. 26- 27). Seu compromisso é a defesa da produção do conhecimento e a formação de sujeitos emancipados humanamente. Para se ter uma formação com essa base teórica, os referenciais didático-pedagógicos assumidos têm embasamento na formação integral e processual dialógica (IES 8), promovendo a concepção do espaço e tempo formativo como dinâmico e dialógico ao mesmo tempo.

A IES 9, não esclarece no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia o posicionamento teórico do curso, mas apresenta o conhecimento pedagógico e a avaliação. Conforme segue:

O conhecimento pedagógico é aquele que tem por objeto a explicitação das intencionalidades de um projeto educativo, situado num tempo e num espaço, carregado de historicidade, definido pelas interações dos protagonistas da ação educativa, bem como a organização dos meios para concretizá-las, nas suas diferentes instâncias e áreas de atuação [...] A avaliação da aprendizagem, no curso de Pedagogia, caracterizar-se-á pelo acompanhamento, apreciação e tomada de decisão referente às atividades que perpassam as séries: disciplinas, estágios, projetos de ensino, pesquisa e extensão. (IES 9, p. 5-12).

Para esse Curso de Licenciatura em Pedagogia é transparente que o domínio do conhecimento pedagógico é o objeto da formação profissional dos pedagogos. Do mesmo modo, a avaliação da aprendizagem considera a apropriação de conhecimento, o aprimoramento intelectual, o desenvolvimento de posturas acadêmico-científicas. É possível chegar a inferir que esse curso tem vertentes na teoria tradicional, pois tem preocupação com as principais características dessa perspectiva, que é a intencionalidade, o planejamento, a organização dos meios, os projetos e a avaliação, ou seja, está preocupado com o “como” transmitir o conhecimento (MAROSTEGA, 2006).

E a IES 10, traz no bojo do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia a perspectiva teórica, didático- pedagógica que a permeia como sendo a Pedagogia Histórico Crítica:

Nos aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos, conceituais e didáticos que norteiam e que se relacionam com a Pedagogia Histórico Crítica. Na concepção de sociedade, de ser humano e de educação a partir dos princípios de totalidade, historicidade e concretude (síntese de múltiplas determinações). A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. [...] é um instrumento precioso que vai agindo, de modo direto e mediato, sobre os sujeitos da prática na busca real e concreta de emancipação humana. [...] Na prática da interdisciplinaridade. Integração via projetos de pesquisa e extensão, entre componentes curriculares do curso. Na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (IES 10, p.37) (grifos nosso).

A educação neste curso objetiva a compreensão da realidade histórico-social, bem como propiciar ao sujeito ser construtor/transformador dessa realidade. Isso só é possível mediante uma sólida bagagem de conhecimentos teórico-práticos, técnico-científicos e conscientes da sua responsabilidade social.

Esse PPC tem uma perspectiva crítica de formação, em que a função da instituição de ensino não é voltada para formar mão-de-obra para servir aos grupos dominantes da sociedade, nem a educação é vista como uma empresa. O que se tem é um currículo contrário à lista de conteúdo, um currículo que é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas (APPLE, 2001).

A avaliação surge nesse curso com uma nova perspectiva, não aquela enquanto unicamente julgamento de uma prática, mas têm o viés emancipatório, que é descrever, analisar e criticar, a ponto de transformar aquele sujeito e seu contexto.

[...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua 'própria história' e gerem suas próprias alternativas de ação (SAUL, apud, IES 10, p. 47).

Esse PPC visa à formação do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento. Fazendo um balanço geral de todos os cursos sobre a base epistemológica, o quadro 10 expressa o que já desenvolvemos até o momento:

Quadro 10: Base epistemológica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná.

(continua)

| Instituição | Base teórica |
|-------------|-------------------|
| IES 1 | Não especificado |
| IES 2 | Não especificado |
| IES 3 | Dialético crítico |
| IES 4 | Interacionista |
| IES 5 | Não especificado |

Quadro 10: Base epistemológica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná.

(conclusão)

| Instituição | Base teórica |
|-------------|--|
| IES 6 | Interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social |
| IES 7 | Não especificado |
| IES 8 | Materialismo histórico e dialético |
| IES 9 | Não especificado |
| IES 10 | Pedagogia Histórico Crítica |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná.

Como observado no quadro 8, a grande parte dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, tem vertentes teóricas e conseqüentemente suas práticas pedagógicas e metodológicas no viés crítico, e outras não especificam no documento suas bases.

Ter acesso a esse dado é essencial para saber qual caminho se está seguindo nos cursos de formação de pedagogos, pois esses profissionais amanhã estarão sendo regentes de turmas na educação básica de todo o Estado e país, conduzindo a formação de milhares de cidadãos.

São esses sujeitos que vão lutar contra o empobrecimento cultural, que não só debilita a identidade do homem, como também, o desmobiliza as experiências retirando-lhe a autonomia, a autorreflexão, a tomada de consciência e ação. É preciso que o curso de formação inicial ofereça uma base com os conteúdos culturais mais consistentes em que partindo disso, os sujeitos consigam fazer a leitura e a decodificação das contradições sociais e assim consolidar práticas formativas de emancipação.

Após compreender as bases epistemológicas, pedagógicas, metodológicas, de cada curso buscamos compreender a **subcategoria da concepção de currículo** de cada instituição, que expressão os princípios basilares da formação dos pedagogos.

Para tanto recorreremos a um entrelaçamento das concepções presentes nos PPC de cada curso e o que os sujeitos atuantes nesses espaços de formação coordenadores e docentes dizem sobre o mesmo.

Historicamente falar de currículo está relacionado às disciplinas, às listas de conteúdos. Discutir o currículo é pensar no homem, na sociedade, na educação, na vida social como um todo, tem ligação com o que somos e nos tornamos, é entender

o poder, pois nele não existe neutralidade ideológica, pois o mesmo é a expressão do contexto social de cada época (SILVA, 2015).

Coadunamos com os estudos de Gimeno Sacristán (1998) ao defender que o currículo é um veículo de pressupostos, concepções e visões de realidade. E acrescentamos mais, que o mesmo não é um documento desinteressado e nem neutro e sim, é uma expressão do poder de uma classe dominante sobre uma dominada (APPLE, 2001).

O currículo promove uma renovação constante dos conhecimentos e uma tendência para expandir certas disciplinas em desfavor de outras que não mais atendem à demanda da sociedade, ou seja, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2001).

Quando indagamos os coordenadores sobre qual a concepção de currículo expressa no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia, obtivemos as seguintes respostas:

Então, na verdade há uma certa, uma certa discordância entre as pessoas, eu entendo que a concepção de currículo, ela está clara, no sentido de que o nosso currículo ele é organizado focado em três eixos, que é o eixo da docência, o eixo da gestão e o eixo da pesquisa, dessa forma todas as disciplinas que compõe o curso deverão estar contribuindo pra fortalecer esses três eixos [...] a concepção de currículo nossa, é organizado em eixos, a questão articuladora, ela se expressa pela denominada disciplina articuladora que é a pesquisa e pratica pedagógica um, dois, três e, e no quarto ano seminário [...] é uma concepção de curso focada nesses eixos centrais, no sentido vertical e horizontal do currículo [...] uma concepção de currículo não, não simplesmente linear, mas que busque essa integração entre as áreas, disciplinar, é um currículo disciplinar (C1) (grifos nosso).

O Marxismo norteia tudo o que está no nosso PPP (C2) (grifos nosso).

[...] o nosso currículo ele versa para uma construção ampla de saberes, onde o nosso acadêmico possa fazer então uma análise, entre o que é a escola, o que é a sociedade, o que é o ensinar, o que é o aprender, falamos sobre a questão política, nós transitamos pela disciplina que é estrutura e funcionamento, depois agora com a nova grade com as políticas educacionais, fazendo então uma analogia do que a sociedade pode articular como modelo de educação [...] nosso currículo, ele vai ter uma base epistemológica, vai ter uma base onde o aluno vai observar a relação teoria, pratica e aplicação no campo, da sua atuação, seja na educação infantil, nos anos iniciais, na educação especial ou na educação não escolar [...] o nosso currículo, ele vai abranger uma diversidade de concepções teóricas, então nós não transitamos apenas numa única vertente, o que a gente pode esclarecer pra você, professora Andreia é que nós temos assim, como fundamento a pedagogia histórico crítica [...] (C3) (grifos nosso).

O curso ao tratar do aluno como sujeito autônomo e crítico, a tendência teórica caminha para uma epistemologia interacionista, bem como o viés interdisciplinar no trabalho com as disciplinas (C4) (grifos nosso).

[...] o professor vai lá e trabalha com a área que ele acha melhor, a gente não específica qual autor ele deve trabalhar, a gente deixou apesar de ainda ter essa visão cronológica, de ter uma matriz curricular cronológica, na minha concepção e não ideal pelo menos a gente tirou os autores eles estão só na bibliografia, o problema não está se é trabalhado com o autor X ou Z, o importante é focar em trabalho com autores relevantes da época. Havia e a gente precisa até manter esse termo transdisciplinar no currículo, nas áreas de projeto, isso é até um problema porque as pessoas continuaram pensando e a pensar disciplinarmente apesar do currículo falar diferente de transdisciplinar e normalmente a ideia quando se via um projeto transdisciplinar e é uma área que eu trânsito bastante pelo menos teoricamente de estudar alguns autores, a gente é avisado de não ter foco, se fala da importância da inter e da transdisciplinaridade que é diferente mas na hora de fazer o projeto, de analisar o projeto fomos questionados de não ter foco ou que foi multifocal, porque não é aceito [...] o fato é que temos uma dificuldade apesar de ter um projeto muito bonito mais na prática ele não funciona como está no papel, porque os colegas não dialogam, não conversam, não tem reunião, para fazer essa reunião uma atividade que pudesse reunir os colegas para cada um trabalhar e mostrar a sua importância e a importância da sua disciplina na matriz curricular, [...] (C5) (grifos nosso).

Nas concepções acima dos coordenadores, podemos verificar que cada um deixa explícito o que o PPC pensa sobre o currículo. Ao indagarmos sobre a concepção de currículo ao C1, este disse que o currículo é disciplinar, entretanto menciona que existe uma “*uma certa discordância entre as pessoas*”, que confundem as concepções por qual motivo? Será que não está claro no PPC a concepção? Mas o sujeito também menciona que esse currículo é organizado por eixos “*o eixo da docência, o eixo da gestão e o eixo da pesquisa*” que fundamentam toda a formação do pedagogo e fazem parte dos objetivos e perfil do curso.

Ao consultar o PPC do curso em específico, este pontua que:

Nas salas de aula os alunos e professores devem estar envolvidos no planejamento cooperativo em torno de um currículo democrático, que enfatize o acesso do aluno a um amplo leque de conhecimentos e ao direito de ter ideias diferentes e de ser ouvido. (IES 1, p.6- 17) (grifos nosso).

No PPC do curso da IES 1 predomina o currículo como democrático, no qual é direito de todo aluno em conjunto com o professor ter acesso a um amplo campo de conhecimento, que são organizados curricularmente nas disciplinas pelos três eixos apresentados pelo C1.

Deve ser essa concepção de currículo democrático que deve estar gerando desconforto nas pessoas e discordância entre elas como o C1 aponta no seu discurso

anterior, pois o mesmo é organizado por disciplinas demarcadas, mas também tem três eixos organizadores do conhecimento e permite o acesso participativo dos alunos no planejamento cooperativo. Mesmo o PPC da IES 1 apresentando uma concepção de currículo em que se denomina democrático, este não tem uma coerência na definição, pois ao analisar seu documento oficial o mesmo tem resquícios de um currículo pós-crítico mesmo organizado disciplinarmente, porque aponta para o multiculturalismo.

Por outro lado, o C2 foi de modo direto e objetivo esclarecendo que a concepção de currículo tem ligação com o marxismo, pois segundo o mesmo tudo no currículo tem pilares na vertente Marxista, não cedendo maiores detalhes. Aparece o entrevistado se mostrou inseguro na resposta. E não é à toa, pois em consulta ao currículo do referido curso, realmente este em nenhum momento faz direcionamento claro para uma concepção de currículo, só apresenta as disciplinas como se fosse uma lista de conteúdo. Realmente a base teórica desse currículo está subjacente. É possível apontar que o currículo tem vertente tradicional, organizando-se em disciplinas isoladas, fechadas. O currículo nesse caso é visto como uma lista de conteúdo, um manual a ser repassado aos alunos (SILVA, 2015).

O sujeito entrevistado C3, consegue identificar que a concepção de currículo expressa em seu curso é a pedagogia histórico crítica. O entrevistado fala que o currículo se preocupa com a construção ampla de saberes, a análise, o que é a escola, a sociedade, ensinar, aprender, se discute a questão das políticas educacionais, a relação teoria/prática, a atuação tanto na educação infantil como nos anos iniciais, enfim, atuação na educação escolar e não escolar. É um currículo que explora do aluno seu posicionamento diante das discussões, como já defendia Adorno (1996) faz o sujeito realizar sua autorreflexão, autoanálise, se conscientizar criticamente para avançar e não permitir o retorno a barbárie.

O PPC do curso deixa explícito que o currículo é composto do conjunto das disciplinas, direcionamento de atividades e comportamentos que contribuem para a formação do pedagogo. Como realizar a transposição didática desse saber? Como propiciar momentos de autoanálise?

Nosso currículo de formação que abarca um conjunto de disciplinas, atividades e comportamentos, induz à concepção de um profissional pedagogo apto para atuar em três frentes do domínio do saber: o domínio de saberes inerentes à sua profissão, a transformação destes saberes e a atuação ética e competente frente a estes saberes. Desta forma, o perfil

profissional do pedagogo se assenta em alguns pressupostos: a formação integrada e trabalho em equipe, a construção do conhecimento e pesquisa, a articulação entre teoria e prática, a prática e vivências de experiências profissionais (IES 3, p. 32).

No PPC está expresso o autor de referência para discutir o currículo que é Sacristán e Gómez, autores consagrados na área para se pensar o currículo para além de lista de conteúdo. É entender o currículo como crítico que é permeado por relações de poder como aponta Apple (2001).

O termo currículo, como consideram Sacristán e Gómez (1998), se refere ao percurso que deve ser realizado, o guia de progresso nos diferentes níveis de escolaridade. Além de ter por objetivo expressar os conteúdos de ensino, o currículo age como regulador da prática pedagógica, pois seleciona o que ensinar, por que ensinar, com que materiais ensinar, como avaliar o que foi ensinado. Através do estudo das finalidades do currículo são originadas interações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas. (IES 3, p.5).

Essa concepção apresentada no PPC da IES 3 vem a condizer com a concepção descrita pelo entrevistado C3. Já o coordenador C4 fala que o currículo é interdisciplinar, por “*tratar o aluno como sujeito autônomo e crítico*”, não sendo argumento suficiente para determinar uma concepção de currículo. Inclusive destaca que se tem a abordagem teórico interacionista, sem apontar para que autor interacionista está se reportando nem que interdisciplinaridade é essa.

No PPC da IES 4, reafirmamos a fala do C4 de que “[...] o modelo de formação de professores, ora proposto, fundamenta-se, principalmente, na flexibilidade curricular e na interdisciplinaridade [...]” (IES 4, p.16) (grifos nosso). Mas seu formato esta organizado em disciplinas? Ou como é? E as práticas docentes?

O entrevistado C5 apresenta a concepção de currículo como um projeto transdisciplinar, mas que é por ele mesmo questionado quando fala que os próprios professores trabalham com a área que dominam, com o autor que eles conhecem, pois não tem nada especificado no currículo do curso com quem precisam trabalhar.

Nesse sentido, tem ponto positivo e negativo: no primeiro, o aluno tem acesso a conhecimento de diversas teorias, mas ao mesmo tempo é negativo, porque as teorias podem permanecer no nível superficial de informação e não de conhecimento. Outra questão que C5 chama atenção é para os questionamentos sobre essa abertura epistemológica do curso, quando aponta “*na hora de fazer o projeto, de analisar o projeto fomos questionados de não ter foco ou que foi multifocal, porque não é aceito*”, não é aceito por quem? É ruim ter um curso multifocal? Porquê?

O sujeito C5 ainda levanta na sua fala que existem dificuldades em trabalhar com essa proposta e que “*na prática ele não funciona como está no papel, porque os colegas não dialogam, não conversam*” e como pensar em um conhecimento transdisciplinar se os colegas não dialogam entre si, ficam preocupados em trabalhar e mostrar a importância da sua disciplina apenas. Como um currículo transdisciplinar se os sujeitos têm dificuldades de diálogo entre si?

O PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES 5 pontua que:

O currículo de formação, compreendido como conjunto de atividades, disciplinas e posturas, graças às quais o aluno pode incorporar, desenvolver e se apropriar de conteúdos formativos, induz à concepção de um profissional com uma tríplice relação do seu trabalho (domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética). O pedagogo é um profissional que domina determinados saberes que, em situação, transforma e dá novas configurações a estes saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua práxis no cotidiano do seu trabalho (IES 5, p. 30).

O documento oficial do curso permite conhecer que o currículo é pensado como uma relação do trabalho, atividades e disciplinas, que levem ao domínio, transformação de saberes e atuação ética. Não menciona a transdisciplinaridade em seus escritos. De modo geral, é um currículo embasado com o trabalho nas disciplinas.

Esse sujeito C5 chama a atenção quando em conversa na entrevista ele menciona que o currículo deveria ser na sua visão como uma teia. Isso uma teia! Mas que teia seria? Segundo ele:

[...] eu penso que a gente deveria ter currículo em forma de teia, em forma de seminário, e não em disciplina 1, 2, 3, 4, seria um grande eixo no primeiro ano os professores trabalhariam temáticas, vai trabalhar ética, liberdade por exemplo, volta lá nos gregos e vai puxando autores que trabalharam essa ideia. Isso não tá de forma expressa no projeto é o que eu penso [...] (C5).

Perspectiva pós-moderna, visão pós-crítica de currículo, como uma teia, no qual o conhecimento vai sendo trabalhado em redes temáticas, que vão formando conjuntos de conhecimento. Como seria essa organização curricular? Envolve a interdisciplinaridade? Tem eixos temáticos? Eixos norteadores? É disciplinar?

Também recorreremos aos PPC de cada Curso de Licenciatura em Pedagogia das demais IES, para conhecer suas concepções de currículo, como fica notório na sequência:

Consolidou-se uma concepção de currículo assentada em um corpo de conhecimentos. (IES 8, p. 12) (grifos nosso).

Define o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (IES 8, p. 44) (grifos nosso).

O currículo como práxis. É um instrumento essencial da prática pedagógica, relaciona-se com a profissionalidade docente, com uma multiplicidade de conhecimentos e concepções pedagógicas, políticas, culturais e administrativas que constroem a atividade escolar/formativa (IES 8, p. 44- 45) (grifos nosso).

Conceituar o currículo como processo de seleção dos conhecimentos historicamente construídos, de transformação destes saberes em conteúdos escolares e de definição de metodologias e formas de avaliação. (IES 9, p. 7) (grifos nosso).

Com o intuito de atribuir um caráter interdisciplinar ao currículo, definiu- e para cada período do curso, um componente curricular que será considerada e tratada como eixo integrador dos demais componentes curriculares. (IES 10, p. 17).

A IES 8 apresenta três definições de currículo. A primeira está voltada em dizer que currículo é um corpo de conhecimento, mas que conhecimentos são esses? O domínio desses conhecimentos é necessário para a formação cultural consciente do sujeito. A segunda definição de currículo é como conjunto de valores que são construídos ao longo da formação, que vão implicar na identidade profissional do pedagogo e na orientação para o trabalho docente. É por fim o currículo passa a ser definido como práxis, mas que práxis é essa? Práxis a partir do domínio dos conhecimentos e valores? São definições de currículo que se entrelaçam entre si? Mas afinal, qual é a concepção de currículo desse curso?

Já a IES 9 apresenta o currículo como uma seleção de conhecimentos e conteúdos a serem ministrados nos cursos de formação de professores e nas escolas de educação básica, campo de atuação do pedagogo. É uma definição bastante conhecida e perpassa anos no vocabulário dos sujeitos. Não acrescenta e nem inova. É um viés tradicional de currículo segundo Silva (2015).

Na IES 10, encontramos a tentativa de um currículo interdisciplinar com disciplinas obrigatórias e optativas, tentando flexibilizar o trabalho dos componentes dos eixos integradores. Eixos integradores que estão subjacentes. É uma tentativa de um currículo interdisciplinar.

Não está perceptível a concepção e nem a definição de currículo em alguns PPC dos cursos das IES 6 e IES 7. Aproveitamos e questionamos os professores, que são sujeitos importantes para esse estudo, sobre a visão em relação a concepção de currículo que é expressa no PPC do curso, e os mesmos dizem que são:

[...] Na verdade, quando a gente constrói o plano de ensino, a ementa já vem pronta e não podemos modificar a ementa, toda a questão restante o professor que constrói, mas eu só tive acesso aquela ementa mesmo (P1).

Não há uma concepção de Currículo expressa no PPC, ainda que ele seja entendido como um currículo democrático (P2);

Não participei do processo de reformulação do PPC (P3).

São dados que chamam nossa atenção primeiramente porque o sujeito P1 alerta sobre a participação dos docentes em regime de colaboradores participarem do andamento do curso, ou seja, conhece o teor do PPC do curso? O que o curso espera da formação do pedagogo? Qual é o posicionamento do curso?.

Já o professor P2 percebe-se que tem acesso ao PPC e salienta a definição demonstrada no documento oficial do curso, reforçando que o PPC não apresenta uma concepção de currículo, mas aponta uma definição do mesmo como sendo democrático.

E o P3 foi direto apontando que não poderia opinar, pois não participou da reformulação. Acredito que o sujeito entrevistado se confundiu e não compreendeu a pergunta, pois estava falando sobre o PPC em vigência de 2014, pois esse curso está a partir de 2019 com dois PPC em andamento, o PPC de 2014 objeto dessa análise, e o PPC de 2018 que está sendo implantado esse ano com os alunos de primeiro ano do curso.

Já que estamos falando sobre o PPC dos cursos, os entrevistados foram questionados se participaram da reformulação do mesmo, os três sujeitos foram unânimes em dizer que não participaram. O P3 não participou, pois está em licença, o P2 está participando devido estar em processo de reformulação e o P1 não participou, por questões já mencionadas anteriormente.

Não. O PPC foi reestruturado recentemente, estou em licença titulação desde 2017 (P3).

Do que está em vigor, não participei. No entanto, estou participando da reformulação do Curso de Pedagogia que terá seu início, provavelmente, em 2020 (P2).

Não participei (P1).

Já visualizamos dos professores, que não participaram da reformulação do currículo que está em vigência, e fomos ouvir os coordenadores de curso, que são os profissionais efetivos e sua participação na reelaboração dos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas instituições pesquisadas:

Participei, na verdade eu participei da reformulação do currículo, já a bastante tempo, e as questões são muito recorrentes, em relação ao curso de pedagogia, nós temos, e, vemos que nós conseguimos muitas vezes resolver algum aspecto e outro acaba ficando um pouco menos atendido, eu participei da, da reformulação. [...] (C1).

O processo durou 6 anos e contou com a participação de todos os professores efetivos, substitutos, vários alunos egressos e acadêmicos que durante esses 6 anos passaram pelo colegiado (C2).

Nós temos atualmente agora na pedagogia do campus de União da Vitória o PPC antigo tá 2014 e sendo agora implantado, o que foi aprovado em 2018, então nós temos duas matrizes em andamento, antiga para os 2º, 3º e 4º anos e a nova quem está chegando e agora sendo iniciado em regime semestral, e que nós tivemos algumas modificações, então nessa questão, nessa releitura então, desse vamos dizer uma reinterpretação desse quadro curricular, da necessidade que nós temos hoje da formação do nosso aluno, então algumas matérias foram sim modificadas no seu sentido curricular, pela necessidade em que elas tiveram de ser por exemplo, modificado lá de repente do último ano para o início, de uma grade, ou não só o nome, nomenclatura mas a carga horária também, então nós tivemos várias questões importantes, pensando também no nosso é, PPC nós colocamos também o que está em voga, as diretrizes curriculares, a BNCC, então nós precisamos readequar o nosso PPC de acordo com a nova, é, não só literatura, mas com a nova legislação em vigor. [...] (C3)

Esse em vigor não, não porque quando eu ingressei como professora efetiva ele estava iniciando esse processo, de implantação é, tivemos algumas alterações, ao longo no processo em função de alguma legislação específica é, mas, agora estamos num processo de reorganização do PPP novo, já finalizamos a proposta eu não participei todas as discussões, simplesmente eu participei de alguns momentos pontuais, [...] (C4)

A gente passou pro departamento de música a arte, é “arte na escola” a disciplina, entra artes visuais, música, teatro, e o que a gente queria e eu pedi a professora chefe do departamento é que os pedagogos desenvolvam a sensibilidade, os pedagogos precisam ter ampliados os horizontes em relação as artes, e também não da pra ficar em história da arte, não é um aprendizado puramente intelectual, tem que por a mão na massa, tem que produzir, [...] (C5).

A fala de C1 confirma que ele participou da reformulação do curso e que isso ocorreu já faz algum tempo. Cada ano tem novas questões e com elas novas demandas que são sanadas. O C2 vive um cenário preocupante, porque o PPC

transitou seis anos até sua aprovação. Nesse período muitas coisas mudaram, a clientela é outra, a rotatividade de professores colaboradores também dificulta o trabalho de elaboração e discussão do documento.

O C3 relatou que o curso daquela IES acabou de passar por uma reformulação, trazendo mudança de regime anual para semestral, no qual

“nessa releitura então, desse vamos dizer uma reinterpretação desse quadro curricular, da necessidade que nós temos hoje da formação do nosso aluno, então algumas matérias foram sim modificadas no seu sentido curricular, pela necessidade em que elas tiveram foi revisto disciplinas, fortalecido o posicionamento epistemológico do curso.”

O momento de reformulação como podemos ver é de reflexão, autoanálise das ações, necessidades e demandas.

E o coordenador C4 comenta que a versão analisada por esta pesquisa, quando o mesmo chegou no campus se encontrava em implantação, só participou em partes da nova reformulação que está ocorrendo. Deixou marcado que sempre que teve legislação nova, o PPC é atualizado para atender as demandas.

O C5 focou no objeto de estudo dessa pesquisa. Segundo o mesmo, a disciplina que contempla o ensino da arte, foi destinada ao departamento de música para que elaborasse sua matriz, considerando o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. Foi uma jogada que rendeu ao departamento de Pedagogia uma disciplina criada por profissionais da área.

É relevante também mencionar qual a concepção que os entrevistados possuem sobre o currículo.

Foram entrevistados cinco coordenadores, e eles apresentam as seguintes concepções:

O currículo na verdade, embora a gente olhe muito isso aqui, que é a matriz, currículo na verdade ele envolve todas as experiências inventadas pelo aluno no decorrer da sua formação, [...] as experiências é diz respeito a pesquisa, a extensão, as aulas, as visitas, as discussões, as ações coletivas [...] o currículo é mais amplo do que só diz a matriz curricular, [...] (C1).

A mesmo de Demerval Saviani que você encontra nesse artigo: Concepção de currículo em Demerval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade (C2).

Currículo na minha concepção ele é uma forma, um caminho que eu vou percorrer ao longo daquele ano letivo, daquela seriação e eu vou ter uma ementa, eu tenho um planejamento onde eu sigo esse caminho, onde tenho

a carga horária, onde eu tenho a complexidade de conteúdo, ele inicia do mais simples ao mais complexo [...] o currículo ele vai oportunizar ou transitar pela minha disciplina nessa construção do objetivo que eu quero chegar, dos resultados a alcançar, o currículo ele é, um resumo de toda a minha construção é, teórico metodológico diante então do processo ensino aprendizagem e claro que cada professor, ele vai desenhar esse currículo quando vai para a sala de aula ensinar os seus alunos, o próprio ato de planejar já é diferente do seu colega, eu não posso querer que todos tenham o mesmo formato porque o currículo, ele é flexível e ele não pode ser de forma alguma engessado a um único formato. (C3).

[...] quando a gente pensa em currículo de um curso, ele compreende assim, todo uma organização e prática, um conjunto de conhecimentos, de práticas, de saberes é, que vão definir de alguma forma um tipo de formação, então de forma, assim bem objetiva [...] da organização de uma proposta, de um curso por exemplo, o currículo não é só uma grade, não é só expressão de uma grade, tem toda uma base teórica, que vai dar a sustentação pra gente pensar aquela grade daquela forma, não é algo assim tão simples, vamos organizar uma carga horária pra cada disciplina, o que que a gente vai colocar de disciplina e vamos tirar essa e vamos colocar aquela, não é bem assim, uma proposta curricular ela passa por objetivos, o que que nós queremos com essa formação, pensando nessa formação do pedagogo, o que nós queremos em termo de conhecimentos, uma pluralidade ou não, vamos adotar apenas uma linha de pensamento ou várias linhas, que as áreas de conhecimento dentro do curso elas conversarem, então aí a gente tem uma abordagem interdisciplinar presente ou que a gente queira, de alguma forma que esse currículo, ele expresse, uma formação mais genérica ou não, então depende muito dos, dos objetivos, das finalidades, que esse grupo que está pensando a formação docente ele queira pra essa formação docente, então se é mais restrita, se, se dá uma amplitude pra essa formação, então são o currículo, [...] o currículo, então a gente entende como esse conjunto, que vai envolver conhecimentos, saberes, formas de apresentação que envolve, como que esses sujeitos que vão passar por esse curso, por essa proposta, como é que eles vão sair dessa proposta, como é que eles vão ter uma representação de escola, de realidade, institucional de, de alunos, de criança, de práticas pedagógicas, de avaliação [...] (C4).

[...] o currículo que não é uma ideia de matriz curricular, mas é de teia curricular, de um grande rizoma, em que os alunos não necessariamente tivessem se envolvendo separados em série, [...] o currículo tem que envolver o aluno em uma prática com ele mesmo, não da pra pensar no currículo como que o aluno chegasse e só vai receber conhecimento de fora, eu acredito que ele tem que ter atividades que promova mudanças e situe o aluno de alguma maneira pra que ele modifique, ele tem psicologia da educação pra aprender e entender como as crianças se desenvolvem e aprendem mas ele não tem uma disciplina pra que ele investigue a própria aprendizagem, o seu próprio processo de reflexão, e o próprio amadurecimento, ele não tem esse espaço, ah isso faz parte da terapia, isso não é terapia, não é tratamento, esta faltando esse espaço, e só tem disciplina em que vai ensinar o aluno a só ensinar o outro, ele passa a só observar o outro, isso é um instrumentalismo (C5) (grifos nosso).

Na visão do entrevistado C1, o currículo é mais que matriz curricular, disciplinas e atividades, envolve segundo a fala do investigado “*todas as experiências vivenciadas pelo aluno no decorrer da sua formação*”.

Por outro lado, o C2 traz uma indicação de leitura para se procurar a concepção de currículo. Poderia ter deixado escrita essa concepção de um currículo no viés crítico.

O terceiro sujeito C3 apresenta uma concepção de currículo como forma, como um caminho a ser percorrido ao longo do ano letivo, seriação, ementa, planejamento, carga horária, complexidade de conteúdos. A orientação dessa acepção está ligada ao direcionamento em tentar responder o “como?”, ou seja, incidindo na organização da transmissão do conhecimento, ressalta a organização do currículo, da aprendizagem, o ensino, a avaliação, a metodologia, a didática, o planejamento e os objetivos (SILVA, 2015).

Coadunando com o apontamento de Silva (2015), o entrevistado C3 acrescenta ainda que o currículo oportuniza transitar na disciplina, na construção do objetivo, dos resultados a alcançar, e as teorias metodológicas.

Em contrapartida o coordenador C4 inicia sua fala fazendo um apanhado geral de currículo como *“uma organização e prática, um conjunto de conhecimentos, de práticas, de saberes”*. Ao mesmo tempo a professora se coloca num um viés de currículo crítico, em que foca *“o que que nós queremos com essa formação, pensando nessa formação do pedagogo, o que nós queremos em termo de conhecimentos, uma pluralidade ou não, vamos adotar apenas uma linha de pensamento ou várias linhas, que as áreas de conhecimento dentro do curso elas conversarem, então aí a gente tem uma abordagem interdisciplinar”*, centrada na análise da dinâmica de classe, questionando o “que” em constante reflexão, entre a identidade, o saber e o poder (SILVA, 2015), implicando no ensino e a aprendizagem mais crítica dos pedagogos.

E o C5 apresenta o pensamento de currículo como uma teia, uma acepção que é marcada por um rizoma de conhecimentos, uma ideia de currículo pós- crítico, no qual os alunos se envolvem em uma prática fechada em temas.

Aproveitamos para conhecer também as representações dos três professores entrevistados sobre a concepção de currículo de cada um:

Bom o currículo também é histórico, também tem essa questão, é uma característica sócio histórica muito forte, é um conjunto de escolhas e decisões de intencionalidades sobre qual sujeito que eu quero formar, e o currículo está em permanente construção, que reflete a visão de escola e a visão de educação que nós temos, e qual sujeito formar, é uma seleção de várias conjuntos, de conjuntos de conteúdos variados, relacionados ao que eu espero em relação à formação humana daquele sujeito [...] (P1).

Entendo o currículo a partir de uma visão crítica, como sendo resultado de experiências vivenciadas por professores e alunos, mediadas por relações sociais complexas que contribuem para a construção das identidades destes sujeitos. Assim, o currículo expressa todos os esforços pedagógicos desenvolvidos a partir das intencionalidades educativas e da mediação do professor para a construção de conhecimentos. (P2).

O currículo é o eixo integrador das ações educacionais, que devem ser mobilizados em prol da formação integral do pedagogo para atuar em diferentes espaços escolares e não- escolares. (P3).

O professor P1 ao ser questionado sobre sua concepção de currículo deixou notório que é uma questão que envolve escolhas intencionais, tendo claramente definido qual formação que se deseja para o homem. Este sujeito tem uma visão de currículo como um processo permanente de construção, em que é cogitado a “*visão de escola e a visão de educação que nós temos, e qual sujeito formar, é uma seleção de vários conjuntos*”. A seleção envolve os conjuntos de conteúdos que vão ser ensinados em sala de aula.

Já o entrevistado P2 aponta para um entendimento de currículo como visão crítica, que é mediada pelas relações sociais, conhecendo e explorando o contexto social em uma maneira de compreender a totalidade e assim, contribuir com a construção das identidades dos sujeitos.

Por outro lado, o P3 traz o currículo como um eixo em que se integram todas as ações educacionais, se assemelhando aos outros entrevistados, defendendo a intencionalidade do currículo, que também representa uma relação de poder, do domínio de determinados conhecimentos em relação aos outros, conforme defende Apple (2001).

Após ter conhecimento e observar o quanto é importante entender o que é o currículo que nos colocamos diante da necessidade de compreensão da **subcategoria da Organização Curricular**, que traz com ela toda uma discussão sobre a composição dos cursos de Pedagogia das IES públicas analisadas.

Não há nada mais crucial atualmente do que o currículo, pois com ele podemos responder ou refletir sobre o que todo aluno deve saber ao ser formado, ao deixar a escola.

Pensar na organização curricular é se preocupar com a matriz curricular dos cursos, mas é também se questionar o porquê de determinadas disciplinas e não outras, é entender que existe relações de poder por traz das disciplinas (APPLE, 2001), é compreender também a visão de educação, homem e sociedade. É estar

atento as relações entre os eixos das atividades, do conteúdo e as forças sociais agindo sobre o professor e o aluno, conforme fica expresso pelo PPC a seguir:

No tocante à organização curricular, nos fundamentamos em Sacristán e Gómez (1998), que ensinam que o processo educacional deve ser compreendido na relação entre os eixos da atividade, do conteúdo e dos elementos que determinam as atividades e o conteúdo. A atividade corresponde às formas distintas de expressão da educação, aos diversos métodos de conduzi-la. O conteúdo é referente ao que se transmite na prática educativa, o que se pretende e os efeitos que se obtêm. Os agentes que determinam a atividade e o conteúdo são as forças sociais, a instituição escolar em si, o ambiente educacional, o clima pedagógico, os professores, os recursos materiais, o processo de avaliação. Esses elementos se aproximam e são interdependentes uns dos outros na prática pedagógica escolar. Todos os componentes que configuram a prática educativa formam o sistema curricular (IES 3, p. 53-54).

Até o presente momento tentamos entender os cursos de Pedagogia em relação às bases teóricas, metodológicas, didáticas, o que é currículo e agora nos destinamos a compreender a organização curricular dos mesmos, sendo de extrema relevância para essa pesquisa, devido ao acesso às disciplinas e campos do conhecimento, para compreender sua lógica de formação docente. Com base nos PPC das dez IES realizamos um levantamento com as categorias de conhecimento e suas disciplinas, conforme segue no quadro 11:

Quadro 11 –Categorias e subcategorias de análise das matrizes curriculares

| CATEGORIAS | |
|--|---|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação - Psicologia da Educação - História da Educação - Filosofia da educação - Sociologia da educação | Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas - Didática - Currículo - Avaliação - Metodologias específicas por área - Tecnologias - Políticas educacionais |
| Categoria 3: Estágio - Estágio Supervisionado na educação infantil - Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental - Estágio Supervisionado na gestão educacional - Estágio Supervisionado nas matérias pedagógicas do ensino médio e magistério | Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa - Pesquisa educacional - Trabalho de conclusão de curso |
| Categoria 5: Optativas - Depende da realidade de cada curso | |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná.

Com os documentos em mãos, foi realizada uma categorização das matrizes curriculares dos cursos, a fim de investigar para conhecer as disciplinas de cada curso

e sua organização. Para tanto, no apêndice I encontramos cada IES e as disciplinas descritas com a carga horária discriminada. O que observamos é que cada curso destina uma carga horária para as disciplinas de acordo com as necessidades de formação e da cultura onde está inserido.

Todos os cursos estão de acordo com a DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), reforçando esse discurso encontramos no PPC da IES 10 um apontamento sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia, dizendo que este está organizado em componentes curriculares obrigatórios e também optativos, na tentativa de flexibilização curricular, de acordo com as diretrizes em vigor.

Em análise geral constatamos que todos os cursos têm as disciplinas da categoria 1 que diz respeito aos fundamentos da educação, alguns distribuídos em carga horária maior com disciplinas, por exemplo, de: sociologia da educação I e II como é o caso da IES 7.

Nas categorias 3 e 4 todas as instituições têm disciplinas que contemplam os estágios supervisionados aparecendo com forte predominância o estágio na educação infantil e anos iniciais, e um pouco menos a gestão e as matérias pedagógicas do ensino médio e normal, visto que são as habilitações dos pedagogos. Como as IES têm preocupação como vimos anteriormente no perfil discente com a formação para a pesquisa, constatamos que elas possuem disciplinas para iniciar a pesquisa, os auxiliando a serem pesquisadores.

Já a categoria 5 das disciplinas optativas, é perceptível que existem inúmeras, que vão se ajustando as escolhas dos alunos e docentes. As mesmas são bem chamativas para discutir temas atuais, regionais, teorias da educação e da formação específica do pedagogo, contribuindo para uma formação com base consistente.

Observamos que a categoria 2 retrata as disciplinas didático-pedagógicas gerais e específicas, que compreendem a didática, o currículo, avaliação, Metodologias específicas por área, Tecnologias e as políticas educacionais. Nessa categoria chama muita atenção que alguns cursos não apresentam disciplinas voltadas para as tecnologias, como as IES 2, 3 e 6, não vivemos em um mundo da era digital? Como que o aluno vai sair da formação superior sem saber usar as ferramentas tecnológicas a favor de sua aula? Diariamente competimos com as tecnologias em nossas aulas e precisamos inovar, fazer o uso desses espaços, das redes sociais, das tecnologias digitais a favor do conhecimento, até mesmo em caráter de aconselhamento para os cuidados com as redes sociais.

Foi unânime em todas as IES as discussões sobre políticas educacionais, buscando compreender as leis que regem a educação e como elas são pensadas, construídas e a qual suas ideologias, para que os pedagogos conheçam os processos de relações de poder (APLLE, 2000) e a estrutura da educação.

Em se tratando da didática e as metodologias, todas apresentam as áreas de matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa, e algumas a Arte. Fico tentando imaginar a formação de um pedagogo sem alguma dessas metodologias? Como vai dar aula desse campo do conhecimento? Somos formados para atender a todas as disciplinas base da formação do ensino dos anos iniciais do fundamental, e como ministrar aula de um conhecimento que não tiveram?

O que chama a atenção também nesse momento é que se tem um leque de disciplinas para essa categoria como podemos observar no apêndice I, especificamente encontramos por instituição as categorias com o número de disciplinas, conforme segue o quadro 12:

Quadro 12: Número de disciplinas por Curso de Licenciatura em Pedagogia.

| Instituições | Categoria 1 | Categoria 2 | Categoria 3 | Categoria 4 | Categoria 5 | Total |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| IES 1 | 11 | 23 | 4 | 2 | ----- | 40 |
| IES 2 | 10 | 15 | 3 | 3 | ----- | 31 |
| IES 3 | 10 | 21 | 4 | 3 | ----- | 38 |
| IES 4 | 8 | 19 | 3 | 2 | ----- | 32 |
| IES 5 | 17 | 36 | 5 | 4 | ----- | 62 |
| IES 6 | 11 | 15 | 3 | 3 | ----- | 32 |
| IES 7 | 7 | 32 | 3 | 3 | ----- | 45 |
| IES 8 | 6 | 41 | 6 | 3 | ----- | 56 |
| IES 9 | 13 | 24 | 4 | 5 | ----- | 46 |
| IES 10 | 10 | 30 | 7 | 6 | ----- | 53 |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná.

Como podemos observar é um número considerável de disciplinas por categoria, do mesmo modo, por curso. Com qual profundidade esses conhecimentos são tratados? Tem diversas disciplinas com cargas horárias bem pequenas e como fica a constituição da relação do conhecimento por parte do aluno nesse curto espaço de tempo? Para ser professor, não basta apenas ter saberes que possibilitam ser esse profissional, é preciso saber realizar também a transposição didática e como as disciplinas que são as de cunho metodológico estão possibilitando isso mediante diversos conteúdos a serem ministrados? Será que o aluno já chega no curso com os conhecimentos básicos, por exemplo, da matemática: sabendo fração, porcentagem,

raiz quadrada, ou o docente além de ensinar o conteúdo da legislação, as metodologias de ensino, precisa retornar a esses conhecimentos básicos? Questões angustiantes frente a formação do pedagogo, profissional este que vai ensinar a base da formação do homem.

Também somos instigados a refletir sobre o pouco tempo que temos para as didáticas/metodologias de ensino, pois são disciplinas essenciais a formação do pedagogo, elas são a base para a prática pedagógica nas escolas, portanto, merecem um tempo e espaço apropriado para serem ministradas.

Buscamos realizar uma classificação dos currículos dos cursos das IES analisadas, para tentarmos observar como está o conhecimento e a referência à “o que” será ensinado. Para essa classificação contamos com as matrizes curriculares dos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia estudadas, as quais podem ser verificadas no quadro 13.

Quadro 13: Classificação dos currículos das IES públicas em relação ao curso de Pedagogia

| IES | CLASSIFICAÇÃO | IES | CLASSIFICAÇÃO |
|------------|----------------------|------------|----------------------|
| IES 1 | Fraco | IES 6 | Forte |
| IES 2 | Forte | IES 7 | Forte |
| IES 3 | Forte | IES 8 | Fraco |
| IES 4 | Fraco | IES 9 | Forte |
| IES 5 | Fraco | IES 10 | Fraco |

Fonte: BERNSTEIN (1996; 1998).

Essa classificação tem base nos estudos de Bernstein e serve para entender melhor o campo do currículo e sua forma de organização pedagógica. Segundo Bernstein (1996) a classificação menciona à natureza da diferenciação dos conteúdos e do conhecimento. O termo classificação é uma forma de poder usado para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido pelos sujeitos nas escolas, nos cursos de formação, ou seja, na educação como um todo.

Analisando a classificação do conhecimento no interior do curso de Pedagogia, Bernstein (1996) focaliza dois tipos de currículo: coleção-forte e o integrado-fraco. O currículo como coleção tem as fronteiras entre as disciplinas bem separadas, áreas bem demarcadas com a classificação forte, como por exemplo, o currículo tradicional, no qual as disciplinas e os conteúdos são visivelmente separados em suas respectivas áreas. Já em contraste, o currículo integrado conhecido pela classificação fraca, se dá quando não temos as fronteiras bem definidas e se tem o

agrupamento e integração das disciplinas, por exemplo, os currículos pós- críticos (BERNSTEIN, 1996).

A classificação do conhecimento faz referência a “o que” será ensinado aos sujeitos, por isso que o autor, ao discutir a classificação do currículo investiga e questiona as razões e os interesses que levam à organização dos conhecimentos de forma isolada com forte classificação? Seriam os princípios de um currículo tradicional? É um currículo que discute profundamente a essência da profissão, focado nas principais habilidade e funções do pedagogo? E quais seriam os interesses que levam à integração de conhecimentos, colocando-os de forma mais relacionada entre si, de modo que suas fronteiras sejam pouco nítidas? O que a interdisciplinaridade quer formar? Será uma retomada do conhecimento profundo em que serão trabalhados com as variantes ou será tratado a título de informação? Que interdisciplinaridade é essa? E um currículo com uma ampla discussão de temáticas como é característico do currículo pós-moderno?

A preocupação é que permaneça em ambos os currículos com classificação tanto forte como o fraco, a separação entre habilidades de natureza instrumental, o conhecimento dos conteúdos escolares e a aprendizagem de formas de comportamento e atitudes de ordem expressiva.

Em análise às IES estudadas, identificou-se que temos as IES 1, 4, 5, 8 e 10 com classificação fraca, chamado também de currículo integrado, devido ter em partes uma vasta gama de disciplinas com diversidade de especialidades que correspondem as demandas da pós-modernidade, que têm ainda a perspectiva de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade com a preocupação de ter as fronteiras mais entrelaçadas entre si (SILVA, 2015). Inferimos que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES anteriormente citadas são currículos pós-críticos (SILVA, 2015), com destaque para a diversidade de formas culturais do mundo contemporâneo, com denominações de currículo encontradas nos documentos analisados como: interdisciplinar; corpo de conhecimentos/multiplicidade; gestão democrática; conjuntos de atividades, disciplinas e posturas.

Por outro lado, temos IES com classificação forte, um currículo de coleção, como é o caso das IES 2, 3, 6, 7 e 9, trazendo currículos com disciplinas e posicionamentos teóricos mais fechados, focado em discutir as habilidades centrais da formação do pedagogo, tendo fronteiras limitadas, em que se preocupa com a formação base definida, com os fundamentos da educação do pedagogo. Esses

currículos estão com visão crítico e tradicional (SILVA, 2015). O currículo da IES 2 e 9 tem um apontamento para o currículo tradicional quando dizem que o currículo é definido como seleção de conhecimentos, conteúdos escolares. Os currículos das IES 6 e 7 não apresentam explicitamente e nem implicitamente uma definição de currículo, dificultando a análise do conceito, não sendo possível inferir qual sua definição de um currículo. E o currículo da IES 3 tem marcado em seu documento que é crítico, pois os campos do conhecimento tratam das práticas sociais, políticas e econômicas.

Bernstein (1996) defende que se tem classificação maior e menor. Na maior o currículo é coleção - onde se tem o seriado, separado, fragmentado, exemplo um currículo tradicional; já na classificação menor, o currículo integrado é a integração das áreas, por exemplo, um currículo interdisciplinar. Quanto maior a classificação mais é a relação de poder entre o que vai ser ensinado.

Conhecendo a organização curricular dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES pesquisadas, focamos em buscar saber se todos têm em seus currículos a Arte. Recorremos nesse momento aos PPC dos cursos analisados para verificar e identificar se existe uma disciplina que contemple o ensino de Arte e qual é a mesma. Podemos constatar no quadro 14 a nomenclatura das disciplinas relacionadas a Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nas IES pesquisadas.

Quadro 14: Nomenclatura das disciplinas relacionadas a arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

| Instituição | Nome da disciplina | Carga horária |
|--------------------|---|----------------------|
| IES 1 | Ludicidade, corporeidade e Arte | 68 |
| IES 2 | Não apresenta nenhuma disciplina de Arte | ----- |
| IES 3 | Princípios Teórico e Metodológicos do Ensino de Artes | 72 |
| IES 4 | Práticas de Ensino de Artes | 102 |
| IES 5 | Arte na escola | 68 |
| IES 6 | Fundamentos Teórico Metodológico e Artes e Educação Física | 144 |
| IES 7 | Metodologia do Ensino de Artes | 30 |
| IES 8 | Fundamentos Teórico Metodológico do Ensino da Arte na Educação Infantil e Anos iniciais no Ensino Fundamental | 60 |
| IES 9 | Não apresenta nenhuma disciplina de Arte | ----- |
| IES 10 | Fundamentos Teórico Metodológico de Artes | 80 |

Fonte: PPCs dos cursos de Pedagogia das IES do Paraná.

Em consulta aos PPC encontramos dados significativos, que nos alertam quanto a Arte na formação do pedagogo, pois as IES 2 e a IES 9 não apresentam em sua organização curricular nenhuma disciplina que diga respeito à Arte na Pedagogia. Será que a mesma é trabalhada diluída nas outras áreas? Como formar um pedagogo sem esse conhecimento que é essencial para a docência e constituição do homem?

Sabemos que a Arte permeia a formação do homem como ser social, com a sensibilidade aflorada, expor os sentimentos e ideias, ampliar a relação com o mundo ao seu redor, além de que esse profissional pode se deparar na educação básica com o componente curricular da Arte.

Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia que tem o campo do conhecimento da Arte necessitam formar e preparar os pedagogos para ter conhecimento teórico e prático do campo (GATTI, 2014), mas em contrapartida os cursos em que a Arte não é contemplada nos currículos ficam fragilizados, porque a mesma desequilibra o instituído e o estabelecido, acaba descentrando formas e palavras e sentimentos materializado (FUSARI; FERRAZ, 1992).

As demais IES apresentam disciplinas que correspondem ao ensino da Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Algumas IES com carga horária maior ou menor para a discussão da mesma, girando entre 60 e 72 h, outras com uma carga horária maior de 102 h como é o caso da IES 4, e a IES 6 com 144 h, mas dividido entre o ensino da Arte e da Educação Física, acaba ficando em 72 h para cada uma. A IES 7 chama a atenção com uma carga horária pequena de 30 h a metade das outras disciplinas. Se 60 h já é uma carga horária reduzida para se trabalhar com os fundamentos da Arte, com as políticas, as didáticas, como realizar isso em 30 h? Quais saberes estão sendo trabalhados? Quais linguagens da Arte estão sendo discutidas? Todas? Ou algumas são privilegiadas?

O mesmo aspecto discorrido no parágrafo anterior foi levantado por Reis, Princival e Cardozo (2018) ao estudarem o ensino de arte na formação docente, apontando para as grades curriculares e a carga horária das mesmas, apontando para o pouco tempo da mesma.

Já nos chamava a atenção a fala do entrevistado P1 quando este fazia alusão a Arte ser vista como secundária em muitos Cursos de Licenciatura em Pedagogia como já foi levantado no estudo de Vidal (2011), ou ainda ser inexistente, como foi o caso, isto é, não tem um espaço específico para a Arte- Artes Visuais nesses cursos.

Nossa, eu acho essa disciplina muito relevante [...] dentro da própria pedagogia ela é uma disciplina secundária, na percepção dos alunos, na própria percepção da escola é vista como coloquei para você, como perfumaria, eu acredito que ela seja uma disciplina que desafia muito e eu acredito que é isso, é um processo de construção, é difícil lidar com esse campo, para mim como eu coloquei para você é uma disciplina que pra mim foi desafiadora, [...] eu não consigo entender como que o curso de pedagogia ou a educação, coloca em segundo plano, eu não sei se eu tô tendo uma

visão assim talvez essa não seja a realidade geral, mas assim eu tô falando a realidade onde eu moro, aqui no interior de São Paulo aqui na região próxima de São José do Rio Preto e a realidade que observo é essa, deve ter outras realidades na qual se tem centralidade nas artes em relação as práticas, mas de forma geral a minha percepção é essa, é de que se construa realmente o lugar da arte, e da arte pela arte mesmo, e não da arte enquanto superficial, como eu coloquei de adesivinho na folhinha, é tudo inho, do teatrinho, do cinema que é aquele cineminha dos filmes famosinho, enfim que a arte visual não seja só Romero Britto, que a música não seja só o sertanejo. Eu falo com os meus alunos negar isso as crianças e os adolescentes, negar o acesso às artes é uma violência e aí assim até retomando mais uma prática que eu coloquei [...] (P1).

O entrevistado aponta a crítica da Arte e a disciplina como secundárias, visto que o mesmo acompanha de perto essa situação. Nesse sentido, coadunamos com Barbosa (2002b) que o ensino de arte no Brasil só agora bem lentamente vem conquistando seu espaço junto aos currículos escolares e a formação dos sujeitos. A disciplina de Arte não é vista como importante no currículo escolar, sendo vista como um passatempo na escola, podendo ser ministrada por um profissional sem formação específica.

Ao colocar a disciplina de Arte como secundária, estamos negando ao aluno o acesso ao conhecimento artístico e com ele, a formação da cultura humana e a possibilidade de emancipação humana, por meio do conhecimento artístico.

Defendemos a necessidade das artes visuais na formação do pedagogo e coadunamos com Martins, Picosque e Guerra (1998) quando apontam que as artes visuais são essenciais ao homem, pois envolvem desenvolvimento da estética, o belo e o sensível, a história, os fundamentos, a criação, e permite a realização da poética pelo sujeito.

Para atuar nas disciplinas que desenvolvem o ensino da Arte - Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, os profissionais na grande parte são do próprio departamento e colegiado, professores que são habilitados em Pedagogia e não apresentam formação em Artes.

Este dado já era apontado por Reis, Princival e Cardozo (2018) que anunciavam em seus inscritos que os professores que ministram a disciplina de Arte na Pedagogia, na grande maioria não são habilitados em Arte e alguns tiveram contato com a área na graduação em disciplina com baixa carga horária.

Ficou evidente que os professores têm formação em Pedagogia e muitos nem tiveram contato com as artes visuais na formação nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os coordenadores quando questionados sobre o profissional atuante nas

aulas de ensino da Arte, os mesmos descrevem de modo geral, pontuando que não tem critérios fixos e tem mais haver com a estrutura que realiza as contratações dos docentes.

Os entrevistados apontam que:

Na verdade na nossa estrutura quem contrata é o departamento, e dentro dessa nossa estrutura é, o que foi pensado, é, alguém que pudesse atuar na área de educação infantil, então, embora seja a disciplina ludicidade, corporeidade e arte, ela é, é no primeiro ano e claro vai servir de fundamento tanto nos anos iniciais e tudo mais, mais é que tem como te disse, precisa aliar com a atuação, nós não poderíamos ter dois professores se fosse exclusivamente pra essa área, os dois professores de ludicidade, corporeidade e arte porque envolve também o estágio de educação infantil, é uma questão estrutural mesmo de contratação, de tempo, de carga horaria e tudo mais (C1).

[...] essa disciplina não faz parte ainda da nossa grade, pois ela é do 4º ano e só em 2020 que será implantada no 4º ano. É uma área difícil de encontrar professores com pós-graduação, mas tentamos, se não for possível um pedagogo pode assumir (C2).

[...] dentro dessa questão formativa nós temos o pedagogo que vai trabalhar com essa disciplina, claro que se tivéssemos alguém com a formação específica em arte seria muito interessante também, muito, vamos dizer pertinente na sua contribuição formativa, [...] se formos pensar no viés da arte pela arte nós estaríamos numa certa defasagem com relação a um profissional. Então, o critério é principalmente professora Andreia, que ele já tenha atuado nos anos iniciais ou na educação infantil [...] não é só eu pegar a disciplina e ofertar para fechar a carga horaria do professor, nós aqui temos o cuidado também, no estágio, quem já trabalhou com os anos iniciais, quem já trabalhou com o ensino médio, então qual é a perspectiva que esse professor tem na sua formação e que vai corroborar com a questão pratica, [...] mas nós priorizamos sempre a questão desse professor que tenha uma relação principal com a educação lá nos anos iniciais que é a nossa base (C3).

Não, nós não temos professor específico que trabalhe com a teoria e metodologia da arte, em função do contexto atual de instituições pública superior nós temos uma carga horaria grande de colaboradores, mais é, de modo geral os colaboradores que tem ficado com a disciplina é, realmente são profissionais, que já tem alguma afinidade, vamos dizer assim, ou já estudaram de uma forma um pouco mais sobre a área, já desenvolveram algum tipo de trabalho [...] então nós não temos um critério, critério de escolha é a formação e a data de entrada no caso dos colaboradores, e dos efetivos também não muda muita coisa, mas no momento assim, é, é normalmente a questão mais de, de afinidade ou de experiência naquela disciplina, daí se mantem, [...] (C4).

Bom é o curso de música que faz essa contratação, normalmente é formado na área de artes visuais ou música ou artes cênicas, ele tem uma formação nesses campos, muito provavelmente eles não contratariam um professor pedagogo por exemplo [...] quem contrata é o departamento de artes (C5).

O sujeito C1 apontam que o sistema e suas estruturas acabam contratando docentes que não possuem habilitações específicas para o ensino da Arte, aproveitam

os docentes contratados nos departamentos e colegiados para ministrar uma carga horária mais ampla de vários campos do conhecimento. O C5 deixa claro que a contratação do profissional para a área é de responsabilidade do departamento de Artes. O C2 afirma em sua fala que não tendo professor da área, quem assume as aulas é o próprio pedagogo. Este mesmo sujeito utiliza o termo “grade” para se referir à matriz curricular, termo que não se utiliza mais na educação e que nos remete ao entendimento de currículo como uma grade de conteúdos em um viés tradicional de currículo. Não estou dizendo que este profissional tem uma visão de currículo tradicional, só que é preciso cuidar com os termos que se utiliza porque eles podem remeter a análises equivocadas.

Já os entrevistados C3 e C4 alegam que os professores que ministram aulas nessas disciplinas são pedagogos, seria o ideal ter especialistas da área, mas como não tem sido possível esse profissional, os pedagogos têm assumido essas aulas.

Para assumir a aula de arte o coordenador C4 diz “*que já tem alguma afinidade, vamos dizer assim, ou já estudaram de uma forma um pouco mais sobre a área, já desenvolveram algum tipo de trabalho [...] então nós não temos critérios*”. São considerados alguns pontos que variam desde ter contato com as crianças na fase da educação infantil e anos iniciais, até ter afinidade com o campo. Outro ponto importante é que nem só os professores colaboradores têm assumido essa área, como os professores efetivos, pois essa disciplina fica sempre em segundos planos, ficando aos colaboradores que recentemente chegam a universidade, como foi o caso do sujeito P1.

Por encontrar a Arte como foi exposto nessa subcategoria as vezes com caráter de disciplina secundária, sem um critério bem definido do profissional que vai ministrar a mesma gera uma sensação semiformação (ADORNO, 1996).

A Arte é um conhecimento que engloba diferentes linguagens como a música, a dança, o cinema, o teatro e as artes visuais, e ao observar todo esse leque de conhecimento para se trabalhar na formação do pedagogo, as disciplinas apresentam pouca carga horária para a mesma como identificamos e como foi apontada também nos estudos de Vidal (2011) e Reis, Princival, Cardozo (2018) . Vamos ver como esses currículos estão se organizando para abordar e discutir a Arte na Pedagogia.

Na **subcategoria o currículo e a Arte**, vamos aprofundar nossa reflexão e análise sobre a Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Nosso intuito é compreender como o currículo oferece a Arte na formação do pedagogo e como a

mesma revelada anuncia e denuncia o que no currículo está posto naquela IES. Para tanto, recorreremos aos PPC e o discurso dos entrevistados, para poder conhecer os teóricos que os mesmos utilizam para ministrar a aula de Arte, e o PPC para saber quais conhecimentos estão sendo proporcionados nessa formação de componente curricular.

Iniciamos tentando compreender o que os currículos estão apontando e revelando sobre a Arte que trabalham, apresentando os conteúdos das ementas dos cursos, que são entendidas por Bernstein (1996) como códigos que vão ser aprendidos na escola pelo currículo que produz posição na divisão de classe:

O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos sujeitos. Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos. Estudo das relações entre corpo e educação. A expressão corporal como dimensão da linguagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resgate histórico das brincadeiras e músicas infantis e suas relações na constituição da infância. (C1, p. 51) (grifos nosso).

Linguagens artísticas na construção do conhecimento. Linguagem musical: fundamentos, composição, relação música/ movimento. Linguagem plástica: elementos formais, descrição, representação e organização das formas do desenho. Linguagem teatral: construção da representação, elementos básicos e situações de teatro. Linguagem corporal a dança como meio de expressão e comunicação humana. A relação da arte com a filosofia, a história e a sociedade. (IES 3, p. 69) (grifos nosso).

Concepções de arte e ensino de arte na formação da criança, do jovem e do adulto e do pedagogo. Currículo de arte para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Teoria e práticas de ensino da arte visual, musical, teatro e dança. Planejamento interdisciplinar. Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (IES 4, p.4) (grifos nosso).

Música e Artes Cênicas, para a formação do pedagogo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (IES 5, p. 50).

Concepção de arte. O processo histórico da arte na história da humanidade. A linguagem da arte como produto cultural e histórico. O significado da arte nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dimensão estética e dimensão artística. Linguagens simbólicas e a expressão gráfica da criança. Códigos da linguagem visual. Elementos básicos das linguagens artísticas: elementos básicos da linguagem das Artes Visuais; elementos básicos da linguagem da Dança; elementos básicos da linguagem da Música; elementos básicos da linguagem do Teatro. Produções/manifestações artísticas e seus elementos contextualizadores. Propostas metodológicas para o ensino da arte (IES 6, p. 42) (grifos nosso).

Conceito de arte e cultura. Estética e filosofia da arte. Funções sociais da arte. Legislação da arte-educação. Formas de apreciação artística. Legitimação de uma obra de arte. Reflexão crítica sobre a relação histórico-social das linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, dança e música) com a sociedade. Estratégias de pesquisa e construção do saber em arte-educação (IES 8, p. 107) (grifos nosso).

Perspectivas do Ensino da Arte em relação à formação do Pedagogo: a teoria e estética da arte, seus fundamentos, e as linguagens da arte (artes visuais, teatro, música, cinema e dança) como conhecimento e prática na educação básica (IES 10, p. 94) (grifos nosso).

Buscamos nos currículos a compreensão da presença das artes visuais e suas ementas. Constatamos que a IES 2 e IES 9 não apresenta a disciplina de ensino de Arte, e na IES7 não aparece a ementa no currículo do referido curso. Nas demais IES 1, 3, 4, 5, 6, 8 e 10 a Arte aparece em uma disciplina, e ainda na IES 5 o ensino de artes visuais não é contemplado, não que seja a linguagem mais importante na formação do pedagogo, mas, por conta do tempo não conseguimos analisar todas as linguagens e selecionamos a mesma, por ser uma das linguagens que as crianças em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam muito por se tratar do início da alfabetização e campo direto de atuação do pedagogo.

Esses códigos se referem aos princípios que regulam os sistemas de significados (BERNSTEIN, 1996) de Artes Visuais que vão ser aprendidos pelos pedagogos e influenciar na regulação da sociedade, pois se tem o que é considerado conhecimento válido para ser aprendido nas escolas.

A IES 1 como é observável tem em sua matriz a disciplina de Arte, associada ao lúdico e o corpo. A grande ênfase como se percebe é no lúdico e corpo, explorando a musicalização como um aliado ao trabalho pedagógico. A disciplina trabalha com quase todas as linguagens da Arte, só faltando o cinema.

A área de Artes Visuais não aparece com tanta ênfase, é trabalhado com os fundamentos para conhecer os conteúdos básicos que dela advêm como linha, ponto, cores, forma, volume, espessura, entre outros, e como ensinar os mesmos aos alunos, ao apontar os “*Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a [...] artes visuais*”. O trabalho com a didática e a metodologia das Artes Visuais aponta considerações relevantes de serem pensadas e observadas, sendo: Como será esse ensino? É por meio de técnicas isoladas, desconectadas do conteúdo? Ou são aulas contextualizadas teoricamente e entrelaçadas com a prática da criação? A qual criação estamos nos referindo? Ou é reprodução, cópia fiel, poéticas? Quais conhecimentos essas metodologias estão propondo?

Pensamento que coaduna com Wong (2007) quando defende que a linguagem visual é a base da criação, trabalhando com o conhecimento consciente dos princípios, constituindo regras e conceitos, desenvolvendo e estimulando a

sensibilidade de respeito as relações sociais e visuais. É uma ampliação da compreensão da organização visual e conceitual.

Esse currículo visivelmente se preocupa com as artes visuais, uso o termo aparentemente porque não acompanhei o docente em sala para saber como realmente se efetivou o trabalho com esses conhecimentos, até porque não era o foco do trabalho. Nosso foco era entender como o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná oferecem a Arte - Artes visuais.

Na IES 3, como podemos observar, se tem o trabalho em torno das linguagens da música, teatro, dança e artes visuais. Cada uma traçando discussões em volta dos elementos constituintes, identificando suas características e apontando para a realização didática das mesmas. Em especial a artes visuais ou linguagem plástica é trabalhada com os “*elementos formais, descrição, representação e organização das formas do desenho*”.

Esses elementos, as representações e o desenho, abordavam questões da procedência do significado nas artes visuais, articulando os artistas, os historiadores da arte, os filósofos, os especialistas dos vários campos das ciências humanas e sociais, explorando como e o que as artes visuais comunicam. Todo acontecimento visual é uma forma, um conteúdo, e esse conteúdo é influenciado pela importância das partes constitutivas: cor, textura, tom, dimensão, proporção e relações que compõem o significado (DONDIS, 2003).

Esses conteúdos programáticos visam a formação consistente dos pedagogos da IES 3, em relação a artes visuais que é vital na vida e educação da criança, desenhando, pintando, construindo assim um processo que é complexo, em que a criança reúne diversos elementos da experiência, para formar um novo e significativo todo (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

Com a IES 4 é levantado as teorias da Arte com objetivo de explicar a natureza da obra de arte e com elas suas manifestações artísticas. Em paralelo a realização de práticas envolvendo as artes Visuais com uma aprendizagem dos elementos básicos, que são segundo Dondis (2003) fontes compositivas de matérias e mensagens visuais, como objetos e experiências: o *ponto* que indica a unidade visual mínima, indicador e marcador de espaço; a *linha* como articulador e fluido da forma e a forma representada por formas básicas, círculo, quadrado, triângulo em todas as suas infinitas variações; a *direção* que impulsiona o movimento que incorpora e reflete o caráter de formas básicas; o *tom* que é a presença ou ausência de luz; a *cor* em

contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático; a *textura* é marcada pelo caráter de superfície dos materiais visuais; a *escala* ou *proposição*, a medida e o tamanho relativos; a *dimensão* e o *movimento* expressos na mesma frequência são os elementos que fazem parte de uma composição visual. Esses elementos podem ser trabalhados numa totalidade ou não? Explorados nas práticas de Artes Visuais, dependendo do docente.

No entendimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES 5, a formação do pedagogo precisa estar embasada em duas linguagens que é a música e o teatro. Todos os conteúdos de fundamentos, as metodologias e teorias se voltam para o objetivo de propiciar, conviver e compreender a música e o teatro como área do conhecimento, por meio da constituição dos elementos formais de cada um, e também com a ampliação do repertório de práticas sobre as linguagens.

Logicamente que é uma disciplina que estará trabalhando de forma consistente esse conhecimento, por conta de uma carga horária considerável de 68 h, além de que o professor que ministra essa aula é do Departamento de Música e apresenta uma formação específica na área. Com base nesses pontos positivos, também encontramos pontos que ficaram obscuros como: e as outras linguagens? A dança, o cinema, as Artes Visuais? Não são trabalhadas nessa disciplina? Elas não são relevantes para a formação do pedagogo? O desenho está em grande parte das atividades das crianças da educação básica, desde a alfabetização com as primeiras garatujas, sendo o mesmo espaço para a manifestação dos sentimentos e acontecimentos.

Já o Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES 6 apresenta uma ementa com um conhecimento de arte bem ampliado, iniciando pela concepção de arte, a caminhada histórica da constituição da Arte, perpassando pela dimensão estética, as manifestações artísticas, as práticas e os elementos básicos de cada linguagem: Artes Visuais, teatro, dança e música.

A IES 6 tem destinado um espaço especial para o ensino das Artes Visuais, ao se preocupar com os elementos básicos e os códigos da linguagem das Artes Visuais (WONG, 2007), e também a preocupação com a expressão gráfica da criança. A expressão gráfica da criança tem sucessivas fases de desenvolvimento, como aponta Lowenfeld e Brittain (1970, p. 9).

A fase das garatujas, dos 2 aos 4 anos; a fase pré- esquemática, dos 4 aos 7 anos; a fase esquemática, dos 7 aos 9 anos; a fase do realismo, dos 9 aos 12 anos; a fase do pseudonaturalismo, dos 12 aos 14 anos, e a fase da decisão, dos 14 aos 17 anos.

Essas fases estão interligadas com a alfabetização. Será que o discente consegue realizar essa conexão e entender que a Arte está interligada a todas as áreas do conhecimento? A Arte como um todo está na língua portuguesa, na matemática, em ciências, na geografia, na história, e as Artes Visuais é uma das linguagens que se faz presente na vida diária da criança.

Segundo Lowenfeld; Brittain (1970) toda criança indiferente do estágio de desenvolvimento é movida pela expressão que procede da criança e se constitui reflexo dela, devido a mesma expressar os pensamentos, os sentimentos, os interesses expressos nos desenhos e pinturas, mostrando o conhecimento do seu meio nas expressões criadas.

Esses conhecimentos são essenciais para todo pedagogo, saber como compreender o processo de aprendizagem. Até o momento, esta é a primeira IES que pensa a expressão da criança.

Por outro lado, a IES 8, faz uma discussão sobre a Arte em termos de legislação também. Qual é a legislação vigente para o ensino de Arte? Essencial todo pedagogo conhecer e estudar a mesma para poder compreender a Arte na escola e na vida do sujeito, conhecer o trajeto das Artes Visuais até chegar na escola.

A princípio a IES 8 tem conteúdos organizados de maneira que possam ser trabalhados para a consciência artística e estética, ao longo do ensino fundamental. Refletir sobre as relações sociais e históricas das Artes Visuais possibilita aos alunos compreender a Arte e suas influências, pois as linguagens artísticas estão enraizadas em todas as culturas em cada canto do mundo (AZEVEDO, 2000).

Para a IES 10 a Arte tem espaço especial na matriz curricular. Foi pensada para construir um arcabouço de conhecimentos das Artes Visuais, preocupada com o fazer Arte, reunindo os processos que a criança sintetiza os elementos de experiência que é selecionar, interpretar e reformar, exibindo como pensa, sente e vê as coisas. A Arte e a Artes Visuais possibilitam a criança representar por meio da criação artística (OSTROWER, 2010) seja o desenho, a escultura, ou a dança, o que lhe interessa, domina e sente. Esta ementa se preocupa com os fundamentos das Artes Visuais pois são a porta de entrada para se trabalhar com as mesmas na formação do pedagogo.

As IES 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10, destinam um espaço em seus currículos para o ensino e aprendizagem da Arte na formação do pedagogo, por outro lado a IES 2 e 9 não apresentam nenhuma referência ao ensino da Arte. Fica visível que a maioria das IES compreende que a Arte é importante para a formação desse profissional tendo em vista sua atuação futura na escola formal e não-formal. Embora as Artes Visuais estejam em disciplinas que abordam esse conhecimento, existem nomenclaturas diferentes para cada disciplina e estas contemplam as linguagens do conhecimento de Arte. Grande parte das ementas trata o ensino de Artes Visuais como um elemento que constitui conhecimento e saberes específicos. As Artes Visuais como conhecimento e forma de expressão humana, abordam uma série de significados estéticos, da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e ideias.

Essa afirmativa coaduna com as pesquisas (VIDAL, 2011; REIS, PRINCIVAL, CARDOZO, 2018) já realizadas em contextos diversos de que a Arte é uma disciplina desenvolvida no curso de Pedagogia com diversas nomenclaturas, conhecimentos e carga horárias.

O que chama atenção é ter um PPC que não apresenta o ementário das disciplinas, como a IES 7, o que dificulta como pesquisadora a uma análise mais profunda.

Ao entrevistar os coordenadores encontramos pontos de vista sobre como o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia compreende a Arte na formação desse profissional, conforme fica expresso a seguir:

Então, se você pensar do ponto de vista da organização do que tá expresso no documento, projeto político pedagógico do curso de pedagogia, ele não faz muita referência a arte, normalmente ele tem uma referência bastante breve, [...] diz respeito a uma disciplina no contexto do curso como um todo, é, então, assim, eu acho que ele precisaria olhar mais pra essas questões, que o currículo poderia trazer mais essas questões, não do ponto de vista disciplinar, mas do ponto de vista de favorecer o acesso a esses conhecimentos, [...] eventos, semanas, cursos, oficinas, atividades, que podem envolver também a arte, assim como outras áreas (C1).

Não tenho ainda a disciplina em andamento só terei em 2020 (C2).

[...] a arte ela é essencial para essa formação, [...], das artes visuais para que o futuro pedagogo trabalhe lá na educação infantil, nos anos iniciais com esse conhecimento a seu favor e que a arte faça parte de toda sua construção e não apenas do desenhar, mas de toda sua construção enquanto professor [...] (C3).

Eu acredito que é um componente, se está como um componente curricular, enquanto disciplina, é porque ocupa um espaço importante no curso, ele não é desprezado, não é uma área desprezada é uma área que, que vai fazer

talvez um diálogo, ou vai pensar um diálogo com outras áreas do conhecimento, [...] ela ocupa um espaço importante, porque senão não estaria como disciplinas, importante porque, porque é uma área que faz de alguma forma com que o pedagogo em formação mobilize também o seu pensamento, pra sair daquela perspectiva assim de cópia, de memorização, de pintar o que que já vem pronto, o desenho, essa perspectiva da criação, da livre expressão de cada sujeito, então eu acredito que também mobiliza, tira um pouco esse paradigma, mais tradicional é, do ensino da arte, as discussões passam um pouco por isso também, então por isso que ela é importante no curso, não que vá dá amplitude na formação, porque é uma disciplina, um componente curricular que está num determinado ano, num determinado tempo e espaço do curso, mais ela pode mobilizar várias discussões, com as outras áreas, outras disciplinas irão retomar, ou irão buscar, ferramentas, conceitos da linguagem artística pra, trabalhar então acho que isso dá uma, uma sustentação nessa área, pro futuro pedagogo (C4).

Isso não está especificado, não há essa especificidade no currículo, mas se quer envolver os alunos em atividades culturais, numa produção cultural (C5).

Para C1 o currículo do curso de Pedagogia da IES 1 “*não faz muita referência a Arte, normalmente ele tem uma referência bastante breve*”, como constatamos em momentos anteriores que apresenta uma disciplina compartilhada com ludicidade e corporeidade em uma carga horária pequena, com um leque de conhecimentos a ser desenvolvidos.

Ainda esse sujeito levanta que o curso poderia estar mais preocupado com essa questão e pensar numa interdisciplinaridade envolvendo a Arte com as outras disciplinas, e realizando a socialização desses conhecimentos em eventos que consolidam e buscam discutir a educação e a formação do pedagogo.

O C2 chama a atenção pelo esclarecimento de dizer que não tem opinião formada sobre o assunto, mas o que estamos nos referindo é como o currículo do curso vê o ensino da Arte? Para isso não é preciso ter ocorrido a disciplina ainda.

Contudo o C3 afirma a importância da arte na formação do pedagogo, defendendo que “*a arte faça parte de toda sua construção e não apenas do desenhar, mas de toda sua construção enquanto professor*”, alegando que a disciplina é essencial no currículo, e se coloca a favor do ensino da Arte na formação do pedagogo.

A visão do coordenador de curso participante C4 traz um dado interessante, que é mostrar que o curso por mais que de maneira breve menciona a Arte na Pedagogia. Essa fala coaduna com os estudos de Vidal (2011) ao dizer que a Arte no curso de Pedagogia ocupa um espaço importante mobilizando pensamentos, rompendo com a ideia de arte como cópia, memorização, pintura, o

desenho que já é entregue pronto. O que está tendo é uma ampliação da formação, tentando um diálogo dessa área com as outras áreas do conhecimento, pensando-se em uma interdisciplinaridade em que se respeite ao todo do conteúdo/conhecimento ensinado.

Para os coordenadores entrevistados C1, C3 e C4, a Arte é o processo criativo em que se escapa a coerção da autopreservação e passamos a entender a mesma como liberdade no seio da não liberdade (ADORNO, 2001). Semelhante ao pensamento de Oliveira e Bueno (2016) defendemos que é necessário pensar na formação do pedagogo, que vise superar a visão utilitarista e fetichizante do ensino, em prol de uma experiência do pensar, refletir, agir no sentido emancipatório, em que o homem seja ativo no processo, que tenha resistência e não seja como aponta Adorno (1996) um sujeito que se adapta a determinadas visões de mundo, é conformado e sua consciência/esclarecimento é manipulado pelo modo dominante da indústria cultural.

O entrevistado C5 da IES 5 não soube responder, dizendo que vai ser envolvido os alunos. Não tem opinião formada ainda. Quer dizer que o currículo não tem um valor formado sobre a arte na formação do pedagogo. Voltado para esse currículo levantamos quais são os autores que fundamentam essa formação dos pedagogos. Esses autores constituem a bibliografia básica das disciplinas:

BRITO (2003); BROUGERE (2004); KISHIMOTO (2002); MACEDO, PETTY, PASSOS (2005); SANTOS (2001) (IES 1, p. 51)

FERREIRA (2009); FUSARI, FERRAZ (2001); MARTINS (2009) (IES 3, p. 69-70).

BUORO (2002); COLI (2010); DEWEY (2010); IAVELBERG (2003); FUSARI, FERRAZ (2010); PILLAR (2012) (IES 8, p. 107).

BARBOSA (2008); DUARTE JUNIOR (1998); IAVELBERG (2003); OCVIRK (2014) (IES 10, p. 94).

Este referencial teórico é apresentado nos currículos das IES 1, IES 3, IES 8, e IES 10. Os demais currículos só apresentam a ementa sem bibliografia referenciada, ficando aberto para o docente utilizar o referencial teórico metodológico que considerar importante para atingir os objetivos e fundamentar os conteúdos a serem ministrados.

A IES 1 apresenta autores renomados no campo da música como é o caso de Brito, para o brinquedo, os jogos e a ludicidade, mas qual desses referencias discute

as Artes Visuais? Qual é o referencial para se trabalhar com as Artes Visuais? No PPC na ementa da disciplina não se encontra nenhuma referência a mesma, visto que esse documento é que direciona os autores e teorias a serem estudadas ao longo da disciplina, visto que fazem parte da bibliografia básica. Precisamos ter cautela ao elaborarmos um documento oficial, para que tenhamos um referencial teórico que fundamente o desenvolvimento de todos os eixos de conhecimento (PEREIRA, 2010).

Já a IES 3 apresenta referenciais que abordam e tratam de discutir a Arte na escola e na formação do pedagogo. Estes são essenciais para a constituição do pedagogo para o ensino das Artes Visuais.

Por outro lado, na IES 8 os autores referenciados apresentam estudos sobre o ensino de Arte e o desenho. Mas qual desses teóricos discute as Artes Visuais?

Reforçando e reafirmando a fala dos coordenadores, os professores entrevistados, pontuam que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia não apresentam uma concepção de Arte e nem ocupam um espaço de destaque, ficando fora do mesmo como vimos nessa análise.

Um dos entrevistados aponta que não teve acesso a toda documentação do curso, nem ao PPC, pois nele encontraria o encaminhamento que precisaria saber sobre o curso: *“Eu não tenho contato, não tive contato com o PPC do Curso de Pedagogia, inclusive eu nem tenho todo o material do curso [...]”* (P1). Este dado preocupa pela necessidade de o professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia conhecer esse material para auxiliar em sua prática, implicando no desenvolvimento das aulas, já que não sabe o que seguir e nem que referencial como saber sobre a avaliação no Curso? Qual é o perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia? O que o Curso de Licenciatura em Pedagogia espera e pretende formar?

Não podemos deixar de mencionar os teóricos que fundamentam as práticas dos entrevistados, pois são de fundamental relevância para o estudo, uma vez que expressam o que é desenvolvido em sala de aula. As respostas foram:

Olha eu usei bastante Ana Mãe Barbosa, a Rosa Iavelberg, também os documentos PCN, [...] eu fiz uma avaliação diagnóstica com eles para entender o que eles compreendiam por arte eu vi que era muita representação, muito senso comum, eu vi que a gente tinha que começar do básico realmente, aí eu trabalhei sabe aquela coleção primeiros passos “o que é arte” de Jorge Colli, a gente começou com a definição do que é arte? [...] na verdade ela é uma disciplina anual, mas o que acontece, é uma disciplina que é fundamentos teórico-metodológicos das Artes e da educação física, então que uma questão organizacional o que que eu fiz, eu separei por

semestre, trabalhei um semestre artes e o outro semestre educação física, [...] (P1).

Suzana Rangel Vieira da Cunha; Stela Barbieri; Ana Angélica Albano; Luciana Gruppelli Loponte; Agnese Infantino; Maria da Glória Gohn; Márcia strazzacappa; dentre outros (P2).

Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Fernando Hernández, Maria Felisminda R. Fusari, Maria Heloísa C. T. Ferraz, Maria Isabel Leite, Sueli Ferreira, Celdon Fritzen, Janine Moreira, Gisa Picosque, Maria Terezinha Telles Guerra, Miriam Celeste Ferreira Dias Martins, Rosa lavelberg, entre outros (P3).

O P1 menciona autores para pensar o ensino da Arte como Barbosa e lavelberg, e também trabalha com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Arte (BRASIL, 1998), documento este que serve de apoio à algumas práticas em escolas, mesmo hoje estando em vigor a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, o entrevistado faz uma descrição do andamento da disciplina, aponta a sondagem inicial que faz sobre o que os alunos entendem por Arte, constituindo com os mesmos o conceito inicial para então, dar sequência aos conhecimentos dessas linguagens. Fator que é essencial e de extrema relevância considerar o que o sujeito já conhece do assunto, para dar início ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Já os sujeitos P2 e P3 apresentam os autores que são base do trabalho que desenvolvem em sala de aula, os quais também são renomados na área, e apontam outros com discussões mais atuais como Maria da Glória Gohn, Miriam Celeste Ferreira Dias Martins, Analice Dutra Pillar entre outros. São autores que subsidiam fundamentos e práticas da formação desses professores.

Para concretizar essa subcategoria destacamos que a Arte nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES investigadas, tem um espaço restrito em uma única disciplina, a qual está dividida entre as linguagens de teatro, dança, música e Artes Visuais. Nessa disciplina são trabalhados os fundamentos, teorias, metodologias, conceitos de Arte e a estética de forma aligeirada em curto tempo. Tais aspectos da referida disciplina vão de encontro com o que Gatti (2014) anuncia que, mesmo a Arte sendo uma disciplina que está presente na formação do pedagogo, é propiciada ao mesmo uma visão conceitual sobre a área, sendo esta pouco fundamentada.

4.3 CATEGORIA 3 – PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: FORMAÇÃO CULTURAL HUMANA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta categoria consideramos a consecução do objetivo específico: analisar o quê, como, porque e de que forma o currículo insere a disciplina de Arte - Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo nas IES públicas do Estado do Paraná.

Dessa forma, com as análises sobre a formação e o currículo discorridas anteriormente, esse texto complementa o estudo que visa de maneira geral analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo.

Considerando o campo epistemológico da pesquisa na Teoria Crítica, é imprescindível a compreensão do desenvolvimento das práticas formativas em Arte. Com a coleta de dados procuramos conhecer como a Arte está sendo trabalhada nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, sendo que a mesma envolve não só a obra de arte, mas todo o processo de construção, a visão de mundo, o olhar por traz daquela produção, a crítica à sociedade.

Dessa forma, trazemos **a subcategoria concepção de Arte**, apontando o que os sujeitos entendem, pois já ficou evidente na categoria anterior que os currículos do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES investigadas não apresentam uma concepção de Arte expressa explicitamente. Agora investigamos o que os sujeitos entendem por Arte:

Olha, pra ser, assim, eu diria bem sincera, a concepção de arte no curso ela não aparece claramente, porque como ele é, enquanto disciplina, aparece numa única disciplina, o projeto político pedagógico do curso não dá essa ênfase a questão da arte, que nem um item do projeto que eu lembro agora fala explicitamente da arte a não ser no momento em fala da... da formação do licenciado em pedagogia, em que fala que ele vai atuar inclusive nessas áreas, então não há assim, uma ênfase tão grande numa concepção, pra dizer que existe uma concepção de arte, existem conteúdos de arte, mas não necessariamente uma clara concepção de arte dentro do currículo (C1).

No nosso PPP novo, no qual é a primeira vez que a disciplina está sendo ofertada não aparece uma concepção para uma disciplina apenas (C2).

Sim, nós temos no nosso PPC, inclusive nós trabalhamos com uma disciplina em nosso antigo PPC que chama-se "Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino da Arte" com uma carga horária de 72 horas/aula, é, dentro desse ementário que nós temos a linguagem artísticas na construção do

conhecimento, a linguagem musical, fundamentos, composição, a relação da música, a linguagem plástica, os elementos formais, a descrição, representação e organização das formas do desenho, a linguagem teatral, a construção da representação, elementos básicos em situações do teatro, vale ressaltar professora, que além disso nós trabalhamos com a linguagem corporal e a dança para as crianças, para que eles entendam então, todas essas linguagens como uma comunicação, uma forma de se expressar e aí o aluno da pedagogia pode ter uma relação da arte com os fundamentos da educação que é filosofia, sociologia, história, então o viés da pedagogia aqui no campus de União da Vitória é trabalhar a arte aliado a cultura e a sociedade, não só como uma forma de expressão ou uma forma de comunicar, mas ele vai para além, então é uma disciplina bem complexa, é uma disciplina que trabalha esse diálogo entre uma releitura de obras e também pensando o que que, essa obra, no contexto da sociedade, no momento em que o pintor fez, o que ele pensou, então não só o desenho, a cor, o traçado, mas entender o que a obra de arte representou naquele momento histórico, então a gente faz muito essas relações, porque depois, na escola com certeza, o professor também fará essas relações com o material didático que ele vai trabalhar ou de repente com sua forma de ensinar e que sempre a gente consiga fazer essa relação teórico prático, mas usando então essa múltipla linguagem que a arte traz ou seja as múltiplas linguagens que a arte nos traz em forma de teatro, desenho, pintura e que ele, esse aluno que vai ser formado, ele consiga se colocar diante daquilo que se está fazendo, se ele está interpretando, se ele está desenhando, se ele está criando, se ele está reinventando algo que já foi criado, então essa é a ideia do curso, é trazer a arte como um mecanismo de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento (C3).

Não tem diretamente expresso essa concepção no PPC do curso (C5).

Os coordenadores deixam explícito em seus discursos que não têm uma concepção de Arte no PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados no Estado do Paraná; o que se tem como aponta o C1 é que “[...] existem conteúdos de arte, mas não necessariamente uma clara concepção de arte dentro do currículo [...]” e o C3 fala que “[...] é, dentro desse ementário que nós temos a linguagem artísticas na construção do conhecimento, a linguagem musical, [...] a linguagem plástica [...] a linguagem teatral [...] a linguagem corporal e a dança [...]”. O que se tem são conteúdos nas disciplinas. Ambos deixam evidente que na disciplina de Arte se tem os conteúdos das áreas de atuação do pedagogo na formação de professores. Segundo Gimeno Sacristán (2013) o currículo é importante para a escolaridade, pois expressa o projeto educacional e cultural de sociedade.

Essa visão de concepção é reforçada pelos docentes:

Eu não tenho contato, não tive contato com o PPC do curso de Pedagogia, inclusive eu nem tenho todo o material do curso, eu fiz uma procura no site, eu fiz uma pesquisa não encontrei, o que tem lá na verdade são as ementas, mas não o PPC. Ao entrar na UENP o que tenho ouvido nas discussões de todo o ano nas reuniões é preciso de uma reformulação urgente, eles estão

pensando nessa reformulação, nessa nova construção de novo PPC por uma série de questões em relação ao curso que devem ser reformuladas, eu nunca vi esse PPC lá no colegiado, não tive contato com ele, então eu não consigo te dar resposta sobre isso, talvez com professores que você entrevista que são professores efetivos que estão ministrando dessa disciplina talvez eles tenham a resposta para essas suas perguntas em relação ao PPC, acredito que os CRES que chega ali, não sei mesmo como foi construído, eu não sei, não tive contato em absoluto assim com esse material mesmo, então não consigo te dar qual é a concepção de arte que expressa o porquê eu realmente não tenho contato, eu desconheço realmente esse material (P1).

Não há uma concepção de Arte expressa no PPC de Pedagogia (P2).

Não participei do processo de reformulação do PPC (P3).

P1 reforça o dado já anunciado pelo mesmo que não teve acesso ao PPC do curso, por isso não sabe responder se o PPC tem uma concepção de Arte. Porque será que esse professor não tem acesso ao mesmo? Apenas os professores colaboradores desconhecem o documento ou os efetivos também não conhecem o PPC? Onde ele está? Os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia têm acesso ao mesmo? Então, qual a função do currículo?

Já o professor P2 reafirma diretamente o que é apontado pelos coordenadores de que realmente o Curso de Licenciatura em Pedagogia não tem concepção de Arte expressa. Enquanto o P3 não entendeu o teor da pergunta e ofereceu uma resposta vazia de sentido para o questionamento.

No pronunciamento dos coordenadores entrelaçado com os professores que ministram a disciplina de Arte, revelam o que entendem por Arte, visto que estes são os profissionais que atuam e interferem como gestores no caminhar do curso e como docentes na formação de diversos pedagogos.

Eu acho que a arte é a expressão da sensibilidade, da criatividade humana e eu acho que a arte ela se coloca de diferentes formas [...] a arte ela é uma linguagem que tá em todos os lugares é então, não preciso ser artista pra gostar de arte, pra conhecer arte, ou pra buscar, pra valorizar arte, mas eu preciso que de alguma forma isso seja estimulado na minha vida, [...] (C1).

[...] a concepção de arte ela é histórica, ela muda em acordo com o contexto que nós vivemos, ela se relaciona e é contextualizada historicamente. [...] ela é uma linguagem, é comunicação, e é algo relacionado ao olhar para a realidade, é para além da realidade, é compreensão de mundo e somos humanos [...] (P1).

Não tenho leitura e embasamento teórico suficiente para responder essa questão (C2).

Arte está relacionada à cultura, à dimensão social, sendo inerente às relações humanas. Constitui-se como expressão humana que possibilita aos sujeitos

uma compreensão sobre a realidade, uma forma de traduzir tal compreensão e compartilhar com os demais um olhar significativo sobre esta realidade (P2).

[...] a gente pensa na arte, quando a gente pensa na linguagem da forma de expressar-se, [...] (C3).

Patrimônio cultural da humanidade, linguagem ativa e construtiva, espaço do belo e estética da recepção. (P3).

[...] arte é uma forma de expressão, então se eu me expresso através de um desenho, eu tô colocando ali um pensamento, um sentimento, então eu entendo a arte de forma assim, [...] a grosso modo, como essa arte é um, é um, um espaço ou é uma forma de expressão, uma expressão envolve a expressão cultural, como eu disse as várias manifestações artísticas [...] e isso vai depender do nosso contexto histórico, no nosso contexto social e também, a leitura que cada sujeito faz do mundo, como ele entende esse mundo. (C4).

De modo geral é um caminho, um campo que amplifica aquilo que mantém e pensa, vê, acredita, acho que a arte explora isso, é uma lente de aumento, fundamentalmente uma lente de aumento. A arte ela não reproduz aquilo que está no mundo, ela abre brecha, ela inverte, ela cria, não dá pra falar arte reprodutiva ou arte reprodutora não é arte, se a agente comunga diferente a artes tem papel importante, em um mundo mais duro, mais tecnicista, [...] (C5).

O entrevistado C1 afirma que no Curso de Licenciatura em Pedagogia não formamos artistas, não é o foco, e sim a disciplina propicia formar docentes com conhecimentos básicos de Arte. O que o sujeito entende é que a Arte está ligada à expressão de tudo o que acontece nos mais diversos espaços, apresentando semelhança com a concepção do coordenador C3, que pontua a Arte como expressão. Assim como os anteriores, o C4 também entende a Arte como expressão, que está ligada à cultura, ao contexto, e é uma leitura de mundo.

A Arte como expressão tem valorizada a criação do homem, a cultura, e se baseia nos princípios de livre expressão e liberdade criadora da criança (AZEVEDO, 2000). Trabalhar com práticas de ensino de Arte que segundo Azevedo (2000), abrange desde a produção de desenho e pintura, que são formas de expressão do pensamento da criança, até levar as mesmas para assistir as diferentes apresentações artísticas (dança, teatro, cinema, circo, entre outras) e a exposições em museus de Arte. Parte da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico se realiza de forma espontânea, sem ter a necessidade de qualquer trabalho de mediação do professor (AZEVEDO, 2000).

Em outro viés, P1 tem a concepção de Arte como sócio histórica, que é contextualizada, que envolve a compreensão do homem como sujeito social, histórico e cultural. Para o P2 a Arte tem concepção sócio histórica apresentando a relação

com a cultura, à sociedade e a expressão, que permite ao homem compreender a realidade. Esses dois sujeitos têm uma concepção de Arte ligada ao conhecimento.

Por tanto, a Arte como uma área de conhecimento, é uma construção social, histórica e cultural, defendendo a Arte para o domínio da cognição, sendo um dos elementos de manifestação da razão, estando interligada com o ler, fazer e sua contextualizar (BARBOSA, 2003).

Já o P3 entende a Arte como patrimônio cultural da humanidade, em que o sujeito experimenta a experiência estética (ADORNO, 2000). Enquanto o C5 traz a concepção de Arte como um campo que amplia a visão de mundo pelo subjetivo de cada um, e é importante por possibilitar a criação humana, o fazer. No discurso do C5 podemos inferir que a Arte tem característica da concepção de mesma como atividade, em que se foca a realização das atividades, do fazer artístico (BARBOSA, 2002a).

Na contramão dos apontamentos sobre o que é Arte para cada entrevistado, o sujeito C2 diz não ter uma concepção formada sobre o que é Arte. Como um pedagogo não tem concepção formada sobre sua área de atuação? Como pedagogos precisamos ter concepções sobre as especificidades da área em que atuamos, o que nos compete, ter no mínimo uma definição.

O coordenador C5 aponta um exemplo em que explora a Arte subjetiva:

[...] se você nunca ouviu uma orquestra, orquestra não significa nada, se um dia você teve uma experiência de conhecer, de ver um instrumental diferente, eu fui num show do Andrea Bocelli, eu nunca tinha ido num show dele, pensei assim, até achei que talvez nem vá gostar muito, não sabia muito como é que era, eu adorei, foi maravilhoso, porque é uma expressão diferente, é música também, é um outro tipo de música, é um outro tipo de canto, diferente, de outros, então você ter a oportunidade de conhecer, te faz entender e gostar, não vou saber te explicar as características da música dele em relação a outra, mas eu sei que é muito emocionante, eu sei que toca, assim como outras expressões, [...] eu me emocionei inúmeras vezes olhando aquelas pinturas, aquelas esculturas, aqueles lugares, daí você fica pensando na condição do ser humano em tanto tempo no decorrer da história, quantas coisas eles viveram, quantos pensamentos eles tentaram expressar ali, quantas expressões de mundo estão dentro daquelas pinturas, daquela estrutura, daquela rua, então assim, eu acho que a arte tá em tudo, ela tá é dentro de tudo que a gente vivencia, de alguma forma as questões da arte elas estão presentes, [...] (C1).

Fica marcada a apreciação da Arte como uma estimuladora à produção artística, quando se apresenta as experiências vivenciadas pelo entrevistado. Essas

experiências são subjetivas de cada época, demonstrando as expressões de mundo (MONOLI; EGAS, 2015).

Chegamos a entender com todas essas concepções de Arte que o homem não se constitui como homem linear, constituímos-nos como tal a partir do nosso trabalho e com as nossas experiências (RESENDE, 2001). Podemos perceber de modo geral, que as concepções de Arte são expressão, Arte como conhecimento e Arte como fazer/atividade.

Com base no entendimento dos conceitos de Arte que os sujeitos de pesquisa têm, nesse momento buscamos na **subcategoria experiência com Arte na trajetória de formação** conhecer as práticas que esses docentes realizam em sala de aula que conduz os pedagogos a formação de vivências com o ensino da Arte, considerando os conhecimentos.

Para isso, iniciamos essa subcategoria apontando que o ensino dos conhecimentos das linguagens de Arte – teatro, Artes Visuais, dança, cinema, música - são trabalhados pelos professores em unanimidade, umas mais que outras, mas em geral dizem ensinar todas as linguagens.

É assim eu tentei construir essa disciplina, estudei muito sobre ela porque me foi atribuído o ano passado, eu cheguei na Uenp no final do ano passado, no processo de transição teve o processo seletivo eles me chamaram em Novembro com o ano letivo terminando e eu já participei das reuniões para definição de disciplina e tinha esse professor que saiu e eu entrei no lugar dele, ele ministrava essa disciplina e aí foi atribuída e fiquei com essa disciplina e mais outras três: planejamento e avaliação, tranquilo para mim trabalhar nisso, história da educação também, educação de jovens e adultos eu já trabalhava no Instituto Federal com essa disciplina e fundamento teórico-metodológico das Artes e da educação física, a disciplina ela tem essas duas dimensões na área de Artes e educação física. Então quando recebi essa disciplina me causou uma preocupação e agora apesar de que eu tinha as leituras como eu coloquei para você relacionada as minhas práticas de formação continua, mas não em curso, uma formação pessoal de busca enquanto professor que a gente tem essa postura, mas foi uma disciplina que me causou preocupação e aí eu tentei construir mesmo essa disciplina passei todo janeiro, fevereiro e março estudando, construindo, tentando abranger todos os campos durante a formação dos alunos. Nós passamos por todas, menos, assim se a gente for colocar até por uma questão que eu não sei o que acontece, mas os alunos ele tem uma tendência a se aproximar da música, do teatro, das artes visuais e menos, cinema e dança, e depois eu vou explicar porque menos dança, por exemplo, assim qual foi a questão? Mais tarde eu vou colocar como foram construídas, de uma forma geral a gente passou por todas, mais menos dança, menos no sentido que eles não tem uma discussão tão ampla como as outras, dança e cinema, eu não consigo assinalar pra você foi mais artes visuais, música e teatro e menos dança e cinema (P1).

Sim, mas não de forma aprofundada em cada uma das linguagens, como informado anteriormente. (P2).

Sim. (Capítulo 4) (P3).

Perceptível que a Artes Visuais aparece em todas as falas, pois a criança desde que nasce vive no mundo das imagens, e começa a se expressar com os desenhos, garatujas, como dizia Lowenfeld e Brittain (1970) toda criança independente do ponto em que se encontra no seu desenvolvimento, precisa ser considerada como sujeito, pois a expressão procede a criança total e a constitui um reflexo desta. Nesse sentido, a criança expressa seus pensamentos, sentimentos e os interesses nos seus desenhos e também nas pinturas, e mostra dessa forma o conhecimento do seu meio nas expressões criadoras, sendo ela potencialmente talentosa para Arte.

Em relação ao desenvolvimento é importante lembrar que a aprendizagem pode se processar através dos sentidos, que são explorados no ensino de Arte, uma das únicas áreas do conhecimento que concentra no desenvolvimento das experiências sensoriais, em que a sensibilidade auditiva é desenvolvida para a escuta detalhada, não só do simples ouvir; a sensibilidade visual é uma discriminação consciente do diferente e pormenor, não apenas no reconhecer, valido para o tato e as outras linguagens (LOWENFEL; BRITAIN, 1970). Quando se tiver uma educação que ofereça esses subsídios para a formação cultural humana, poderemos então avançar em posicionamentos críticos e emancipatórios e superar a semiformação.

Como já observamos na subcategoria anterior as Artes Visuais é essencial a formação do pedagogo por possibilitar a produção de um repertório cultural de Arte, e do mesmo modo, contribuir com a leitura de mundo do homem, com uma mediação para a formação cultural do gênero humano, por meio da produção cultural.

Nesse prisma de importância para o homem, a Arte está ganhando espaço nos cursos de formação de professores, em especial no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual se trabalha com a teoria da educação e práticas de ensino ao mesmo tempo. Estas práticas necessitam considerar a historicidade que é uma condição para compreender o conhecimento, e como tal, a formação humana se torna valorizada, no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural e político (FRANCO, 2016).

Por esse motivo, é relevante focar na parte da constituição das práticas formativas da formação cultural do pedagogo (MARTINS, 2015). Para tanto, os

sujeitos entrevistados foram convidados a mencionar uma prática que desenvolveram em sala de aula no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Destaco o trabalho final da disciplina na qual a turma é dividida em quatro grupos e solicito um planejamento de aula que considere as faixas etárias (0 a 3 anos; 4 e 5 anos; 6 a 8 anos; e 9 a 11 anos); as linguagens artísticas (Teatro; música e dança, Artes Plásticas; e fotografia); e alguns elementos (elementos naturais; sucata; literatura; roupas e adereços). É realizado um sorteio para compor os grupos. Na apresentação são utilizados alguns referenciais teóricos para cada linguagem e eles executam o plano de aula com os colegas. (P2).

No livro que escrevi para UAB, trago exemplificações de atividades que aplico nas aulas de artes. (Capítulo 4 e 5) (P3).

O P2 menciona um exemplo de atividade prática que realizou com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, expondo que são vivências pensadas partindo de referenciais teóricos que demonstram existir o estudo de cada linguagem. Assim, P2 comprova que as linguagens artísticas foram trabalhadas e seus elementos. Pois, como realizar um planejamento para aplicação sem ter estudos que subsidiem essa prática? Esse momento de socialização e compartilhamento enriquece a formação do pedagogo.

As atividades práticas poderiam ser aplicadas com o verdadeiro público, as crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, porque mesmo demonstrando em sala para os colegas é diferente do contato com as crianças. Afinal, os adultos já possuem o desenvolvimento cognitivo formado e a criança está passando pelo desenvolvimento das fases do desenho, da escrita e oralidade, do raciocínio lógico, do abstrato e do concreto, da psicomotricidade (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

Já o professor P3 sujeito da pesquisa, é autor de um material da educação à distância e sugeriu que buscássemos no mesmo as experiências práticas que ele realiza, autorizando que fosse mencionado e citado este referencial na escrita desse estudo. O entrevistado nos encaminhou essa referência e autorizou sua reprodução e análise para esta tese. No livro encontramos diversas atividades práticas que vamos colocar na íntegra na sequência conforme segue:

Artes Visuais e sugestões práticas para o ensino em sala de aula
 1. *Dinâmica minha arte: Análise da potencialidade criativa, padronização artística, sensibilidade e juízo de valor acerca da arte que perpassa o grupo de partícipes.*

Material: Folhas de papel sulfite; giz de cera colorido e fita adesiva.

Processo: Solicitar aos componentes do grupo que façam desenhos livres, sendo que poderão utilizar qualquer cor para os desenhos, registro do nome no verso da folha. Dar ao grupo 10 minutos para a execução de seus desenhos. Na sequência, recolhê-las e distribuir aleatoriamente os desenhos entre os participantes por duas ou três vezes e solicitar que no período de 2 minutos mudem o que acharem necessário nos desenhos. Informar que qualquer um dos participantes poderá alterar o desenho dos demais participantes, menos o seu, caso seja o seu, deve passar adiante. Para finalizar a dinâmica, devemos entregar os desenhos aos donos de origem, que deverão expressar o sentimento a respeito daquela mudança.

Reflexão final: Cada pessoa tem uma peculiaridade ao representar. A arte não é cópia fiel do real. Portanto, devemos ter cuidado aos juízos de valores artísticos padronizados, com os quais avaliamos as crianças. A intervenção do outro num desenho ou numa obra pessoal nem sempre é boa. Por isso, nunca devemos desvalorizar ou fazer mudanças nas atividades das crianças sem consentimento, pois para elas pode representar algo muito importante.

2. Produção artística com tinta invisível: Esta atividade permite a execução da arte, tendo inspiração na obra de Kohl e Potter (2003), com toda a magia e fantasia da descoberta de algo novo a cada passo.

Material: copos, 60 ml de bicarbonato de sódio, 60 ml de água, cotonetes, folha de papel branco, suco de uva roxa.

Experiência artística: Para fazer a tinta, dissolva 60ml de bicarbonato em 60 ml de água em um copo. Mergulhe o cotonete na mistura de tinta e faça um desenho sobre o papel branco. Deixe a pintura de água secar completamente. Em seguida, esfregue suco de uva sobre o papel para revelar a pintura. A pintura aparece misteriosamente em cores azul-esverdeadas.

Desvendando o mistério: Muitos alimentos comuns como vinagre e limão têm um gosto azedo e são chamados ácidos. Outros alimentos como leite e bicarbonato de sódio são chamados base. Esses alimentos e muitas outras substâncias têm composições químicas diferentes que os tornam ou um ácido ou uma base. O suco de uva é um indicador ácido/base, isto significa que ele vai determinar o nível ácido/ base de uma substância, mudando a sua cor. Quando o suco de uva toca a pintura de bicarbonato de sódio, a pintura passa de transparente a azul-esverdeado, indicando que o bicarbonato de sódio é uma base.

3. Composição artística com textura:

Material: papel prancha, retalhos de tecidos, sementes, grãos, revistas, lantejoulas, E.V.A., tintas guache, cola, tesoura, lápis de cor.

Procedimento: Cada um receberá uma folha de papel prancha, para realizar uma composição artística a partir dos materiais disponibilizados de modo que uma figura tenha destaque e na composição seja criado um fundo. Após o término da obra, deixar secar bem. Num segundo momento, realizaremos a exploração tátil da obra. Organizados em círculo, um colega por vez será vendado e deverá ver com os olhos da sensibilidade a obra do outro, descrevendo-a aos demais, pela percepção tátil. Para execução da atividade haverá troca de atividades entre as crianças.

4. Monotipia de pintura a dedo:

Material: estrutura de vidro plana e/ou plástico grosso transparente fixado sobre a carteira, tinta guache, folhas de sulfite.

Procedimento: A criança desenvolverá a pintura a dedo sobre a base, vidro ou plástico. A seguir, colocará uma folha de papel sobre a pintura, calcando levemente. A pintura fica registrada no papel, e pode-se fazer mais de uma cópia, que pode ser utilizada, inclusive, para presentear um colega da turma.

5. Recorte e Colagem: personagens engraçados:

Material: tesoura, cola, revistas e folhas sulfite.

Procedimento: Criar um ou mais personagens engraçados, a partir do recorte de figuras de pessoas e colagem. Pode-se colocar, por exemplo: a cabeça

de uma mulher, a roupa de outra pessoa, os pés de um terceiro, um adereço diferente, asas, tudo que desejar, brinque e divirta-se à vontade, pois o espaço de criação e recriação é todo seu.

6. Formas sobre formas:

Material: cola, tesoura, formas geométricas variadas em papel dobradura colorido, folhas sulfite.

Procedimento: Cada criança receberá uma folha e deverá criar padronizações geométricas singulares. Oriente as crianças a colar os pequenos círculos sobre o círculo grande no padrão que desejarem. Fazer aglutinação, justaposição e adesão de formas. Elas podem acrescentar cores com giz de cera ou com canetas hidrográficas. Esta técnica em conjunção com a técnica dos personagens engraçados pode ser utilizada para desenvolver releitura de obras da corrente Cubista.

7. Criação com esponja: *A atividade oportuniza experimentar um material diferenciado, a ser utilizado livremente, na criação artística, que pode inclusive ser utilizado enquanto técnica para realizar releitura de pinturas Impressionistas.*

Material: papel pardo e/ou cartolina, esponja e tinta guache.

Procedimento: Deixar fluir a criatividade infantil utilizando esponjas mergulhadas na tinta guache e pressioná-las sobre papel pardo ou cartolina, realizando seus registros pictóricos. (UJIE, 2013, p. 103- 106) (grifos do autor).

Como ficou aparente P3 tem uma prática pedagógica em que desenvolve apenas a técnica pela técnica, como um receituário de técnicas numa visão tradicional, pois apenas sugere procedimentos sem a mediação de processos formativos, de poéticas com os fundamentos da linguagem visual. Não estamos dizendo que a técnica não seja relevante ao ensino de artes visuais, a mesma não pode estar desvinculada dos fundamentos das artes visuais.

Arriscamos dizer que P3 está preocupado com os rizomas, que segundo Deleuze e Guattari (1995) pode-se interpretar como interligar, unir, ser meio de compartilhamento de recursos... aqui. Assim, os rizomas são considerados infinidade de procedimentos, técnicas e possibilidades para o trabalho com as Artes Visuais. Destacamos que Deleuze e Guattari (1995) introduzem o conceito de rizoma como uma concepção de conhecimento onde uma teoria permite múltiplos pontos não-hierarquizados de representação de dados e interpretação.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e..' Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Nesta direção, como pontuam Deleuze e Guattari (1995) que adentram no conceito de rizoma, uma concepção de conhecimento onde uma teoria permite múltiplos pontos não-hierarquizados de representação de dados e interpretação. O

rizoma assim, é como um mapa que se alastra em todas as direções, que se abre e se fecha, constrói e desconstrói. Essa visão parece não ser explícito nos modelos de aula citados pelo P3 porque a técnica ali está fechada.

Ainda P3 menciona a releitura de obras de Arte (BARBOSA, 2003) uma atividade importante, mas que é preciso que se tenha cuidado ao ministrá-la, pois releitura é uma interpretação própria do aluno, sendo uma metodologia que valoriza e incentiva a criatividade e não é cópia ou reprodução realista perfeita da Arte que está se trabalhando.

O que é preciso cuidar é para que não seja realizada essa metodologia sem uma discussão teórica que as ofereça subsídio de entendimento, porque caso contrário, corremos o risco de ficar na técnica pela técnica, isolada e descontextualizada sem uma ligação com os conhecimentos da área, resultando em uma lista que leva a um praticismo e pragmatismo.

Não podemos correr o risco de ficar pautados em uma formação como aponta Brzezinski (2008), no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, com base em um preparo prático, simplista e prescritivo. É preciso avançarmos em sentido a formação cultural como antídoto à reificação, desmantelando a semiformação, enquanto negação da verdadeira formação cultural, e não aceitar a semiformação no qual se forma para o experimentado mediatamente, ou seja, um semientendido e semiexperimentado que não constitui formação, como aponta Adorno (2010).

As ações pedagógicas todos os dias se reorganizam para dar conta do projeto inicial de transformação social do homem. Isso mesmo ocorre com a formação do pedagogo, a cada dia a aula vai tomando formato para contribuir com a formação de conhecimentos didáticos pedagógicos, de experiências formativas para futuras práticas desses profissionais (ARSLAN; IAVELBERG, 2006; BIASOLI, 1999).

Por isso que não poderíamos deixar de perguntar aos entrevistados em relação as situações de ensino da Arte em suas aulas, como são desenvolvidas as principais metodologias para o ensino da Arte.

Olha eu acredito o meu planejamento, o meu olhar em especial para o ensino das artes, foi ao encontro da pedagogia histórico crítica, tanto de compreensão da prática inicial desses alunos no sentido dar compreensão do que eles entendiam por arte e aí pensar problematizar isso, então foi passou por todo esse processo durante a construção da disciplina. Então a primeira foi a identificação da pratica inicial, depois problematização do que

eles trouxeram em relação aos saberes e depois instrumentalização quando foi para as questões práticas também e eu tentei fazer esta questão bem aberta, no sentido de fazer essa imersão realmente nas artes trazendo pessoas e levando eles pra tá discutindo isso ou apresentado em sala realmente, e para que chegassem a catarse que essa fase onde eu vi muito acontecendo porque eu peguei relatos deles que olha eu entendi a arte de uma outra maneira, eu entendi numa perspectiva geralmente desenhinho em folhinha de sulfite ou então o teatro super elaborado, ou então assim nas artes visuais eu tinha essa concepção equivocada, essa tomada de consciência mesmo e para prática final ser realmente os dobramentos acontecer em sala de aula, com novas práticas que esses alunos realmente cheguem na escola enquanto pedagogos em formação e façam um trabalho muito bem feito em relação as artes, não achar que a escola reproduz no sentido de muito instrumental, uma questão bem superficial em relação ao que é arte. Exatamente a gente fez essa relação com a arte eu trabalhei bastante com a proposta triangular, do fazer, apreciar e refletir sobre a produção artística histórica, então eles passaram por esses eixos, então se eu posso colocar um eixo norteador em relação à questão metodológica para eles, teve essa dimensão do apreciar e do refletir sobre também do fazer arte, que eles se preocupassem nas metodologias em relação aos alunos (P1).

Eu busco diversificar ao máximo as metodologias, tanto a organização das aulas quanto da avaliação. No entanto, costumo planejar as aulas tendo uma atividade prática relacionada a um dos eixos de trabalho (brincar, corpo em movimento e arte), propondo uma música, dança, literatura, técnica artística, etc. Discussão de texto ou aula expositiva e avaliação da aula no final. (P2).

A abordagem triangular, mas também focalizo a formação estética, a pedagogia das afecções e teoria rizomática. (Capítulo 2) (P3).

A prática do sujeito P1 vai ao encontro da abordagem crítica (SILVA, 2015) por ter como pressuposto o comportamento crítico do pesquisador ao pensar em uma prática que considera o todo social e as contradições conscientes:

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade impôs a si na mesma época atual, aqueles sujeitos que se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo (HORKEIMER, 1975, p. 135).

Orientando a prática docente pelo viés da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007) em que se tem uma ação pedagógica fundamentada na relação teoria e prática, consolidando a práxis (VÁZQUEZ, 1978), permitindo ao aluno sair da visão imediatista do fenômeno para compreensão da educação como prática social problematizadora, mediada pelo conhecimento para o esclarecimento e compreensão de mundo. Para isso, a ação pedagógica docente tem caminhos que perpassa pela prática inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática final. Esse processo é acrescido na aula de Artes pelo P1, com a abordagem triangular de

Ana Mae Barbosa, se organizando para construir o conhecimento de Artes Visuais segundo a contextualização histórica, o fazer e o apreciar artístico (BARBOSA, 2001).

Essa metodologia ou abordagem pode ser realizada considerando dois extremos: o mecânico ou o criativo. No mecânico é executada a prática de forma sem causa poética, não apresenta a singularidade do aluno, é uma reprodução. Já ao contrário, no artístico, essa produção é repleta de sensibilidade, emoção, e é uma poética criativa como fala Barbosa (2002a) este último é o caminho que o P1 salienta em sua prática.

O P1 exemplifica uma prática realizada por ela junto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia:

Eu fiz propositalmente eu levei o Joãozinho Caldeira ele tem uma arte, ele faz esculturas, só que assim a princípio a escultura dele vai muito na Arte Naïf²⁹, então o que eu fiz, teve a exposição dele lá e aí eu levei os alunos sem fazer nenhum tipo de explicação anterior, nossa eles chegaram lá e professora aí isso parece coisa de criança! Isso é arte? Comecei a trabalhar com eles no sentido assim de como refletir, como apreciar, eu trouxe outros autores, outros artistas que trabalham e vocês conhecem a Arte Naïf? Aí eu fui lá no Google abri o computador e coloquei Arte Naïf pra eles, que tem muito na verdade a escultura, e a arte de Joaozinho Caldeira vai muito ao encontro de milhões de artistas pelo mundo que também trabalham nessa perspectiva. E aí nós trabalhamos essa questão da arte, construir um outro olhar sobre isso, situamos esse processo e o Joãozinho Caldeira ele tem uma questão de contextualização histórica do momento de Jacarezinho, a origem da cidade, naquela exposição especificamente só que aí o fazer não foi proposto nessa aula só tem que apreciar e refletir, mas o apreciar no sentido invertido porque na verdade eu fui com ele até o local mas eu não fiz explicação antes, queria que eles levassem esse choque mesmo, assim eu peguei as falas para poder problematizar, e aí agora a questão da produção, depois vêm planos de aula, algumas escolheram a arte em cerâmica, e aí eles trouxeram para a sala de aula, o barro, a argila e construímos juntos, eles trouxeram para toda a sala fazer, então teve essa questão da construção. Um exemplo de uma das práticas, não foi imediato tá, eu quero dizer o seguinte, o apreciar, o refletir, então primeiro eles apreciaram obviamente que o apreciar, não é apreciar foi meio de choque assim por assim dizer, o refletir foi no segundo momento que eu coloquei para eles a reflexão sobre contextualizando o que é Arte Naïf, que é uma expressão artística que Joaozinho Caldeiras vai ao encontro dessa vertente, enfim, coloquei outros artistas da mesma, problematizei essa questão e o fazer bem só posteriormente em outro momento de aula, então teve os três momentos, mas não na mesma aula, em momentos diferentes. (P1).

²⁹ Arte Naïf consiste em geral em uma produção imagética rica em cores, símbolos e informações repletas de temas ligados ao universo pessoal e singular dos artistas, uma representação de uma vida fulgurante, pitoresca, onde a cultura popular e os costumes sociais de um imaginário explicitamente regional emergem (COSTA, 2008, p. 695) ou seja, é a arte da criatividade autêntica, do espontâneo, do fazer, sem formação para tal.

Uma ação pedagógica com os princípios da pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2007) que carrega a concepção de Arte como conhecimento histórico e social (VIGOTSKI, 1999), em que os alunos conseguem visualizar e interligar os conhecimentos e do mesmo modo, ter ideia de ações pedagógicas de como podem trabalhar em sala de aula metodologicamente. Uma prática que se desenvolveu considerando a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

Retornando a citação em que se trata as principais metodologias para o ensino de Artes, o P2 retrata que sua prática é planejada por atividades e trabalha com os eixos da disciplina – ludicidade, corporeidade, Arte- e partindo desses eixos propõe técnicas artísticas. A princípio seria uma aula pragmática, dividida em eixos cujo trabalho considera a técnica em Artes como valor prático de conhecimento. Tal ideia é derrubada quando o entrevistado complementa que, para a realização da técnica em aula são utilizadas discussões teóricas que fundamentam a formação do conhecimento técnico, P2 não fica na técnica pela técnica como demonstra o exemplo a seguir de uma atividade prática sua em aula com os pedagogos em formação.

Por exemplo, uma das aulas do eixo Artes, contei a história infantil "Vazio" de Anna Lienas. Após, pedi que fizessem um desenho que expressasse os vazios que traziam e as formas como os preenchiem. Depois fizemos um debate sobre o texto de Angélica Albano que fazia uma reflexão referente ao desenvolvimento do desenho da criança e os limites sobre este pela escola que, em dado momento (a partir dos 6 ou 7 anos) privilegia a cognição e inibe o ensino das artes, etc. (P2).

A prática, como fica visível, tem uma metodologia adotada de relação entre o conhecimento específico da área e as técnicas para ensinar Arte. Ao se pautar em aulas com técnicas é correr o risco de desapropriação do pensamento crítico. Assim, concordamos com Adorno (1995) que ao ser desapropriado do pensamento crítico o sujeito se torna semiformado com saberes técnicos, perdendo o saber filosófico, cortando a reflexão sobre a educação.

É a formação de um arcabouço de práticas por parte dos acadêmicos, que são envolvidos em uma formação sobre a área com exemplos de como ensinar esses conhecimentos aos alunos posteriormente.

Em contrapartida, o sujeito P3 aponta que em sua prática realiza como metodologia para ensinar a arte aos acadêmicos a abordagem triangular (BARBOSA, 1998), a formação estética, apoiada em um pensamento pós críticos ao trazer a

pedagogia rizomática, confirma que sua prática é pós-moderna, considerando que esse pensamento se move e se expande a todas as direções.

O P3 indica que maiores informações podem ser buscadas junto a sua publicação e fomos buscar uma definição do que seria a pedagogia rizomática que o mesmo defende:

A teoria rizomática no ensino da Arte tem sua gênese no modelo descritivo ou epistemológico do rizoma botânico, da teoria filosófica de Deleuze e Guattari [...] A explanação sobre o pensamento pós-moderno é baseada na teoria do rizoma. Os princípios do rizoma são: conexão (composição em rede), heterogeneidade (arranjo de diversos elementos distintos), multiplicidade (não existência de noção de unidade), ruptura assignificante (negação a qualquer hierarquização dentro de um processo) e cartografia (mapeamento de infinitos pontos de um território). (UJIE, 2013, p. 38- 39) (grifos do autor).

A prática rizomática se constitui uma proposta do pensamento em construção, que não tem conceitos hierarquizados e também não parte de um ponto central. É preciso tomar cuidado com esses conhecimentos distintos/ rizomáticos, pois podem levar a uma semiformação do homem (ADORNO, 1996) no qual se tem um semiconhecimento, baseado em informações diversas que não se aprofundam, constituindo um homem semiculto, sujeito a facilmente dominar, pois não consegue realizar a autorreflexão e autocrítica social e humana. Este mesmo homem é passível de cometer barbárie (ADORNO, 1995) pois é influenciável.

Ainda prevalecendo na linha do ensino da Arte na sala de aula para o futuro pedagogo, conforme é a inquietação de Martins (2015), os sujeitos entrevistados foram perguntados sobre como realiza a seleção dos conteúdos a serem estudados e que critérios os mesmos seguem.

Elementos de referência na área mesmo, eu fui pegando assim de referência na área, então sobre o que se fala na área em relação à formação do professor, então aí eu fui trabalhando os capítulos, os textos das autoras de base para se pensar, então nós trabalhamos a questão cultural na formação do professor, nós trabalhamos a questão da compreensão o que é uma compreensão estética, então assim foi o que a área nos aponta em relação à formação do professor. Então perpassou essa questão e também o olhar sobre a necessidade formativa dos alunos também essa dimensão. Então os conteúdos, eles foram ao encontro de elementos da área, o que a área nos traz enquanto base epistemológica que eu adotei e as questões de necessidades formativas dos alunos que foi construída ali no momento, principalmente no início da disciplina, ele não tinha conhecimento de artes visuais, não tinha conhecimento da música, isso teve que ser construído enquanto conteúdo também, trouxe esses conteúdos para eles, todo um histórico por exemplo relacionado aos movimentos artísticos, quer dizer se

meu alunado já tivesse uma formação da arte, não estaria enquanto conteúdo da disciplina, porque já saberiam sobre os movimentos artísticos, sobre as questões do que é uma leitura, uma análise de uma obra artística que esteve presente na disciplina porque foi necessário, isso foi um conteúdo necessário, mas no primeiro momento, em relação a seleção dos conteúdos relacionados às necessidades formativas dos alunos e no segundo momento em relação a elementos específicos da área. É uma disciplina de 6 meses não teria como eu avançar questões e discussões relacionadas a metodologia, as questões relacionadas à formação do pedagogo especificamente, se eu não passar por esses fundamentos, porque a gente tem uma deficiência formativa realmente dos alunos brasileiros, de uma forma geral, as artes no Brasil ela é muito secundária, tem uma visão muito complicado em relação a isso, eu tive que fazer esse trabalho anterior, para depois começar a trabalhar realmente as questões relacionadas à arte-educação. (P1).

Como disse, a disciplina não trabalha apenas a Arte na Educação, mas o brincar, o corpo em movimento e arte como possibilidades para uma prática educativa com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental. Sendo assim, distribuimos a carga horária entre estes eixos. Trazemos inicialmente textos que tratam dos conceitos referentes à Arte: a construção histórica da Arte, criação e criatividade, experiência estética, etc.; Arte Contemporânea e Infância, Arte Contemporânea e Educação; e as práticas pedagógicas mediadas pela arte. (P2).

Considero que é importante a inicialização em artes nas diferentes ramificações e a sensibilização, para que possam buscar outros recursos de acordo com a sua necessidade prática. (P3).

O P1 inicialmente busca referências na área de formação de professores com base em textos e autores considerados referências para a disciplina em questão. Para a escolha dos conteúdos foi considerado os elementos de cada linguagem, os fundamentos, pensando nas necessidades formativas dos alunos e na busca de mostrar a Arte como conhecimento, com saberes específicos da área, retirando a mesma de situação secundária e apontando aos alunos que para ser docente dessa área é preciso ter formação conforme defende Libâneo (2013) e não ausência da mesma, sem ao menos uma disciplina.

Deixa evidente que a Arte não é objeto meramente de contemplação, mas sim produção de sentidos, que envolve o social, o cultural e o histórico (SOARES, 2016) só quando o sujeito tiver essa consciência crítica que poderá se ocorrer uma formação cultural do sujeito (ADORNO, 1995).

O P2 reafirma sua prática de trabalho com técnicas, mas que envolve a seleção de conteúdo pensando nos três eixos – lúdico, Corpo, Arte. Os conteúdos envolvem a construção do conhecimento de Arte, história, criação, criatividade, estética, Arte educação e práticas de ensino. Adiantando a análise é evidente que os três entrevistados têm a preocupação que Freire (2003) já defendia de que, o pedagogo precisa ter conhecimento aos saberes essenciais à carreira, para que

construa os seus conhecimentos. Isso é possível quando não se tem um esvaziamento da teoria como argumenta Moraes (2003).

Já P3 tem a prática de selecionar os conteúdos de inicialização ao conhecimento de Arte, considerando as ramificações e que ramificações são essas? As que Deleuze aponta? e a sensibilização.

Adorno (1996, p. 14) nos alerta quanto à situação das ramificações e da semiformação:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana.

Nesse sentido, vai se moldando o homem acostumado a reprodução do sistema. A virada vai acontecer quando tiver formado professores com uma formação de sujeito autodeterminado e autoconsciente, que faz uso de seu juízo moral, com potencial para produzir consciências emancipadas consistindo em se educar para a experiência, ou seja, retornar aos indivíduos a capacidade de realizar experiências, evitando a reprodução da ordem social geradora da barbárie (ADORNO, 1995).

Para tal formação o professor tem papel importante de mediador do conhecimento. O professor de Arte é um dos sujeitos que consegue contribuir para o desenvolvimento integral do homem, com o desenvolvimento emocional, intelectual, perceptual, social, estético e criador das crianças (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

Nesse sentido, os professores entrevistados apontam que ser professor de Arte é:

É central, é fundamental como qualquer outra metodologia, assim como qualquer outro campo conceitual, campo curricular por assim dizer, quando eu penso que a produção artística ela realiza um diálogo com o mundo, então ela proporciona diálogos com o mundo, uma obra de arte ela não tem espaço, fronteira, ela não tem linguagem, não tem barreiras por assim dizer, então o papel do professor é levar o aluno essa compreensão que ele consiga ter essa leitura disso, que ele consiga em especial no caso dos professores dos anos iniciais, de levar esse aluno a compreender realmente o que é arte, a concepção, o conceito do que é arte e levar esses alunos a apreciar arte, tem textos que fala sobre isso que trabalhei, eu trabalhei com os alunos sobre a compreensão do desenvolvimento estético trabalhei isso com eles, o que é apreciar a arte, como levar o aluno a isso, porque a gente tem assim a questão da cultura na formação desses alunos então é nesse sentido, e no ensino superior, eu vejo assim o papel do professor como relacionado a qualquer outra metodologia, no caso específico brasileiro, acredito que é meio

generalizado essa questão, é realmente a desconstrução de olhar, porque realmente aqui vem para nossa sala, são os alunos que não ou nunca foram ao museu por exemplo, o cinema pra eles é o pipocão norte-americano, eles não tem um contato com o cinema enquanto arte, nessa conceituação do cinema enquanto arte mesmo, artes visuais pra eles é absolutamente tanto... que quando eu perguntei para ele o que que eles consumiam, do que eles gostavam em relação as artes visuais por exemplo, de forma geral, eles colocaram, como ele chama, aquele que faz os bichinhos todos coloridos, não é preconceito não, é o Romero Britto, 90%, 99% só Romero Britto, e Romero Brito não sei, é arte, não é, uma coisa super comercializável, eles conhecem Romero Britto e nem todos ainda tá, então assim a gente não tem uma aproximação humana no Brasil com as artes, nenhuma delas, a música também não, acaba passando só o sertanejo, em nenhum sentido temos essa aproximação com as artes, o professor ele tem que primeiro fazer aproximação com esse campo e depois trabalhar as questões metodologias para que ele faça essa intermediação. Primeiro a gente faz essa desconstrução da arte, para depois construir realmente a arte com eles. Eles tem que se aproximar de alguma forma, porque eles falam ah não gosto, mas assim é porque realmente é uma falta de contato realmente, você pode não gostar, mas você não gosta antes de conhecer, você já teve contato, eles não tem contato algum com arte e como uma linguagem para assim se dizer, nem teatral, nem dança nenhuma, nem artes visuais, eu tive pra falar da sala eu tive uma aluna minha que ela adora cinema, ela vai no cinema enquanto arte, tem algumas alunas que da música, mas assim, tem uma aluna do teatro, então assim, mas assim é a totalidade da sala é de não aproximação mesmo da área, de falar aí não gosto, é muito elitizado, não tenho dinheiro para ir no museu, e realmente tem uma questão de afastamento mesmo, mas é uma questão de descontração mesmo, a gente colocar a arte enquanto questão humana que não tem uma questão relacionada à classe social, é uma questão de se aproximar da arte. Então deixa eu te colocar como foi esse processo, como eu cheguei e inclusive eu achei de uma necessidade imensa fazer essas visitas, porque eles realmente nunca foram no museu por exemplo, nunca foram Museu de Arte Moderna, nunca foram em teatro, em Jacarezinho tem espaços assim, em Jacarezinho é uma cidade bastante cultural e artística, ela é bastante voltada pra questão de arte, é bem interessante Jacarezinho nesse sentido, mas assim eles não vão, eu queria muito leva-los em uma visita, no entanto eu não tinha os meios para isso, eu cheguei na Uenp e não sabia como fazer essas viagens com eles, essa questão organizacional, quando a gente chega como CRES a gente não tem esses conhecimentos, então eu fiz algumas práticas, por exemplo, teve uma exposição do Joaozinho Caldeiras, ele é um artista plástico, que faz esculturas, um artista de Jacarezinho, eu levei eles pra essa exposição que era bem próximo, eu queria fazer viagens com eles a São Paulo pro Museu de Arte Moderna, andar com eles por esses espaços, mas não tinha meios para isso, então eu levei por exemplo numa exposição que teve na própria Uenp do Joãozinho Caldeira, uma outra estratégia que eu tive com eles, é utilizar as tecnologias digitais, então por exemplo: tem o Google Arts e aí fiz acesso com eles no Google Arts e também andar com eles via Google Maps agora ele entra numa imersão dentro dos museus e tudo mais, então fiz essa experiência com eles via tecnologias digitais, foi o meio que eu encontrei para que eles tivessem essa vivência então eu conseguir levá-los em exposições, instalações, teatro, na peça de teatro que eram oferecidas em Jacarezinho na cidade, durante o período de aula deles, e por outro lado, utilizei das tecnologias para que eles tivessem essa imersão, foram essas estratégias pedagógicas. Eles depois desse processo, no final eles tem que produzir a avaliação final que é produzir um plano de aula, um projeto didático ou uma sequência, assim relacionado ao ensino de artes e aí teve alunos que tentaram fazer contato com os artistas inclusive com Joãozinho Caldeira mas não conseguiram, mas essa é uma proposta que eu quero fazer também, de levar os artistas regionais, ali eu conheço Joãozinho Caldeira e basicamente,

ali tem as companhias de teatro, também uma proposta que se faça essa aproximação (P1).

Eu entendo que educo e formo professores por meio tanto os conteúdos da disciplina quanto da minha ação como profissional, do meu posicionamento como professora e da experiência que compartilho com os acadêmicos. Sendo assim, busco estudar, me apropriar dos conceitos, refletir sobre como ocorrem na escola, busco compreender as experiências que os acadêmicos trazem e confronto com os conceitos dos autores que leio. Tem dado certo (P2).

Como professora de Arte sou ponto de contato e mediação entre o aluno e Arte, favorecendo a formação da sensibilidade estética, o apurar do olhar para o belo, ao passo que possam compreender, conhecer, apreciar e fazer arte (P3).

O P1 tem inicialmente uma visão de que a disciplina é essencial à formação do homem, e do mesmo modo, é essencial que o professor trabalhe com o desenvolvimento cognitivo da criança como é defendido por Lowenfeld e Brittain (1970) e Vigotski (1999) para o qual o pensamento é parte da realidade concreta e herança deixada pelas gerações. Como as edificações, as máquinas, a linguagem, a racionalidade e a Arte é instrumento da mediação humana produzida historicamente e não pode ser compreendida como natural da humanidade, devido ter traço da produção histórica, não nasce com a individualidade, mas é apropriada pelas gerações. Em contrapartida, as outras formas de compreensão e explicação da realidade são reproduções falsas, fundamentadas em princípios que naturalizam as relações humanas, visando fortalecer os interesses da elite e repercute a lógica da exploração e alienação ao restante da sociedade.

É preciso ter uma formação para desconstruir o olhar da lógica do capital de exploração, da semiformação (ADORNO, 1996) e alienação. Esta é a função do professor que ensina Arte segundo aponta P1. O que temos no Brasil segundo o mesmo entrevistado é uma frágil formação, pois grande parte da população não tem acesso aos museus e teatros, por motivos diversos e entre eles os mais comuns é primeiro a falta de recursos financeiros para ir aos mesmos e o segundo por que esses espaços estão localizados nos grandes centros. A logística é uma dificultadora do acesso aos mesmos.

O que resta ao povo é ter acesso à cultura que os meios de comunicação transmitem, que a TV e as redes sociais veiculam em seus meios, contribuindo para a formação de massa (ADORNO, 2001). Os sujeitos estão à mercê dos meios de comunicação e da indústria cultural. Situação que pode ser superada basta o sujeito

procurar, com o avanço das tecnologias que fornece opções de acesso a espaços virtuais para o conhecimento da Arte.

Adorno (2001) já nos prevenia que os sujeitos, na perspectiva da indústria cultural, não passam de simples instrumentos para o trabalho e o consumo, isto é, objeto. O indivíduo está sendo manipulado, tendo nele incutida ideologia que até mesmo o seu lazer se torna uma extensão do trabalho e o mesmo não identifica isso. A indústria cultural tem forjado uma racionalidade dita como esclarecida, para preparar as mentes para um esquematismo, no qual aconselha o consumidor para não se dar ao trabalho de pensar, é só adquirir os bens.

Mesmo sabendo que as novas roupagens da ideologia social influenciam o avanço das novas tecnologias da informação, e constrói sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com a realidade (ADORNO, 2001) mas do outro lado, essas ferramentas tecnológicas podem também auxiliar na formação cultural do homem, como foi utilizada pela P1 para que os acadêmicos tivessem uma imersão no espaço virtual dos museus, que era inviável no momento a viagem a esses lugares.

É preciso ter um comprometimento profissional com a docência, mesmo com toda adversidade para proporcionar uma prática formativa com formação de conhecimentos culturais.

O discurso do P2 em relação ao que é ser professor de arte é marcado pela ideia de educação, em que educo segundo o currículo disciplinar, no qual o aluno aprende com base no conhecimento disponibilizado naquela disciplina pelo professor. Para este sujeito a aprendizagem se dá por meio do confronto entre conceitos científicos e a experiência de cada um, e para tal processo, o professor é o mediador das relações nesse espaço (VIGOSTKI, 1999), sendo ele sujeito importante no processo de ensino.

O P3 apresenta um conceito de professor como aquele mediador do conhecimento que possibilita ao aluno construir seus conhecimentos relacionados a Arte, sendo o mesmo quem organiza o que vai ser aprendido pelo discente.

Todos os sujeitos professores investigados, P1, P2 e P3 levam em consideração que “É o professor quem promove o fazer artístico, a leitura dos objetos estéticos e o refletir sobre a Arte a fim de que o aluno se construa como sujeito governado por si mesmo, interagindo com os símbolos de sua cultura” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 8). Assim, fica explícita a necessidade da formação do Pedagogo na área de Arte com a aprendizagem dos conhecimentos e práticas de

Artes Visuais, como saber ensinado. Propiciando, dessa forma, uma transposição para o saber a ensinar para a aprendizagem do futuro pedagogo visando sua atuação no campo de atuação profissional – a escola e visando a formação do aluno enquanto formação humana emancipada e cidadã.

Para se construir processos cognitivos de aprendizagem, para a aprendizagem de Arte e vivências formativas, foi questionado aos entrevistados se o curso tem espaços e laboratórios para as Artes ou ateliês para a realização das práticas:

Não tem absolutamente nada, é super difícil, bem complicado, é super difícil a gente conseguir por exemplo um laboratório de informática, então nós não temos isso (P1).

Não existe (P2).

Não existe este espaço na IES. Improvisamos com atividades na praça, no pátio, no auditório, na sala de aula e na quadra, visitas e estudos do meio pelas cidades Gêmeas do Iguaçu (P3).

Todos deixam claro que não tem um espaço destinado exclusivamente a prática de aulas de arte nos cursos. Ter esses espaços no curso colabora para práticas consistentes e com materiais disponíveis aos alunos para que possam realizar práticas e desenvolver seu conhecimento intelectual e artístico, vivenciando experiências estéticas com Arte, aliando a forma (método e formas de criação) e conteúdo (o conhecimento em Arte) como defende Dondis (2003). É construir saberes e buscar a totalidade dos fenômenos, que possam dar na formação uma compreensão e expressão, no caso da disciplina, o conhecimento mediatizado pelo saber singular, para chegar ao conhecimento universal e superar experiências estéticas na arte em sua forma pragmática, instrumental, idealista carregadas de concepções espontâneas e involuntárias.

Alguns professores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia expressam que os espaços são para além da escola, quando não os possuem, os expandem com a visita a espaços que envolvem experiências com Arte.

Nos últimos dois anos não realizamos visitas a espaços de Artes, mas em 2016, numa parceria com o Pibid, as turmas de Ludicidade foi convidada a ir ao Masp. No entanto, não são todos os acadêmicos que conseguiram participar. Penso que seria uma atividade muito interessante para a formação. (P2).

Realizamos estas atividades de acordo com a disponibilidade e o módulo em estudo, fomos a exposição na ferrovia, visitamos o castelinho, o museu do olho em Curitiba, estudo do meio com observação da paisagem local, visita ao ateliê do escultor em madeira local, entre outras atividades (P3).

É perceptível que os docentes P2 e P3 consideram que o contato com a experiência de artistas e visitas a lugares que desenvolvem a Arte, visam contribuir para a formação cultural dos alunos. Além do que, esses espaços servem de inspiração para a criatividade e a fantasia. Neles ganham vida as pinturas, esculturas, peças teatrais, musicais e os seus expositores estão para compartilhar seus pensamentos, posicionamentos, experiências e o conhecimento em Arte-Artes Visuais (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Dessa mesma acepção o professor P1 também coaduna como já foi exposto em momentos anteriores as visitas que o mesmo realizou a exposição, também e se utilizou das ferramentas tecnológicas para realizar as mesmas. Todos os entrevistados são adeptos a essa prática como um recurso didático de formação.

Coadunando com os entrevistados os estudos de Arslan e Lavelberg (2006) apontam que na verdade, não se ensina aquilo que não se conhece, para tanto é necessário que o futuro professor entre em contato com o universo da arte, os seus conceitos, procedimentos, valores e vivências, conheça o contexto da produção artística e reflita as suas obras em seus diversos aspectos: tanto histórico, estético, social, geográfico, étnico e de gênero, sendo estratégico associar nos cursos de formação de professores para ensinar a Arte, as oficinas e percursos de criação com visita de espaços e também ateliês de Artes, sendo um estudo fundamental do ensino e aprendizagem na Arte.

Realizamos também o questionamento aos professores que materiais são utilizados em suas práticas e como são trabalhados com os mesmos:

Então olha basicamente data show, as imagens, algumas leituras, por exemplo uma das primeiras aulas que eu trabalhei com eles foi sobre análise de obras artísticas, assim o que que é leitura? A leitura formal, a leitura interpretativa, a contextualização histórica que eles não faziam isso, trouxe Portinari com “os retirantes” por exemplo, que tem na época tinha acabado aquela exposição interessantíssima que teve sobre a história sobre a infância, que o Márcio fez, então colocou por exemplo a tela rosa e azul que são as irmãs do Renua e colocou dois meninos irmãos, então ficou fazendo esse contraponto, então tinha diversas infâncias e uma tela era a tela criança morta de Portinari, e aí eu trouxe essa tela inclusive tivemos uma aula que eles ficaram super concentrado, eu pedi para ele fizessem a interpretação dessa obra, construindo com eles de que forma isso é feito então assim com o eixo e trouxe outras obras com eixo relacionado à infância por que é um curso de

pedagogia eu achei interessante trazer esse eixo norteador em relação às obras artísticas das artes visuais, a gente fez esse processo, eu usei datashow, pra musica caixa de som, tirando essa questão quando veio a professora de música, que ela trouxe teclado, ela trouxe instrumentos improvisados também para que seja trabalho com as crianças a questão do ritmo, a questão da criatividade, e as crianças produzam a própria música, ela trouxe coisinhas feitas com chocalhinhos, feito com arroz, coisas para fazer som, vídeo a gente usou vídeo, acho que basicamente isso assim, a gente não teve nenhum material específico assim, sei lá, sucata, então isso foi isso foi colocado por exemplo, apresentado a eles, tudo colocado por cima a partir disso a partir daquilo e aí isso foi concretizado no plano de aula, eles trouxeram essas ideias e concretizaram isso, foi apresentado a eles esses diversos materiais, mas de fato a construção basicamente foi isso, a gente trouxe e foi focado que não é necessário muito e tentei desconstruir essa questão de muito material para as artes, ah professora na escola a gente não tem nada, esse discurso também é muito característico porque a escola particular tem isso, aqui não tem, a gente não consegue fazer muita coisa, então assim o teatro por exemplo não precisa absolutamente nada, só das pessoas, então também teve essa questão de colocar o trabalho com arte não é necessário você ter um super aparato, super materiais, caríssimos para que você trabalhe arte com os alunos, vai além disso, então também teve essa perspectiva, o trabalho de fotografia não precisa ter uma câmera profissional, o próprio celular pode ser usado, apresentei pra eles um concurso que teve recentemente sobre um concurso de fotografia que era fotografias tiradas de Smartphone, fotos incríveis, fantásticas, significativas, fiz essa apresentação pra eles para que pudessem usar coisas realmente do cotidiano e não ficar dependente de um cavalete, de uma coisa muito específica pra que fosse trabalhado essas questões (P1).

Em articulação com os demais eixos da disciplina (brincar e o corpo em movimento), busco possibilitar experiências estéticas por meio de brincadeiras de roda, brincadeiras tradicionais; músicas, literatura e obras de arte; técnicas de arte com tintas industriais, tintas naturais, elementos naturais (sementes, flores, folhas, pedras, areia, etc.), aquarela, sucata, dentre outros (P2).

Os materiais variam de acordo com a atividade a ser realizada, gosto de trazer para os alunos o desenho de observação em cavalete com carvão natural, na maioria das vezes nunca utilizaram o material, a escola sempre trabalhou com eles o desenho planejado na carteira, gostam bastante da atividade (P3).

Os materiais como podemos perceber são os mais variados possíveis desde cavalete, carvão mineral, tintas, imagens, chocalhos, sucata, arroz, elementos naturais (sementes, flores, folhas, pedras, areia), entre tantos outros como mencionado na fala dos três sujeitos entrevistados.

É visível que cada um dos entrevistados trabalha os conhecimentos da Arte utilizando de materiais para explicar e demonstrar práticas que podem mais tarde ser usadas pelos pedagogos em sala de aula. Cada um conduzindo as mesmas de acordo com suas metodologias de trabalho que expressão seus posicionamentos.

Como é possível visualizar o P1 tem uma prática numa abordagem crítica priorizando o todo social. O P2 com uma ação pedagógica voltada aos eixos

separados da disciplina, sendo que poderia realizar um trabalho interdisciplinar prefere separar os campos do conhecimento e o P3 com uma prática mais pós- crítica em que se preocupa com várias ramificações do conhecimento. De modo geral, ficou revelado que ensinamos de acordo com nossas bases epistemológicas, concepção de mundo, de homem, de sociedade e de Educação.

Entendemos que essas práticas formativas constituem a identidade desse pedagogo. Portanto, iniciamos nesse momento a **subcategoria** que retrata a **Arte na Pedagogia**. Nosso objetivo é retratar o impacto da arte na formação do pedagogo. Para tanto, iniciamos nossa discussão afirmando que alguns cursos têm a disciplina de arte em seus currículos e que os profissionais para atuar na mesma em grande maioria são os pedagogos e não tem formação no Curso de Arte.

A experiência com a Arte já vem desde a educação básica e perpassa a formação superior, como exposto pelos professores:

Eu tentei memorizar o que eu tive na graduação em relação ao ensino de arte e eu não me lembro de nada, busquei até o meu histórico escolar pra ver se tinha alguma disciplina relacionada ao ensino de artes e não tem, e eu não me lembro não é por um acaso, não tem, e assim o que tem aqui a teoria e prática de ensino que eu acho que dentro dessa disciplina contemplava em algum momento a discussão sobre artes, mas provavelmente se foi feito, foi feito de forma tão superficial que eu não me lembro, mesmo assim, eu não consigo ter memória de atividade ou de alguma literatura relacionada ao ensino de arte na minha graduação isso é bem preocupante, eu até entrei no site da universidade eles até inseriram essa disciplina depois, mas quando entrei no curso em 2004 a 2008 não tinha disciplina específica de artes, tinha tópicos- teoria e prática de ensino eu acredito que contemplaria mas eu não tenho memória em relação a isso. A ausência também marca. No meu caso porque eu cheguei agora leciono a disciplina, não tinha material, não tinha feito a discussão na graduação é uma deficiência formativa realmente no sentido de que a arte é um eixo central na educação, nas práticas educacionais com crianças, e a gente que não teve essa discussão na faculdade, na universidade, assim o meu curso ele era muito...era um curso não voltado para as práticas, era muito teórico, obviamente que a gente tem que fazer relação teoria-prática, mas eu quero dizer que só que não fazia não tinha essa preocupação com a prática, essas disciplinas que contemplavam essas metodologias por assim dizer, elas ocupavam lugar secundário e a gente tinha muito pesado psicologia, sociologia, filosofia, fundamentos, mas essas questões realmente não se faziam presente, eu tenho uma base muito boa de psicologia, de filosofia, de história, é uma questão do curso que inclusive foi reformulado agora tem uma outra característica como eu coloquei para você eu fui a primeira turma da Unesp do curso de pedagogia a gente foi meio que um ratinho de laboratório, como a gente coloca, o curso ele surgiu ele tinha muitos anos só que ele foi fechado durante a ditadura e reaberto em 2004, aí eles pensaram toda grade mas na verdade eu acho que muita coisa ficou a desejar, eles fizeram um curso absolutamente teórico e não contemplando muita essa questão da prática realmente (P1).

Não tive experiências com artes visuais muito significativas em minha formação na educação básica. No curso de formação em Pedagogia não tive

uma disciplina ou atividades que promovessem uma formação significativa em artes visuais (P2).

Na educação básica a experiência com artes esteve voltada a educação artística, estudei ensino fundamental em colégio religioso, tive aulas de artesanato, arte culinária e prendas domésticas. O ensino médio fiz numa cooperativa de ensino, onde fui inicializada nas artes realmente, tive aulas de desenho geométrico, introdução a história da arte, musicalização, atividades rítmicas e coreografadas. No Curso de Pedagogia: Prática de Ensino das Séries Iniciais – 102h; Disciplina Optativa – Arte e Recreação na Escola 72h; Disciplina Optativa – Teatro 72h; Disciplina Eletiva (Curso de Arquitetura e Urbanismo) – História da Arte 102h; Especialização em Educação Infantil; Metodologia da Educação Infantil – 102h; Prática de Ensino da Educação Infantil – 102h; Arte na Educação Infantil 36h (P3) (grifos do autor).

A dificuldade para pensar a Arte do P2 já vem desde a formação que teve na educação básica e depois ao longo do ensino superior, ou melhor, experiências significativas que não teve com o ensino das Artes Visuais. Que experiências significativas seriam essas? Quer dizer que teve aulas de Arte, mas que não foram construtivas? Da- se a inferir que seu contato com as Artes Visuais foi frágil, talvez com um ensino baseado no desenho livre, ou em técnicas pelas técnicas.

O P1 também relatou que na formação superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia não teve aula de Arte, o currículo do curso não apresentava essa discussão, o que marcou, pois quando se deparou com essa disciplina para ministrar aula, não tinha bagagem para a mesma, devido à “*deficiência formativa*” no campo da Arte, que foi superada pelo mesmo, quando se dedicou a estudar a Arte para ministrar aula.

Em contrapartida o P3 relata as práticas que vivenciou na educação básica e do mesmo modo apresenta que na formação inicial também teve acesso ao campo das Artes e não foi em uma disciplina, mas em várias, que servem de apoio para o mesmo ao ministrar aula dessa área atualmente.

Mesmo o P1 e P2 não tendo a formação em Arte na educação básica e fragilizada dessa formação superior, os professores dizem que a arte é importante na formação do pedagogo, como fica expresso na fala dos mesmos:

De novos olhares mesmo para questão da realidade, de vários pontos, tem uma frase de Leonardo Borges que ele fala “todo ponto de vista é à vista de um ponto”, assim a gente tem necessariamente quando a gente olha pra uma situação ou pra algum elemento a gente tem diversos pontos de vista em relação aquilo e aquilo tem uma dinamicidade por assim dizer, é realmente de libertar o olhar desse aluno, de termos uma expansão em relação a compreensão do mundo, de ler, uma leitura de mundo um pouco mais aberta por assim dizer e não tão fechadinha, não tão moldável, menos essas caixinhas que a gente costuma inserir nossos alunos, eu penso que as artes

visuais na formação do pedagogo ela importante nesse sentido, pra compreensão que a criança tem essa linguagem artística, ela se comunica via artes, então ela é de intensa compreensão e de não castração desse aluno nesse sentido em relação a olhar o mundo, na verdade proporcionar a ele outros olhares e a arte visual, as artes visuais ela tem essa característica, nós conseguimos a fruição que a gente coloca de ter olhares diversos sobre a realidade ou questionar o que é a realidade, o que é o concreto, nessa perspectiva que eu compreendo (P1).

Parto do pressuposto de que, aquilo que um sujeito não experimentou - aqui falando das experiências estéticas e da reflexão sobre elas - dificilmente será possibilitado em suas práticas pedagógicas. Assim, uma formação que considera a Arte, o corpo em movimento e a ludicidade, pode contribuir para que estes profissionais sejam mais sensíveis às linguagens das crianças no âmbito educativo (P2).

Na formação do pedagogo e dos educandos em geral a Arte tem por objetivo criar uma aproximação entre os alunos e o belo (estética), socializar os bens culturais da humanidade, ampliar os horizontes e a qualidade das experiências artísticas e estéticas, auxiliar na construção de um repertório cultural e vocabular em arte, para futura atuação docente sensível (P3).

O professor P1 aponta que a Arte é fundamental para a formação do pedagogo no sentido de libertar o olhar docente e do aluno, de expandir a compreensão de leitura de mundo, que sobressaia a visão fechada, moldável, em que os alunos estão inseridos. O pensamento do P1 coaduna com o nosso e o de Martins; Picosque e Guerra (1998) de que as Artes Visuais na formação do homem são importantes para pensar a leitura de mundo, despertando a consciência, a sensibilidade e o agir.

Já o P2 defende que a Arte na formação do pedagogo é importante para que o professor experimente as experiências estéticas, pois assim poderá ter bagagem para o exercício da docência posterior à formação inicial, coadunando com a ideia defendida por Libâneo (2013) de que a licenciatura em Pedagogia necessita oferecer nos cursos de formação inicial a base dos conhecimentos para a prática docente do licenciando.

Enquanto o P3 defende a Arte na formação do pedagogo como uma construção inicial por parte do pedagogo de um repertório cultural, a construção de experiências relacionadas à Arte corroborando com as ideias de Gauthier *et al.* (2006) de que é preciso o pedagogo construir um repertório de conhecimentos para ministrar sua prática pedagógica.

A fala dos coordenadores também revela que a Arte é significativa na formação do pedagogo, como um campo do conhecimento necessário à formação humana e profissional.

Eu acho que ela é muito importante, não sei se como disciplina, mas a arte em si, a área de arte eu acho fundamental pra todas as áreas, na verdade, é uma das coisas que a gente é, que você precisa aprender a, a enxergar a arte, eu me sinto uma pessoa muito analfabeta na área de artes, digamos assim, mas você precisa aprender a, a admirar, a tentar a compreender, mas isso você só faz vivenciando esse tipo de coisa, então a dificuldade de você entrar, é, como eu falei de entrar num museu, nossos alunos conhecem o museu de artes lá em Curitiba? é, quando, e a seção fragmentada porque por exemplo a gente sabe que o pessoal da licenciatura em arte vai, todo ano, eles fazem a viagem e tal, claro é tudo muito complexo organização e tudo mais, mas de repente a gente poderia integrar ia um grupo maior, conseguir que os alunos da pelo menos os que tenham possibilidade, possam ir, porque daí um conta pro outro, o outro fica, a hora que eu for pra Curitiba vai pensar, ah, mas eu vou visitar o museu ao invés de ir no shopping, mas enfim isso é uma coisa que é cultural eu acho que se constrói de diferentes formas. É, e veja, nós temos uma situação é, especifica nossa, que o curso de arte, ele funcionava aqui dentro, artes e música precariamente, então foi construído um espaço melhor, eles estão lá no campus, tem um lado bom, claro o espaço que eles têm lá é mais adequado, mas o lado ruim é esse distanciamento, quando foi criado o curso de artes aqui na, na UEPG eu era diretora do setor e uma das coisa assim que alegrava o ambiente, porque de repente tinha lá uma, uma instalação de artes no meio do corredor, por mais que você não fosse do curso de artes, você parava pra olhar, mas o que é isso, chamava atenção, e tentava entender, daqui a pouco tinha um grupo tocando ali no rol, nossa, e era o pessoal de artes, embora os alunos de pedagogia não tivessem, tendo, não era uma disciplina de artes, mas estavam tendo contato, contato com a arte, com os alunos das artes nesse, nesse movimento que eu achava, achei que foi muito interessante, é, mas, futuramente todos os setores iriam pra lá e tal, mas enfim eu acho que isso, nesse sentido acabou rompendo um pouquinho a gente ficou um pouco mais distante, queira ou não fisicamente a distância também distanciou alguns aspectos nessa questão, a da vivencia da área [...] (C1).

[...] um pouco que eu visualizei do trabalho de alguns colegas, no ano passado, é que realmente, eles buscam fazer algumas práticas que podem ser feitos também, na escola, então, uma excursão, pra algum museu, a algum local que eles possam aliar por exemplo, história e arte, e fazer essa discussão, fazer uma transposição didática, então alguns dias atrás teve uma peça de teatro aqui na nossa instituição e a professora levou os alunos e depois teve toda uma discussão sobre, não só sobre atesto como conteúdo, o enredo da peça mas também buscou, trazer alguns fundamentos da disciplina pra essa, pra essa expressão artística, então eu acredito que os colegas têm buscado, embora não seja a nossa área prioritária de formação, mas tem buscado fazer, é aliar esses fundamentos da disciplina, do ensino da arte em si, e também, práticas ou questões que possam ser depois implementadas na escola, então eu acho isso bem importante (C4).

Ela pode contribuir na medida que ela sensibiliza o pedagogo, o aluno. Eu to la no 4 ano numa disciplina e dei uma atividade pra eles e semana que vem vocês podem trazer lápis de cor, caneta, nossa professor é a primeira vez que eu vou usar lápis de cor na graduação, isso é sintomático, muito sintomático, eles trouxeram giz de cera, as meninas que era uma sala de meninas felizes da vida, e teve um grupo de alunas que monitoraram as colegas, teve um grupo que fez o desenho pronto, pintaram um castelo no sentido de estar fechado, trancafiado, e embaixo uma legenda com números de 1 a 20, e cada número era uma cor e eles tinham que pintar exatamente como estava legendado, a janelinha número 1 cor tal, o outro grupo fez um desenho livre e depois eles responderam a pergunta qual foi o sentimento, a palavra liberdade apareceu em 80% do desenho livre a palavra

aprisionamento, não me lembro bem exatamente o termo mas remete ao aprisionamento foi a maioria, me parece que primeiro tem que sensibilizar o pedagogo de certo modo é um aluno que foi dessensibilizado de algum modo e não torna-lo um artista, mas envolve-lo na produção da arte, na criatividade. A criatividade e a imaginação são essenciais na escrita, tem aluno que não consegue escrever um parágrafo de 5 linhas, não sai e a gente vê que as vezes que é uma dificuldade de criar (C5).

Que a Arte é essencial a formação humana (ADORNO, 2013) todos sabemos, e que para os pedagogos a mesma é importante para entender o desenvolvimento cognitivo do sujeito, fortalecer a leitura de mundo de maneira mais crítica e fortalecer o pensamento de autonomia (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), é indiscutível. O sujeito C1 vem apontando a Arte nesse viés.

Este profissional afirma sua relevância, mas se coloca em dúvida se a Arte é importante “*não sei se como disciplina, mas a Arte em si*”. Na realidade a Arte por si só é necessária à vida do homem. A disciplina de Arte e nessa as Artes Visuais são relevantes por propiciar as experiências estéticas para a apreensão de saberes da arte e contatos com a Arte na práxis poética, bem como a interação entre os cursos e o diálogo entre os mesmos, é enriquecedor para os discentes (FISCHER, 2002).

Já o C4 relatou a importância das aulas de Arte que se consolidam como espaço de experiência para a formação do conhecimento artístico do aluno, servindo de base para a mediação didática³⁰ (LOPES, 1999) nas salas de aulas da educação básica, visto que o pedagogo atuará nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O C5 aponta como contribuição dessa área para a sensibilização do sujeito para a educação e formação, do mesmo modo, relata que em conjunto com a sensibilidade também é desenvolvida a criatividade e a imaginação, dois aliados para o desenvolvimento cognitivo do sujeito (LOWENFELD, BRITAIN, 1970). O coordenador relata uma prática que realizou na sala com os discentes e constatou que a Arte está relacionada a língua portuguesa e as demais áreas do conhecimento também.

O impacto da Arte na formação do pedagogo é propiciar o exercício criativo, o prático, o sensório e o imaginário que potencializam o desenvolvimento do pensamento (LOWENFELD, BRITAIN, 1970). A Arte, como a visualizamos no

³⁰ “Concebida em um sentido dialético, favorece o entendimento desse processo de transformação do conhecimento como um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas” (LOPES, 1999, p.209).

currículo de alguns Cursos de Licenciatura em Pedagogia, tem um espaço, mas ainda luta pela valorização, porque as vezes é desconsiderada, vista como desnecessária.

É, eu acho que é como eu falei, acho que é nesse sentido, porque você vai trabalhar com a criança dos anos iniciais, a educação infantil e você tivesse a noção da arte, tivesse noção da importância da arte e a noção da formação integral dessa pessoa você vai oportunizar enquanto docente situações que levem o aluno a valorizar isso também, e a valorização tá dentro da arte, da pintura, de outras expressões artísticas, então acho que o professor vai contribuir nisso se ele tem um visão de que a arte é algo importante, se ele acha que a arte é secundária ele também não vai valorizar tanto esse, e tá muito relacionada a própria questão da ludicidade, porque quando você estimula a criança a desenvolver um canto com gestos ou uma brincadeira, em que ele se fantasia de outra coisa, tá ligado ao desenvolvimento infantil, e tá ligado também a expressão, corporal, artística, eu acho que é fundamental. É dessa maneira que a arte impacta na formação desse pedagogo, ela contribui, ela gera esse impacto na formação dele enquanto profissional que vai estar atuando em sala de aula futuramente (C1).

A Arte se faz importante para a construção da observação e elaboração de opiniões sobre os produtos da cultura em que vivemos, e assim, procurando aprimorar a percepção estética dos objetos, da música, dos movimentos corporais, do texto escrito, além da pintura, dança e escultura (FUSARI; FERRAZ, 1992). Com as ações pedagógicas organizadas de forma relacionada a produção artística com análise, histórica e contextualização, é possível contribuir com o reconhecimento e a valorização de cada ser humano, diz P1.

De modo geral, a Arte apresenta relevância na formação do pedagogo (MARTINS, 2015), assim como tem para o contexto social. Nesse prisma, os sujeitos como alguns coordenadores e professores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia relatam o que pensam sobre a relevância social da Arte:

Para mim, a Arte é um alimento da sensibilidade humana. Está relacionada à cultura, à dimensão social, sendo inerente às relações humanas. Como expressão, a Arte se coloca como uma via para a compreensão sobre a realidade, uma forma de traduzir tal compreensão e compartilhar com os demais um olhar significativo sobre esta realidade (P2).

Infelizmente no Brasil a Arte é um bem cultural apreciado por poucos, pois ainda falta socialização como repertório cultural da humanidade entre a maioria da população. Nesse sentido é imprescindível a formação do pedagogo em artes uma vez que atuam na educação infantil e anos iniciais, e podem agir neste âmbito educacional como sensibilizadores e formadores de excelência em artes (P3).

Sim, porque a arte faz parte da cultura de um povo, se a gente pensar na cultura enquanto, enquanto um conjunto de hábitos, de costume é, de registro daquilo que, a expressão de um povo, então a gente vê a cultura na culinária, na escultura, na pintura, numa obra literária, então tudo isso compõe, a

história, compõe memória, então a arte ela está presente em todos, em todos os contextos sociais, em todos os povos, então o que seria de nós sem uma obra artística, como que nós iríamos conhecer, vamos dizer assim, os movimentos que aconteceram ao longo da história, não só na perspectiva artística, mas como diz na literatura, na história, então tudo isso é muito importante, que são formas de se registrar os processos sociais, históricos da própria humanidade, arte também desempenha esse papel (C4).

Assegurar a sensibilidade das crianças, tornar o mundo mais respeitoso, mais amoroso, assegurar mais amorosidade na sociedade, e permitir que as crianças e os adultos conheçam as várias artes humanas, cada artista tem a sensibilidade de produzir. Eu gosto muito de uma cantora australiana, e falaram pra ela que suas músicas são muito melancólicas, e ela disse “eu canto o que o mundo sente” e eu acho que é isso, o que faz o artista ser o verdadeiro artista é que ele amplifica o que o mundo sente, o que o mundo pensa, o que o mundo vê, ele consegue mostrar de uma forma amplificada, ele consegue muitas vezes distorcer a realidade, em que sentido essa distorção, no sentido de mostrar coisas que a gente não vê, sabe ele distorce a imagem, ele deforma a imagem e vai mostrando outras fases que a gente não consegue ver, o que a gente vê é um naturalizado morto, não é um naturalizado vivo, o artista da vida a isso, a gente está acostumado com filme e assiste de vez em quando é um bombardeio de efeitos especiais, você sai do cinema impactado como diz um poeta e antropólogo lá de São Paulo, tem uma fala dele em que ele diz que “o cinema é a caverna contemporânea”, e de fato parece mesmo é uma luz que projeta, em alguns casos é um bombardeio de informação e imagem e a gente não tem..., vamos pegar um filme americano que dá começo, meio e fim, você sabe onde iniciou e onde terminou, agora tem filme que não tem nem pé nem cabeça, cabe a você fazer esse arranjo, o filme não vai te dar pronto e a gente está acostumado com coisas prontas, e aí vai o pedagogo e dá o desenho pronto pra criança pintar, ela tem que construir, ah mais a direção que pede, mais então em alguma coisa tem que fazer acordo que não dá, a sala de aula é sua. Quais são os impactos do ensino de arte na formação do pedagogo? Acho que é esses e deveria pelo menos ser, eu to dando aula de antropologia da educação e todo início de aula eu levo uma música de um país diferente, muitos não conhecem, e daí pra que isso? Pra criar, é o primeiro impacto, o cara cria um estranhamento, como diz uma professora da federal rural ela é aposentada já discute e nos faz pensar que “na diversidade é exigido do cérebro novas sinapses, uma música diferente que toca causa estranhamento no cérebro, o corpo da pessoa fala, o que que é isso, e esse clima de certo modo provoca uma aventura, me parece que as artes permite essa flexibilização e sensibilização do corpo, do ouvido, da visão, o pedagogo tem que olhar pra criança, ah eu tem que dar voz a criança, não tem que dar voz, porque a criança já tem voz, escutar o que a criança está falando, tem que tocar a criança, é preciso o sujeito se envolver (C5).

Os professores e coordenadores: P2, P3, C4 e C5 foram unânimes em dizer que a Arte tem sua relevância social porque possibilita ao homem o processo de desenvolvimento da sensibilidade, coadunando com a visão de Martins, Picosque e Guerra (1998) de que a Arte possibilita observar o mundo e propiciar uma leitura do imprevisível, do invisível, do sintético, indo além do aparente.

Também os sujeitos apontam a Arte como cultura da humanidade que é aprendida pelo homem ao longo de sua vida, pelas experiências, pelo contato com a

educação, os meios de comunicação, a vivência em sociedade como um todo (RICHTER, 2004).

Nesse sentido a Arte - Artes Visuais tem significado para a educação:

Olha, eu acho que entra aí dentro, junto com as outras áreas como filosofia, como sociologia, é eu acho que a arte entra nessa questão da formação integral do ser humano, que acho fica um pouco de lado, é uma ansiedade por coisas, que tem resultados imediato e isso acaba fazendo falta na formação integral do sujeito, porque pra você respeitar alguma coisa, pra você valorizar alguma coisa você precisa ter vivência sobre isso é, contato com eles, então eu acho que a importância da arte tá nesse sentido na formação integral do ser humano, constitui, na formação do ser humano a questão da arte também, tem essa relevância social, acredito que sim, na vida do sujeito, a sua formação, a sua constituição enquanto ser, enquanto homem, na formação integral dele implica também nesse olhar é, de forma do criar, me envolver de outra forma, ampliar, ampliar o olhar, eu sou muito fã assim, de coisas é, quando vejo uma foto, fico pensando mas como é que a pessoa conseguiu ter esse olhar, sobre esse lugar, sobre esse ambiente, essas fotos criativas que fazem assim, porque eu não desperto tudo isso, mas é porque tem um olhar treinado, direcionado, eu tento olhar as coisas de uma outra forma, sensibilidade ao que tá a volta, eu acho muito interessante, eu fico muito admirada, é um dos meus projetos de aposentadoria é fazer um curso de fotografia, pegam aqueles ângulos que a gente nem pensa, as vezes você olha um pôr do sol, a pessoa tira aquela foto maravilhosa, nossa a gente fica olhando as vezes, olha o pôr do sol mas não, é o mesmo ângulo, você tira uma foto aqui dando ênfase a um objeto e tem todo um fundo lá que tem outra, que te leva a pensar em outra coisa, acho um trocinho muito interessante, esse olhar mais sensível, isso é bem isso, verdade (C1).

É uma pergunta um tanto ousada eu diria, porque a arte, ela é extremamente importante, veja professora que tudo é artístico, estamos em casa ouvindo uma música, isso nos remete a uma lembrança, decoramos a nossa casa, cuidamos dos cadernos dos nossos alunos ou do nosso planejamento, ao comprarmos por exemplo um livro, nós nos preocupamos não só com o conteúdo, mas com, com a cultura e a partir dessa cultura como eu vou usar isso a meu favor e também como vou compartilhar então, é uma forma artística também, quando eu viajo percebo que a cultura daquele lugar transfere para o meu conhecimento o que eu observo, que a arte está em todos os lugares, não só num dom artístico de fazê-lo de pintura, ou enfim de montar algum objeto com os alunos, mas que eu construa a arte a partir então das relações professora, então quando eu trago por exemplo uma imagem de um caboclo, por exemplo que aqui é muito usual no contestado e que é feito com barro, de repente nós temos um artesão que trabalha com madeira, o que eu tô fazendo, estou propondo uma linguagem pra ele, cultural e ao mesmo tempo vou observar o que o material que está sendo produzido, mesmo o caboclo ao qual o diferencial daquele material, o qual que é a construção do barro, como ele fez pra aquela argila pra se tornar aquele boneco, aquele símbolo que nós temos, do João Maria e na madeira no entalhe, o que levou de tempo, como que o artista pensou nessa interpretação, desse sujeito lendário que nós temos aqui e assim por diante, então nós podemos imaginar que sem a arte nós seríamos muito triste, nós seríamos, penso eu, muito cinzas e sem a arte, penso eu que não existiria a vida, porque a arte é vida, na minha opinião a arte tá para tornar um sujeito um ser melhor, não só nas cores e nas formas e nos formatos mas pra deixar esse, esse sujeito como você bem colocou mais poético, mais culto e que eu traga a arte no meu dia a dia, se eu coloquei uma flor na minha casa, se eu abri a porta da minha sala de aula e trouxe um texto e de repente nesse texto

veio um marca página ou eu entreguei algo pro meu aluno decorar ou construir, por exemplo na aula inaugural nós vamos fazer agora a entrega simbólica da coruja com uma régua, então tem todo um trabalho, porque será que ele vai é, construir esse material feito com EVA, quem vai receber, que forma ele vai receber, então nós trabalhamos com a arte em todos os dias, cotidiano e eu penso que a arte, ela é movimento, ela não é estática, então, ela está sim, sempre em todos os lugares (C3).

Bom, eu acredito que a arte ela nos possibilita especificamente as artes visuais, elas nos possibilitam é, uma forma de registro da nossa história, da nossa cultura, nós podemos é, também perceber, a partir das artes visuais o olhar desse sujeito aluno, desse sujeito criança é, não só numa perspectiva de reprodução de modelo, mas como uma perspectiva de releitura mesmo, então a releitura por exemplo mais a discussão no curso de pedagogia, a releitura de obras de arte por exemplo e o registro através das artes visuais, uma é, uma nova obra de arte, quer dizer como que é esse olhar do sujeito, então eu acredito que é, nos auxilia nessa questão, não só do registro mais de desenvolver esse olhar é, mais apurado da criança, em relação a algo, então assim, eu acredito que a gente pode trabalhar através das artes visuais com essa perspectiva e o que eu ia falar a respeito é, também, em relação ao ensino da arte no curso de pedagogia, nós temos na proposta curricular todas as teorias e metodologias de ensino a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, então tem uma carga horaria na proposta do curso é, então isso, é bastante importante, porque não é uma carga horaria que tá na disciplina, para além da disciplina, então é, isso auxilia no sentido assim, dos alunos pensarem seja nas artes visuais ou não dentro do contexto do ensino da arte, propostas e materiais que eles possam desenvolver com a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, então acho que isso é um ponto também, importante de ser ressaltado (C4).

Não sou da área, primeiro como eu disse agora pouco, eu defendo uma educação da sensibilidade, uma pratica que valorize a imaginação e a criatividade, porque isso melhora as outras áreas, pra que o pedagogo possa com seus alunos abrir brecha, deixar o aluno mais esperançoso tem que se criar, ele precisa ser sensibilizado pra isso, não estou dizendo que as pessoas ligada as artes são as melhores pessoas do mundo, tem gente que é ligado as artes e parece que produz artes mas a artes não a produz, então elas são pessoas com dificuldades de lidar com as pessoas. Alguns alunos de cidade pequena por exemplo o único meio que elas tem o seu universo cultural, a sua sensibilidade é na escola, porque a família não tem condições de dar ou a família não teve uma educação que desse essa abertura, assim a cidade tem uma cultura e a escola é o único meio pra que a criança tenha essa abertura de horizonte, e tem escola que não consegue fazer isso, porque o pedagogo ou se não há professor de arte o próprio pedagogo não consegue ter esse formação, essa ampliação de horizontes não se dá dando desenho pronto pra criança fazer, pior ainda o Mickey, o coelhinho da Pascoa, não da pra fazer abertura e sensibilizar as crianças porque elas são sensíveis, na verdade o que acontece que a importância da arte pra educação é você manter, assegurar a sensibilidade da criança pelo resto da vida dela, porque ela é sensível, normalmente a escola em linhas gerais ela dessensibiliza, como ela faz isso, por meio do desenho pronto, tal educação que prioriza o desenvolvimento intelectual e não entende que a imaginação, criatividade e sensibilidade são coisas aliadas, me parece que a principal importância é assegurar a sensibilidade das crianças pelo resto da vida delas. A questão das artes visuais, o teatro, a dança, é sensibilizar o olhar porque a criança tem sensibilidade e assegurar a sensibilidade (C5).

O Coordenador C1 fala que as Artes Visuais tem um significado enorme para o homem, pois ela está relacionada com a formação do ser-homem, isto é, com a

“*formação integral do ser humano*”. Até porque a mesma de modo geral, como defendem Fusari e Ferraz (1992), é composta por um conjunto de manifestações artísticas, essências para a compreensão do campo de linguagem e pensamento sobre olhar e sentido do ser humano.

O sujeito C3 esclarece que para ele, a Arte está em todo espaço “*tudo é artístico, estamos em casa ouvindo uma música, isso nos remete a uma lembrança, decoramos a nossa casa, cuidamos dos cadernos dos nossos alunos ou do nosso planejamento*”. Defende que diariamente vivemos o movimento da Arte, e por isso afirma “*penso que a Arte, ela é movimento, ela não é estática, então, ela está sim, sempre em todos os lugares*” e sua contribuição está em pensar o cotidiano do homem auto reflexivo, autocrítico, com comportamento de emancipação (ADORNO, 1995).

O entrevistado C4 defende que as Artes Visuais são trabalhadas levando em consideração a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos para que o futuro pedagogo se forme no curso com esse conhecimento. Para a educação o mesmo aponta que as Artes Visuais são vistas como uma forma de registro da história, da cultura, que permeia a releitura do mundo pelo homem, contribuindo com a construção da história de vida do mesmo (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998).

O sujeito C5 defende que as Artes Visuais contribuem para a educação com a sensibilização do sujeito (ARSLAN, IAVELBERG, 2006) com atividades que estimulem o mesmo para a sensibilização ao longo da vida, e faz uma crítica a escola que realiza a dessensibilização da criança com desenhos prontos, cortando a imaginação e a criatividade.

Não podemos perder de vista que a Artes é defendida como importante a educação pela legislação da LDB nº 9394/1996, no Artigo 26 (BRASIL, 1996, p. 12) que aponta “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Além do desenvolvimento cultural, a mesma propicia o desenvolvimento cognitivo do homem, a leitura crítica de mundo.

Complementando os coordenadores, os professores apontam que a Arte é relevante para a educação porque:

Ela trabalha a definição de arte é uma definição aberta, histórica, ela muda durante o tempo, mas a importância é que ela trabalha a questão da expressão, a arte é um ato comunicativo por assim dizer também, é uma linguagem, então a arte é linguagem que representa, somos humanos e enquanto humanos nós nos expressamos via arte, então só o uso racional

também disso, enquanto seres racionais é que nós nos comunicamos e nos expressamos via arte. Ela traz as questões de relacionamento, em relação à percepção, a sensibilidade, de transcendência, de olhar para além das nossas preconcepções, de extrapolar a realidade na verdade. A educação brasileira nos seus moldes tradicionais, ela tem uma coisa muito de conformar olhar, em relação a tudo, de colocar em caixinhas, de não te levar a olhar para além, e as artes vem justamente nesse sentido, de extrapolar a realidade, de olhar para além da realidade, de criar novas formas, de criar novos olhares para o mundo, então ela simboliza um estado de consciência humana, traz as questões de relação a sensibilidade, razão, emoção, de atos comunicacionais, e de extrapolar essas caixinhas que a gente acaba sendo moldado por assim dizer, inclusive eu sempre falo para os alunos, assim olha, se na disciplina de artes o professor ele faz muito se ele não atrapalhar esse processo criativo, esse processo artístico da criança, porque a criança ela tem já uma linguagem artística de início, ela se comunica via artes, ela é muito musical, a música é muito presente pra criança, a expressão via desenho, antes mesmo dela falar ela já se expressa a partir de representações artísticas, e a escola vai lá e fala que você tem que pintar o sol de amarelo, a flor tem que ser rosa, você tem, toma essa folhinha de sulfite você tem que pintar aqui dentro desses espaços, então eu sempre falava pros alunos que se a escola não atrapalhar esse processo ela já faz muito, então eu colocava isso para os alunos, então acho que a função da arte por assim dizer, não é uma função utilitarista por assim dizer, mas nessa questão útil desse olhar além, de novos olhares pra a realidade, acho que isso, uma definição muito ampla, difícil da gente conceituar (P1).

Compreendo que as Artes Visuais têm um papel fundamental nos processos educativos da criança, uma vez que, como linguagem, se constitui como uma possibilidade de expressão do sujeito sobre a sua realidade. Conhecer os modos como os artistas expressam sua compreensão do mundo é uma das formas de possibilitar às crianças, criar os próprios modos de expressar um olhar sobre a realidade (P2).

O ensino da arte se compromete com a formação cultural, sensível e estética dos educandos (P3).

Assim como os coordenadores, todos os professores também defendem a Arte como desenvolvimento da sensibilidade e da cultura social (ARSLAN, IAVELBERG, 2006; MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998). Como percebemos na fala dos mesmos as Artes Visuais são linguagens da expressão e comunicação humana.

O professor P1 defende que a Arte “*Ela traz as questões de relacionamento, em relação à percepção, a sensibilidade, de transcendência, de olhar para além das nossas preconcepções, de extrapolar a realidade na verdade*” permeia a formação integral do homem, e ao mesmo tempo o mesmo realiza uma crítica a educação brasileira “*nos seus moldes tradicionais, ela tem uma coisa muito de conformar olhar, em relação a tudo, de colocar em caixinhas, de não te levar a olhar para além*”. A Arte vem para quebrar esse olhar e fazer com que o sujeito tenha essa consciência crítica e de reflexão do mundo e assim consiga agir sobre o mesmo (ADORNO, 1995).

No viés de expressão, o sujeito P2 defende que a Arte cria essa possibilidade do homem conhecer o que é cultural e partindo disso se expressam sobre o mundo e no mundo. E o P3 é enfático ao defender a Arte como formação cultural e estética do homem, que permeia o seu agir no mundo.

Já que todos os professores consideram a Arte como essencial à vida e à formação do homem, questionamos qual seria de todas as linguagens da Arte a mais relevante em seu trabalho, e por que. As considerações foram as mais variadas:

Todas. Eu não considero nenhuma mais ou menos importante na formação do pedagogo, todas as linguagens eu considero absolutamente importante na formação do pedagogo ou na formação do educador, não consigo fazer essa separação, eu acho que o professor tem que perpassar por todas essas linguagens na sua prática pedagógica todas são importantes, ele tem que conhecer, ele tem que levar isso para seus alunos, eu também não tenho uma resposta em relação a critério de relevância, para mim são todas importantes. Com os alunos durante o trabalho realmente percebo e vou te explicar quando você pergunta sobre práticas, eu deixei livre para pensarem sobre isso e assim de forma ampla olhando a totalidade da turma, fazendo uma análise quantitativa, tivemos menos trabalhos relacionados a cinema e dança, teve um trabalho relacionado a cinema e nenhum relacionado à dança, então é por isso que eu te coloco isso, apesar da gente ter passado de alguma maneira, mas teatro, artes visuais e música tivemos alguns trabalhos muito interessante, bons trabalhos (P1).

No item anterior tentei marcar mais de uma opção e não foi possível. Na Disciplina que ministro "Ludicidade, Corporeidade e Arte" trabalhamos com Teatro, dança, música de artes visuais. No entanto as compreendemos como linguagens complementares no processo educativo da criança de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Penso que mais do que trabalhar ou privilegiar uma das linguagens, o nosso papel é desconstruir a compreensão que os acadêmicos têm de arte e reconstruí-la pautada nas concepções da Arte Contemporânea, relacionando-a com a infância. (P2).

Todas as linguagens artísticas são de extrema importância, pois a atuação em artes seja na educação infantil ou anos iniciais deve respaldar a iniciação a arte em suas ramificações (artes visuais, dança, música e teatro) (P3).

De modo geral, os três deixam visível que todas são essenciais à formação do pedagogo, não sobressaindo uma ou outra. Mas olhando atentos para essa formação, é possível trabalhar em curto tempo com todas as linguagens na formação do pedagogo? Essa formação como é? Será que não acabamos esvaziando de certo modo a mesma e permanecendo apenas em informações sobre a linguagem? São pontos a pensar.

Coadunamos com Fusari e Ferraz (1992) de que não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário mostrar-lhes o caminho, ou melhor, investigar os objetivos e métodos possíveis para que o educando tenha

condições de assimilar os conhecimentos. O ensino somente é significativo quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos do aluno. Portanto, o trabalho do professor é a mediação entre o aluno, os métodos, a didática e o conhecimento, com vistas a aprendizagem dos mesmos.

Os professores entrevistados falam sobre a relação da Arte com as demais disciplinas.

Olha se há uma inter-relação, como ministro planejamento e avaliação e fundamentos teórico metodológico das artes, quando pedi pra eles fazerem esse projeto de artes eu deixei aberto como trabalhei várias formas de planejar, eu fiz a interligação entre essas duas disciplinas pra eles pensarem no planejamento relacionado ao ensino de artes então eu fiz essa questão interdisciplinar entre as duas disciplinas, e que eu vi assim, o que teve também relação foi com o estágio, porque algumas delas conseguiram aplicar durante a disciplina do estágio, o que elas pensaram em sala, elas levaram para o estágio a aplicação desses planos, agora com outras disciplinas não teve qualquer relação (P1).

No curso de Pedagogia, a Arte só se relaciona com a disciplina de Estágio no contexto das práticas pedagógicas na Educação Infantil. (P2).

Na universidade assim como nas escolas ainda carecemos de maiores ações e atuações interdisciplinares. (P3).

As respostas foram diversificadas, por exemplo, o professor P3 clama por mais ações que considerem a interdisciplinaridade nas IES, já informando que quase ou nada existe de atuações interdisciplinares. Esse retrato nos leva a pensar que os cursos podem estar formando em gavetas, com conhecimentos fechados em si, sem uma relação com os demais.

Também é um alerta para nós professores, como entendemos que a interdisciplinaridade pode ocorrer, ou seja, como uma área pode se inter-relacionar com as outras. Por exemplo, a Arte só tem relação com o estágio na Educação Infantil conforme foi levantado pelo P2? Ou com o planejamento e a avaliação conforme o P1? A Arte possibilita ao homem ter acesso à cultura, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do mesmo, porque está fechada em um único espaço da disciplina específica? Será que a Arte não está na alfabetização, na matemática, na geografia, nas ciências, na história?

A ligação da Arte com outras áreas não quer dizer que se concretiza quando realmente a Arte aparece como disciplina em outra disciplina, mas é na articulação dos conteúdos de maneira que se entrelaçam com duas ou mais áreas. Quando articulados os conteúdos da Arte com os outros campos do conhecimento, estamos

realmente dando real sentido ao ensino de Arte na educação básica. Portanto, Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 63) defendem que “Cada linguagem tem seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, poetizar o mundo”.

Como sabemos a fragmentação das disciplinas é um fato comum, que implica na fragmentação da própria experiência de aprendizagem. Assim, concordamos com Brzezinski (2008) ao dizer que a educação fragmentada não forma um ser pensante, que observa, fala, age, não estimula o pensamento, apresentando uma dissociação entre a teoria e a ação informada, gerando a formação para o mercado, com o modelo pautado no aligeiramento e na frenética aquisição de diploma.

Perguntamos aos professores se os Cursos de Licenciatura em Pedagogia têm algum projeto interdisciplinar envolvendo as áreas da Arte:

Os alunos não viram muito essa questão por exemplo, eles perceberam essa questão da interdisciplinaridade não como uma questão direta mas acaba acontecendo todas as características, sei lá trabalhando o cubismo por exemplo nas artes, se relaciona com a matemática inclusive nesse texto aqui ele traz o conceito de cubismo e aí eu li pra eles, nossa professora que complexo! se relaciona com a matemática por exemplo, e aí a gente consegue fazer essa questão interdisciplinar, eles conseguiram perceber isso durante a disciplina, mas em relação as disciplinas da pedagogia, do curso, não tivemos nenhum projeto interdisciplinar relacionado a isso, eu fiz com eles o trabalho falei que tinha relação com a alfabetização, eu trabalhei as fases do desenho pela Perspectiva da Psicologia de Vigotsky, e fiz uma prática, pedindo que eles trouxessem desenhos feitos por crianças de idade de X a X idade, de 2 a 12 anos, eles trouxeram muitos desenhos e aí eu pedi e trabalhei o texto com eles, fazendo a relação com a alfabetização, eu falei que as fases não são caixinhas tão bem definidas assim, falei essas questões para eles e aí eu pedi pra que categorizassem depois da explicação, categorizado eu pedi pra que eles colocassem atrás do desenho colocassem a idade da criança, e aí eu expliquei as fases do desenvolvimento infantil, o realismo voluntário e involuntário, depois o intelectual e por último realismo visual e aí eu pedi para que eles categorizassem em relação a essas fases, e aí foi interessante que eu pedi para eles fazerem sem olhar a idade, porque tem criança que não estão nessas caixinhas, às vezes elas ficam aí um pouquinho anterior a idade colocada, as vezes passa um pouquinho, então eles fizeram um trabalho quase de pesquisa, eles categorizaram, relataram, fizeram relatório, eles tiveram um material de pesquisa ali na mão para fazer isso, eles tiveram uma percepção de que a gente por uma questão de formação mesmo, nós paramos na fase do realismo intelectual, nas novas formas do realismo visual, da casinha, da arvorezinha, um homenzinho de palito, quando a gente vai fazer desenhos a gente também tem um desenho infantil, nós estamos em relação a isso, a partir desse texto eu fiz uma relação entre o desenho e a escrita com eles, e aí encontra-se a relação, mas eu achei que eu estava invadindo uma disciplina que não era minha, mas eu achei interessante colocar, eu acho que foi valido essa inter-relação com outras disciplinas, acho que é um caso que cabe os professores sentarem e conversarem sobre a interdisciplinaridade. Eu fiz isso em sala tentando o interdisciplinar sobre o olhar da matemática por exemplo, sobre o olhar da história, quando a gente trabalhou a tela da série do Portinari, retirei antes quem foi Portinari, fiz uma contextualização histórica presente, cita a relação com as fases dos desenhos também, mas assim eu na minha disciplina não

foi para outra e olha não sou uma pessoa assim que os professores não deram abertura, não é isso, é uma questão que realmente assim, a gente não conversou sobre, nunca pensamos em sentar e fazer um projeto por exemplo interdisciplinar, eu acredito que até professores que trabalham essa disciplina na verdade, vão gostar muito da ideia, até uma questão que eu vou tentar colocar para elas porque é muito interessante realmente pensar a arte com outras disciplinas. É interessante por exemplo, que essa outra visão de trabalhos que saíram porque a gente vai ver na realidade em relação ao plano de aula 90% deles tiveram um caráter interdisciplinar, esse que eu te falei sobre encontre o peixe, tinha relação com as ciências, com alimentação saudável, porque primeiro foi discutido e a tela foi construída a partir dessas frutas, trabalhando esses conceitos básicos sobre arte contemporânea, que não tem que ser esses materiais tradicionais que a gente conhece, tudo mais fácil trabalhar com seus alunos e depois que juntar discutiu-se porque sobre alimentação saudável e tudo mais, então teve essa discussão também interdisciplinar também. Eles saíram acho que com uma visão na educação disso mesmo, porque quando eu colocava a questão dos conteúdos no planejamento, a arte tem que estar presente, mas se tiver alguma outra questão interdisciplinar que tenha alguma outra relação coloque também, então estava lá sempre, artes- história, artes- ciências, então vários tem essa característica que fizeram essa relação. Se a gente for pensar na questão das artes, ela permite essa relação, colocando as artes visuais por exemplo, nossa, uma exposição ela tem geralmente o histórico da história sobre a arte, da história sobre a infância, é muito interessante, assim mesmo a gente consegue fazer essa relação de uma forma bem efetiva. (P1).

Não há. (P2).

A única ação interdisciplinar em artes que mobiliza o curso como um todo são as apresentações culturais/rítmicas do Encontro Científico Pedagógico. (P3).

Os dados aqui revelados marcam a formação do pedagogo, profissional que vai dar aulas de arte na educação básica e que tem fragilidades quanto à formação e uma delas é a interdisciplinaridade. Se não é trabalhado esse conhecimento como o profissional vai ter essa consciência? Porque os Cursos de Licenciatura em Pedagogia não trabalham a interdisciplinaridade na formação dos pedagogos? Ou que ainda vem realizando ações interdisciplinares isoladas? Ou ainda, de que interdisciplinaridade estamos falando?

Observamos na fala dos professores a dificuldade de realizar essas práticas. O trabalho em conjunto com as demais disciplinas, possibilita o desenvolvimento do repertório cognitivo, afetivo, sensorial e psicológico, colaborando para a formação da capacidade de reflexão, crítica e de expressão, que segundo Ana Mae Barbosa (2002a, p.18) contribui para a formação do aluno “permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade”.

Em específico, no ensino das Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler outra imagem em seu contexto, são duas habilidades inter-relacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra. Essa

integração corresponde à epistemologia da Arte, aos modos como se aprende Arte (BARBOSA, 2002a, p. 15).

Passamos a discutir outra **subcategoria os desafios da Arte na formação do pedagogo**, que tem por objetivo discorrer quais são as dificuldades para o ensino da Arte.

Os professores apresentam as dificuldades e desafios na sua formação em relação ao ensino de Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia:

Eu coloco pra você o seguinte, como coloquei foi muito desafiador pensá-la, eu fiquei bem grata que eu não cheguei nos processos de CRES geralmente o professor cai no meio do ano letivo e já tem que assumir aquelas disciplinas, eu tive um tempo para pensá-la, para me aproximar, eu já conhecia Ana Mae Barbosa geralmente nas leituras que a gente faz, mas de se aprofundar na leitura da área, de fazer uma imersão, eu tive tempo desses três meses para construção da disciplina e depois ela foi sendo construído também durante o processo, durante as aulas, mas assim em relação as dificuldades em aulas, eu acho que foi mais anterior sabe, foi mais anterior mesmo, durante dificuldade nas aulas eu não consigo te falar alguma, essa dificuldade eu falo mais enquanto desafio, dificuldade talvez inicial que os alunos compreendam a artes, a disciplina de artes e educação física são disciplinas historicamente consideradas perfumarias na educação, elas não tem aquele status de língua portuguesa, matemática, eu tenho uma impressão pode ser impressão minha obviamente um olhar superficial, mas eu acho que não, porque depois isso foi pelo menos ali na minha turma foi comprovado nos estágios, de que os professores eles não tem sala de artes e não tem sala de educação física é mais ou menos assim, elas são deixadas de lado por assim dizer, e tem uma outra acepção os alunos chegam na disciplina e já olham pra disciplina como menos importância, você vê uma valorização de outras disciplinas a alfabetização, fundamentos história e geografia, mais ai artes, ai artes, artes fica aquela questão muito superficial que não é tão importante assim, mesma coisa pra educação física, e tem um outra questão bastante seria que meus alunos têm esse conhecimento, que a gente tem um professor, o pedagogo enquanto professor ou polivalente e o professor especialista, e tem algumas escolas que contratam o professor especialista: o professor de arte e o professor de educação física, para ministrar estas disciplinas, e aí o pedagogo ele se sente isento dessa responsabilidade de se trabalhar essas disciplinas, então geralmente, ele deixa com esse professor e sai da sala de aula para tomar um café e quando na verdade eles deveriam fazer um trabalho conjunto com esse profissional, um trabalho numa questão de inter-relação mesmo com esse profissional quando ele está na escola e quando esse profissional não está esse professor especialista, ele tem uma obrigação inclusive de trabalhar isso, ele tem que trabalhar por que a prevista em lei e tudo mais, só que o que a gente encontra aqui assim, não é trabalhado ou é trabalhado de uma forma muito superficial e aí então os alunos já tem esse conhecimento, então eles já sabem disso, mesmo porque a gente já vem de um processo educacional que também não prioriza, não olha para as artes enquanto uma disciplina absolutamente importante na formação humana, então eles há é a disciplina de fundamentos de artes, então vem com muita representação, com muito senso comum, aí artes é uma coisa elitizada, com conceitos equivocados em relação as artes na educação, de uma coisa muito mais relacionada a bonitinho, a coisinhas bonitinhas, a fazer teatrinho na escola, é uma visão muito que não vai ao encontro do que é arte enquanto conceito mesmo, do que é a arte pela arte. Então eu acho que talvez a dificuldade maior foi trazer esses alunos pra importância dessa disciplina,

talvez essa seja a resposta, mas depois assim, foi um processo que a gente foi construindo e aí assim, foi muito interessante porque eles realmente tem uma imersão muito grande dos alunos, foi bem interessante o processo posterior a esse início, eles gostaram muito, a gente teve bons resultados, mas acho que essa foi a dificuldade, de trazer esses alunos e trazer a importância disso, inclusive até passei uma entrevista de Ana Mae Barbosa, ela colocando que quem tem que trabalhar com artes nos anos iniciais é o pedagogo, ela tem essa fala nessa entrevista dela, e ela fala assim, porque é o professor que está ali, que conhece a criança, que está com a criança durante todo esse tempo, é ele que conhece todas as dimensões do desenvolvimento infantil, então aí os alunos foram pegando essas referências e internalizando essa importância e o papel deles enquanto professor também dessa disciplina, e não uma atribuição para outros, então assim, essa foi a dificuldade inicial foi nesse sentido mesmo. É porque muitos vem ainda com aquela concepção de... arte dá um papel faz um desenho livreé ou então, um desenho pronto pra você pintar com as cores dentro da... nossa, esse é um trabalho de descontração muito grande que eu tive que fazer com eles, eles tinham uma ideia muito nesse sentido né, depois você vai pedir pra que relate práticas eu vou até te falar como foi esse processo, mas assim, eles tinham uma visão realmente do bonitinho, de que aquilo era para os pais verem, não da construção da arte mesmo assim pela arte, então é uma visão equivocada do assunto. Trabalha pra reforçar as cores, de fazer recorte, de dar uma folhinha de sulfite desse tamanhinho para as crianças, imagina né, então assim, foi esse trabalho realmente desconstrução, eu acho que foi mais é de superar essa barreira em relação aos alunos e trazer pra eles a importância da disciplina na formação deles enquanto pedagogo, para que eles formam esses alunos, então foi questão de atribuição de importância por assim dizer, que eles vissem a disciplina enquanto uma disciplina central importante como todas as outras metodologias e não uma perfumaria do curso por assim dizer (P1).

O sujeito P1 faz uma profunda análise de sua trajetória, apontando que foi desafiador ministrar aulas nesse campo do conhecimento, em que tinha nada de experiência formativa, já que não teve aula na graduação sobre essa área.

Ainda a professora consciente de não ter formação na Pedagogia sobre e Artes, ao assumir teve que realizar uma auto formação em relação aos conhecimentos de Arte e que durante o tempo de preparação para assumir a disciplina, precisou fazer uma imersão e diversas leituras na área, para poder ministrá-las, mostrando que não é somente realizar uma aula de lista de atividades técnicas para se realizar pinturas e desenhos.

Busca a base em Ana Mae Barbosa uma Arte-educadora que luta pela qualidade do ensino da arte no Brasil, na América Latina e no Mundo. A P1 em suas narrativas revela ser uma professora que tem a responsabilidade com a formação humana de seus alunos, como sujeitos para a emancipação e não a reprodução, pois eticamente buscou os saberes da Arte para atuar na disciplina.

A dificuldade frente aos alunos segundo a professora foi explicar que essa disciplina não é uma perfumaria, mas que é indispensável para a formação do

pedagogo e do homem como um todo. Ela fala da importância do professor de Arte desconstruir o olhar de senso comum do aluno em relação “*aquela concepção de... arte dá um papel faz um desenho livre é ou então, um desenho pronto pra você pintar com as cores*”, e apresentar ao mesmo o conhecimento científico da área. Outra visão que a professora desconstruiu foi em relação à Arte ser elitista e de difícil acesso, pois mostrou que as tecnologias podem ajudar nesse sentido abrindo espaço para imersão do sujeito em diversos espaços onde tem arte.

Os demais professores retratam que suas dificuldades são:

Não sinto dificuldades quanto às aulas, mas reconheço que o fato de não ter feito especialização em Artes se apresenta como uma exigência maior na busca por referenciais que sejam adequados. Assim, me coloco sempre a necessidade de ler mais, de buscar referências que vejam a Arte tanto na perspectiva desta área de conhecimento como sob o olhar pedagógico, para contribuir na formação dos acadêmicos da Pedagogia (P2).

Inicialmente os acadêmicos são resistentes ao aprofundamento em artes, porque ainda tem uma concepção muito forte de educação artística, artesanato e lembrancinha e pintura de datas comemorativas. Mas ao longo da disciplina acabam se soltando, o espetáculo, de dia das crianças, que montamos sempre uma peça teatral, é um sucesso e demonstra todo empenho e envolvimento na disciplina. Também as apresentações rítmicas (com dança) que realizam no Encontro Científico Pedagógico são um show à parte (P3).

O P2 menciona que sente falta de ter uma especialização na área da Arte, o que facilitaria a sua prática pedagógica. O importante é que esse sujeito sempre está em busca de leituras, de formação, em processo contínuo de estudo sobre o campo, para propiciar uma formação mais significativa aos alunos.

Já o P3 levanta uma questão real da situação da Arte no Curso de Licenciatura em Pedagogia em que a mesma tem acesso, pontuando que tem o desafio de desconstruir a ideia dos “*acadêmicos são resistentes ao aprofundamento em artes, porque ainda tem uma concepção muito forte de educação artística, artesanato e lembrancinha e pintura de datas comemorativas*”. Os alunos têm a concepção de Arte como um fazer, algo desnecessário, ter uma disciplina destinada na carga horária de formação, pois qualquer pessoa pode ministrar aulas de arte, basta ter interesse.

O discurso dos coordenadores sobre as dificuldades vai além de questões pontuais da sala de aula, e apontam para:

[...] eu entendo que nós precisamos tratar algumas coisas de forma mais interdisciplinar, porque o currículo disciplinar ele limita, no sentido de que cada um tem um pedacinho da questão e fazer com que esse pedacinho da

área de conhecimento dialoguem com as outras acaba sendo muito complicado e se nós pensarmos em nosso aluno como futuro professor na docência de educação infantil, nos anos iniciais ou mesmo na coordenação pedagógica nos anos finais, mas falando especificamente na docência, ele vai precisar tratar dessas áreas de forma interdisciplinar, não vai tratar com a criança lá da educação infantil, dos anos iniciais, agora é matemática, agora é artes, agora é... né, então eu acho que é, a nossa grande dificuldade é conseguir construir um currículo em que essas áreas possam dialogar de forma interdisciplinar, pra mim a área de artes permearia nesse processo, também acho dificuldade em a gente favorecer o nosso aluno a ter mais vivência de questões de arte, isso pela própria característica do nosso aluno, a maioria dos nossos alunos trabalham o dia todo, vem pra aula a noite, mesmo os da manhã trabalham a tarde e aí como o currículo, ele acaba ficando muito inchado, porque a gente acha que tudo precisa dentro do curso, ele acaba ficando um currículo muito inchado e não sobra oportunidade pra outras ciências, então por exemplo é, quantos de nossos alunos conhecem o museu, é, aqui de Ponta Grossa, quantos de nossos alunos foram a exposição, quantos de nossos alunos assistem as peças, entende, então na verdade eu acho que a gente também precisaria sair dentro do contexto da formação, só um pouco de oportunidade, sentido de oportunizar vivências, então não é só ensinar, [...]eu não acredito mais, que criação de disciplina resolva o problema, eu não acredito mais nisso entende, porque você pode criar "N" disciplinas e se isso de alguma forma não dialogar com o que é, com as vivências, com a ... não chega a um resultado, claro você tem a questão da especialização, eu não me considero competente na aula de artes no curso de pedagogia, de forma alguma, mais ao mesmo tempo, será que você tendo os professores especialistas, eles não vão ter o olhar tão especializado que não vão considerar o espaço lúdico em pedagogia, precisa trabalhar, precisa atuar, com essa criança, dessa faixa etária que, que o que tá aprendendo, começando a aprender em relação a própria personagem as vezes é, é a, conhecer as cores, como é que misturam, porque que elas mudam de cores, de onde que ela vem, o que se pode fazer com as cores, não sei então a dificuldade é que você sabe que precisa, nós sabemos que é importante essa explanação, essa, mas eu acho que é uma questão da formação humana, do todo que tá se esquecendo essas áreas que te ajudam a olhar o mundo de modo diferente, acho que isso falta em todos os cursos na verdade, fora o curso de arte e de música que tem mais oportunidades, os outros, nesse sentido, tem essa falta. Que na verdade talvez o nosso aluno da licenciatura da pedagogia ele precisava tá mais aberto a estimular a criatividade da criança, estimular as ações nessa direção do que talvez é, a especialidade, entende, ele não vai conseguir ter a especialidade em artes, nós não temos, nós não daremos conta no centro acadêmico, mas se ele tiver um conhecimento que abra pra essa unidade ou, eu tive um professor de filosofia que ela sempre dizia que a gente precisava olhar o mundo com admiração, porque é feito uma criança, porque a criança se admira, ela pega uma coisa, admira, as vezes é uma coisa, então talvez, estimulando esse olhar admirado pro mundo, manter essa condição de tá tentando descobrir as coisas, eu acho que favoreceria o desenvolvimento da arte desde o início lá com a criança, não sei, não sou especialista na área, mas é um pouco a forma como eu vejo que a criança muitas vezes ela é bastante expansiva, mas a escola não tem um teatro é, a criança gosta de cantar, mas também não tem na escola um tempinho pra cantar, gesticular, pra fazer então, eu acho que em todos esses momentos a arte vai entrando, se o professor tem essa noção de a arte é importante no desenvolvimento da criança em várias ações que ela vá fazendo com a criança na escola, ele vai tá, ele não vai tá ensinando as notas musicais ou coisa assim, mas ele vai tá trazendo elementos da arte pra dentro da escola, [...] É, um dos grandes desafios nossos enquanto pedagogo pensar nessa formação interdisciplinar, é que a gente está acostumada com as nossas gavetinhas, então eu foco numa área e vou

trabalhando naquela área e as vezes esqueço de fazer as pontes com as outras áreas, dialogar com as outras áreas (C1).

O C1 diz em sua oralidade que a arte está dentro de uma disciplina que é corpo-brincadeiras/jogos e Arte, sendo uma prática com pouco tempo para se discutir elaboradamente sobre a Arte, de modo geral acaba limitando a arte. Aqui se pode inferir que, essa limitação a que se refere o C1, na essência é uma limitação ao desenvolvimento e aprendizagem do futuro professor que necessita de processos formativos em Arte Visual com qualidade na formação, para não ocorrer a semiformação como corrobora Adorno (1996). Isso vai implicar na sua atuação docente futura para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na educação básica. Aqui se sente a dificuldade de ter uma formação em conhecimentos das Artes.

Fazer o diálogo entre as disciplinas não é impossível, é uma tarefa árdua, mas essencial. Portanto, as dificuldades do curso estão em construir um currículo para dialogar de forma interdisciplinar o conhecimento e as experiências estéticas formativas em todas as áreas pela apropriação de saberes cuja transição metodológica pela mediação se dá na convergência entre o singular (experiência espontânea dos saberes) e universal (o conceito artístico e científico) para apreender e compreender o conhecimento acumulado pela humanidade (LUCKÁS, 2011).

Continua ainda o C1 dizendo que, não adianta encher o curso de disciplinas isoladas, por que favorece a superficialidade, aumentando a fragmentação das áreas, entrando com poucas horas os campos do conhecimento, tematizando áreas que vão ficar cheias de informação, e não conhecimento, contribuindo diretamente para a semiformação do sujeito.

Lembrando que a semiformação trabalha o ideal de homem para o sistema, pois o mesmo é esvaziado, adaptado e acomodado ao meio, sendo a semiformação a dominação da consciência do homem (ADORNO, 1996).

Ainda o entrevistado diz ver a Arte na formação do professor como estimuladora, comprometida com o descobrir do mundo e não só com a admiração e contemplação. É formar um docente ativo, participativo. Esse movimento inicia quando o pedagogo está aberto ao conhecimento, às novas direções, possibilitando o desenvolvimento do potencial criador do professor (OSTROWER, 2010), que este também vai estimular o processo criativo na criança, acompanhado de uma base de conhecimento da especialidade da arte.

Não há dúvida de que a especialidade de um profissional habilitado em qualquer uma das linguagens específicas como Artes Visuais (nosso objeto), Dança, Música e Teatro, contribui para o conhecimento da área, mas também traz a dificuldade de trabalhar esse conhecimento com as crianças pequenas. Será que o professor-artista formado em Artes tem as bases do desenvolvimento infantil para trabalhar com essa fase? Qual a experiência que esse profissional tem com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental?

É evidente que no Curso de Licenciatura em Pedagogia não temos como obter todos os fundamentos da área das Artes Visuais ainda que necessários. Mas necessitamos avançar e não ficar no ensino da técnica pela técnica simplesmente com desenhos livres, desenhos prontos para colorir, cópias, reprodução de obras descontextualizadas, e tratando a Arte como atividade de passatempo, entretenimento e apenas para construir murais, para fazer bandeirinhas na festa junina ou apresentação em datas comemorativas da escola.

Partindo do que já foi exposto acima, pelo C1, se tem a necessidade de alunos abertos as mudanças. Assim, o sujeito C3 levanta ainda que:

Com certeza, nós temos muitas limitações, primeiro que nós só temos duas aulas semanais, um tempo que como eu disse anteriormente, o curso em si, nós temos então apenas essa disciplina em um semestre agora e de forma anual no antigo PPC, na antiga grade, então, você pode observar que só ali nós temos uma limitação, porque um conteúdo dessa natureza, dessa complexidade que tem que trabalhar a arte, as linguagens, a interpretação da sociedade, então se você observar toda essa demanda e mais a questão das artes plásticas ou das artes visuais perdão, que também exige um preparo tanto do professor quanto da universidade com bons materiais ou palestrantes enfim, que a gente tenha que sair da universidade para conhecer museus, poderia ser uma boa, nós não temos isso ainda, então o que que a gente observa enquanto universidade de interior, que nós temos algumas limitações, por exemplo, ficamos muito aquém como universidade de Curitiba que tem vários museus, que tem mais acesso, de repente a essas informações e que pode trazer pro aluno uma informação mais apurada acerca dessas questões das artes visuais, claro que a gente pode trabalhar enquanto currículo, mas a demanda ainda, aqui pra nós eu penso que está em defasagem pelo número de carga horária que é apresentado enquanto aula (C3).

O C3 fala sobre as limitações do curso em relação ao tempo para se ter aulas formativas do conhecimento em Arte, pois a carga horária é pouca (VIDAL, 2011) tendo em vista os conteúdos que precisam ser trabalhados. O mesmo destaca que as dificuldades também giram em torno da falta de acesso aos museus, teatros e espaços

de apreciações críticas da Arte. Atualmente a tecnologia ajuda e há sites de museus que podem ser acessados para visitação virtual a esses espaços.

Como já observamos anteriormente nesse estudo, as cargas horárias das disciplinas oscilam entre 60 e 144 horas, mas nesta última se apresenta no currículo compartilhada com outra área. É um tempo muito pequeno para a área que tem como função o desenvolvimento e aprendizagem de uma linguagem (REIZ, PRINCIVAL, CARDOZO, 2018) que exige ser ensinada enquanto iniciação de processos criativos e simbólicos, e que sem dúvida, contribui para o desenvolvimento cognitivo e aprimora o desenvolvimento das sensações, percepções e expressão gráfica e visual; que acelera a leitura, escrita e a oralidade nos processos de ensino e aprendizagem das Artes Visuais e demais linguagens da área de Artes e possibilita a leitura de mundo mais contextualizada pela criança.

Outra dificuldade enfrentada no ensino de Arte na formação do pedagogo, é a pouca visibilidade que a área tem (REIS; PRINCIVAL; CARDOZO, 2018) ficando concentrada a uma só disciplina, buscando seu espaço em meio as demais áreas, sendo vista como secundária nos currículos, ou mesmo até desnecessária.

Algumas IES como constatamos nesse estudo, não apresentam nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a disciplina de Artes, ficando implícito que a mesma   vista como instrumento didático, o que para a nossa compreensão tem implicações na aprendizagem daquilo que é universal como um campo de saber a ser iniciado no cursos de Pedagogia e posteriormente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte - artes visuais, na formação do pedagogo. Com essa pesquisa pretendeu-se compreender como os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná visualizam e oferecem a Arte - artes visuais na formação do pedagogo para atuar na educação básica?

Para cumprir tal investigação contamos, no decorrer dessa pesquisa, com a análise documental dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, assim como com as narrativas de coordenadores de curso e professores que lecionam a disciplina de Arte. O campo epistemológico da pesquisa é a Teoria Crítica com o método Dialético Negativo de Adorno (2010) para compreender o processo dialético da formação do pedagogo em artes visuais.

A partir da pesquisa realizada, passamos a tecer considerações e reflexões a partir dos objetivos de pesquisa e em relação ao problema, assim intentamos trazer os resultados dessa pesquisa.

Em relação a formação do Licenciando em Pedagogia, a partir do desígnio compreendido no objetivo geral dessa pesquisa, iniciamos com as considerações referentes ao objetivo específico I que foi identificar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná.

Podemos inferir inicialmente que a situação nacional em relação aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia reconhecidos pelo MEC, soma ao todo 2.752 cursos, um número considerável, mas que se considerarmos o número de escolas municipais e centros de Educação Infantil, que são campos de atuação direta do pedagogo, este quantitativo de cursos é razoável. É nesses cursos que os pedagogos recebem a formação específica para a atuação junto à formação cultural de milhares de alunos. No Estado do Paraná foram encontrados 183 Cursos de Licenciatura em Pedagogia e, desses, dez (10) são ofertados em instituições de ensino superior públicas.

Partindo desse contexto maior, compreendemos que os Cursos de Licenciatura em Pedagogia pesquisados no Estado do Paraná têm por objetivo habilitar o pedagogo para a docência na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio modalidade normal e

gestão escolar da educação básica em contextos escolares e não escolares, a depender de cada necessidade em que a universidade está inserida.

Ficou elucidado que o perfil profissional dos egressos dos cursos gira em torno da docência, gestão e pesquisa, pois os mesmos ao saírem formados do curso se deparam com essas necessidades formativas na educação básica e na formação de professores para o magistério de nível médio.

Um dado que chamou a atenção foi a concepção de formação de professores nos Projetos Pedagógicos Curriculares - PPC, pois nem todos os currículos apresentam explicitamente qual é a concepção que o colegiado e os professores em cada curso têm sobre a formação. Como é que um currículo de formação de professor não tem uma concepção sobre formação docente? De que conceito está partindo a formação desse profissional?

A concepção de formação, em alguns currículos, tem ligação direta com a formação de um sujeito consciente, transformador, estético, com uma formação teórica e prática com a construção dos conhecimentos científicos, políticos, culturais, sociais, por meio da investigação, reflexão, análise crítica e argumentação do contexto social. Compreendemos que o conceito de formação tem relação com o projeto de formação com alicerces epistemológicos fundamentados nos conhecimentos como eixo da formação, envolvendo o contexto histórico e social (BRZEZINSKI, 2008).

É importante que o currículo possibilite aos pedagogos em formação uma formação cultural que considere que “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9). Assim, a formação cultural é uma mediação do homem com a sociedade, para a liberdade/emancipação contra a conformação/barbárie.

O desafio enquanto pedagogos é pensarmos a formação cultural, mesmo a sociedade atual caminhando cada vez mais para uma semicultura, uma semiformação, a qual não significa uma formação pela metade ou sinônimo, mas é “o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). Esse dado foi constatado em algumas organizações curriculares que têm inúmeras disciplinas destinadas a estudar a diversidade de temas, dando a entender que o importante é a quantidade de disciplinas e a qualidade (?). Ter a matriz curricular com a perspectiva quantitativa é formar um sujeito para a auto sujeição à conformidade social, porque não se tem tempo hábil para estudar com profundidade as áreas do conhecimento,

bem como possibilitar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento específico e conhecimento pedagógico na formação.

Assim, questionamos: Até que ponto os Cursos de Licenciatura em Pedagogia contribuem para formar o sujeito emancipado? Ou estamos formando sujeitos adaptáveis e conformados? Estamos tendo uma semiformação ou uma formação cultural?

Ao analisarmos os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia nessa pesquisa, nos deparamos com duas variantes que conduzem as perspectivas de formação: de um lado, temos currículos que priorizam a diversificação de disciplinas e oferecem uma formação aligeirada com informações sem um aprofundamento, ficando em saberes tênues; e, de outro lado, os currículos com um número menor de disciplinas com uma carga horária maior, em que são trabalhados os fundamentos teóricos e práticos das mesmas, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Corroboramos com a defesa do currículo pelo viés epistemológico crítico que privilegie a formação do sujeito autocrítico, auto reflexivo, auto analítico e autoconsciente do seu poder transformador. Para tanto, para concretizar a perspectiva de formação cultural é necessário que os currículos possibilitem a construção de conhecimentos aprofundados, pois ninguém se torna emancipado sem conhecimento para uma compreensão crítica de mundo.

Entendemos a necessidade de uma formação inicial como processo de reflexão, estendendo-se ao terreno da atitude para questionar valores e concepções de cada sujeito, avançando o conceito de formação que “[...] consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 49).

A concepção de formação dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, em grande parte, carece desses princípios para proporcionar um currículo crítico na formação e inserção do pedagogo no campo de atuação futura. Neste sentido, é necessário a elaboração de conhecimentos teórico-práticos, abandonando a perspectiva técnico-instrumental pragmática e positivista para uma perspectiva crítico-reflexiva fundamental, na direção de um caminho cujo percurso tem a participação de toda comunidade do Curso, sejam gestores, professores, funcionários técnico-administrativos e acadêmicos, numa construção coletiva participativa para construir sentido de pertencimento desse currículo.

Mas afinal, quais os fundamentos teórico-pedagógicos e curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da IES públicas do Estado do Paraná? Esta questão buscamos responder por meio dos PPCs analisados dos Cursos Investigados. Das vozes de coordenadores e professores que atuam nos Cursos investigados e dos professores que atuam na disciplina de Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para respondermos sobre o que o currículo diz da Arte e a Arte diz do currículo, priorizamos a análise dos fundamentos teóricos pedagógicos e curriculares do Projeto Pedagógico Curricular dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e as implicações na formação do pedagogo, amparados nas contribuições dos discursos dos coordenadores e professores e nas análises dos PPCs.

O primeiro apontamento diz respeito à base teórica epistemológica desses cursos, que variam entre a concepção dialética, crítica, materialista histórico dialética, da pedagogia histórico-crítica, a concepção interacionista, a pluralidade de conhecimento, e a perspectiva colaborativa interdisciplinar, enquanto outros cursos não têm suas bases teóricas especificadas em seu currículo.

Observamos que a falta de uma base epistemológica no currículo tem implicações na prática do docente, na formação do pedagogo. Isto por gerar uma abertura para uma pluralidade de concepções, com diversos direcionamentos, que acabam por vezes, dificultando a formação sob uma perspectiva crítica de educação, coerentemente com uma concepção de homem, de sociedade, de Arte, de conteúdo e demais saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos da formação.

Isto nos remete a uma reflexão, pois constatamos que diferentes concepções em curto tempo de espaço, não possibilitam ao aluno consolidar uma base e perfil com posicionamento epistemológico, tendo um embasamento em diferentes discursos, e como não tem uma base com autonomia para sua ação docente, percebemos que a práxis apresenta uma regressão positivista, como nos diz Adorno (1995). Não ter uma visão constituída de homem, educação, estética e Arte, segundo um pensamento epistemológico, é ter concepções contraditórias entre si no mesmo discurso e na prática pedagógico-metodológica.

Ao analisarmos a concepção de currículo dos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, constatamos que alguns não

apresentam explicitamente uma concepção, o que se infere que resulta da falta de definição epistemológica. Se um currículo não tem definida sua linha teórica, como vai apresentar a discussão sobre teoria de currículo (tradicional, crítica e pós-crítica) na formação do pedagogo? E em que bases se fundamenta cada teoria epistemológica de currículo? Não ter essas bases teóricas definidas implica mais uma vez na formação do pedagogo, que passa por uma semiformação e apresenta fragilidades no ensino e na aprendizagem numa perspectiva crítica, pois não poderá visualizar a totalidade da educação e a Arte com uma crítica, resultando numa formação do pedagogo em torno da semiformação, em que o sujeito fica preso a modelos e ideais coletivos da sociedade, da indústria cultural, criando uma imagem de realidade a partir do que o mercado econômico tem ditado (ADORNO, 1995).

É um sujeito semiformado e por sua vez semiculto, tem apenas informações que não possibilitam a autorreflexão social emancipada e acaba ficando na conformação, na reprodução e adaptação ao contexto social sem resistência. Com essas questões podemos inferir que ao longo das análises nas narrativas de coordenadores, professores e dos PPC, encontramos contradições entre o que é anunciado nos fundamentos dos currículos e o que se concretiza na matriz curricular, ou seja, os currículos se denominam com base epistemológica na perspectiva crítica, outros no materialismo histórico crítico, mas têm na matriz curricular uma organização tradicional pragmática e idealista, um currículo, na teoria estruturalista, e isso se reflete nas ementas e programas das disciplinas e em seus conteúdos do conhecimento fechados em si mesmos.

As concepções de currículos expressas nos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia em análise e nos comentários dos entrevistados, revelam no PPC de alguns cursos que o viés curricular não está definido, mas o coordenador informa que o currículo tem caráter transdisciplinar. Esta é uma análise particular, porque não consta no PPC nenhuma referência teórica e metodológica e nem nas ementas das disciplinas.

Tal constatação reafirma que, muitas vezes os próprios coordenadores e professores do curso não sabem ao certo qual concepção está expressa no PPC, em relação à Teoria de currículo subjacente a uma pedagogia. É importante que todos os profissionais do curso, não só os coordenadores conheçam e utilizem as concepções do PPC e se possível participem da elaboração do currículo e de suas mudanças curriculares, para ministrar as aulas, elaborando argumentos construtivos no processo

formativo, de forma colaborativa e compartilhada, visando a formação do pedagogo na perspectiva crítica.

Os docentes foram unânimes ao expressarem que têm dúvidas em relação às concepções curriculares dos cursos onde atuam, um por falta de acesso ao PPC, o que é um dado preocupante, afinal, como o docente que atua num Curso de Licenciatura em Pedagogia não conhece o PPC do mesmo? Por que o PCC não é disponibilizado aos professores? O PPC é de domínio público e o professor já procurou até mesmo no site do curso. Já outro professor diz não ter participado da discussão sobre a elaboração do PPC. O PPC é o documento teórico-curricular e pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e os professores não podem ficar alheios a esse conhecimento e nem ao Regimento da IES em que atua profissionalmente. Outro docente, por sua vez, aponta que não existe uma concepção de currículo expressa, mesmo ele sendo entendido como democrático.

O entendimento dos professores necessita estar materializado no PPC do Curso, pois pode gerar interpretações diversas. Assim, sabendo que cada professor formador tem uma concepção de currículo, de pedagogia e de outros saberes específicos de formação científica e artística, este necessita dialogar com seus pares de formação. Em especial na construção e mudanças curriculares para, democraticamente, se chegar a um consenso a partir da participação e não omissão de fazer a reflexão só e sobre o currículo de seu Curso.

Inferimos que todos os currículos têm a organização curricular em disciplinas, mesmo alguns currículos que se denominam interdisciplinares ou interacionistas, ou que mencionam ter sua organicidade em uma matriz por eixos, da mesma forma prevalece uma organização por disciplinas que atendem às seguintes categorias: fundamentos da educação; didático-pedagógicas gerais e específicas; estágio; pesquisa e em alguns cursos são apresentadas disciplinas optativas.

Os referenciais didático-pedagógicos expressos nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, em relação à disciplina de Artes Visuais, objeto de estudo dessa pesquisa, se ancoraram no desenvolvimento predominantemente do ensino da técnica pela técnica, a visitação a exposições, a utilização dos meios digitais para conhecer museus, as leituras de textos e na sequência de atividades. Avançam quando um dos cursos fundamenta o ensino e aprendizagem da Arte Visual baseada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, num ensino pelas categorias: contextualização, História da Arte, leitura de imagem e crítica de Arte.

A análise nos permitiu perceber que alguns currículos têm classificação fraca e outros, forte. A classificação fraca está ligada à pluralidade de conhecimentos, com áreas sem fronteiras definidas, um currículo que tem base na Teoria curricular pós-critica com a complexidade de temáticas a serem estudadas. Já por outro lado, temos os currículos fortes, que são aqueles que têm conteúdos com limitações, têm os saberes com ênfase nos estudos mais específicos da especialidade da formação do pedagogo, sem abertura para a diversificação de temáticas (BERNSTEIN, 1996; 1998), são os currículos com base na Teoria curricular tradicional e Teoria Crítica.

Sendo objeto da pesquisa o currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais, na formação do pedagogo, podemos inferir a partir dos dados da pesquisa desses currículos analisados, que não há uma concepção de Arte - Artes Visuais explícita, o que alguns cursos apresentam é uma disciplina na matriz curricular destinada ao ensino da Arte e, que muitas vezes está colocada com outra área de formação, como por exemplo, a Educação Física.

A disciplina que apresenta o ensino de Arte aparece com carga horária pequena, tendo pouco espaço e visibilidade nos currículos. Além de que, em alguns currículos, nessas disciplinas se tem o ensino de Arte polivalente, no qual o pedagogo em curto tempo e espaço de formação, como foi constatado de 35 horas aula para construir seu arcabouço de conhecimentos nas linguagens de teatro, música, dança e Artes Visuais e algumas vezes junto à Educação Física em uma carga horária de 144 horas.

Disse uma professora que divide por vezes metade da carga horária para Arte e outra para Educação Física, que considera todas essas linguagens e expressões, mas que dividia para formar os pedagogos, resultando em 72hs/aula para Arte. Será que é possível oferecer uma formação com fundamentos, experiências estéticas, e possibilitar a criação poética em cada linguagem? Ou está sendo oferecida uma formação fragilizada em Arte com informação sobre as linguagens ou apenas o desenvolvimento de técnicas liberadoras de desenho, pintura etc., no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas de expressão pela expressão na educação e formação desses futuros professores pedagogos para depois atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? Como formar essa polivalência em 30hs/aula ou 72 hs/aula, se os professores habilitados

em Artes Visuais, por exemplo, cursam quatro anos numa licenciatura para ter essa formação e perfil para a docência em Arte?

Verificamos que a Arte tem ficado secundarizada no currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, visto como não tão relevante e necessária a formação do pedagogo, esquecendo-se que o mesmo vai ser professor da educação básica, que ministrará aula de Arte sem um conhecimento da mesma e mais do que isso, não para formar a criança como artista, mas desenvolver processos criativos com a linguagem da Arte, que de forma interdisciplinar pode junto ao desenvolvimento da escrita, estabelecer um diálogo entre a Arte Visual e a escrita no processo da alfabetização.

Tal processo se faz com linguagem visual e a linguagem escrita interdependentes, e nessa questão como um exemplo, o pedagogo necessita saber em profundidade os conhecimentos da Arte - Artes Visuais e sua linguagem e fundamento para poder no campo de atuação profissional fazer a transposição didática necessária a uma poética (processo de criação) com as formas de expressão e conhecimento técnico, da Arte, da estética e da história da Arte para crianças, para seu desenvolvimento e também para sua aprendizagem da Arte.

Outro fator também interfere na formação dos pedagogos. Foi possível constatar que não se tem critérios para a seleção do professor que vai ministrar essa disciplina, sempre ficando ao encargo dos professores em regime de colaboradores, ou para quem quiser assumir a mesma e/ou para quem tem experiência na educação básica com a Arte.

Isto caracteriza uma semiformação como nos argumenta Adorno (1996). Cabe mencionar que o professor que ministra essa disciplina de Arte - Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e que aceitaram serem colaboradores da pesquisa e concederam entrevista, todos são pedagogos e nenhum tem formação em nível de graduação em Artes Visuais, não que esteja impossibilitado, mas queremos dizer, que para a disciplina de Artes Visuais e mesmo as demais linguagens como música, teatro, dança é preciso que esse professor – pedagogo, mesmo que não tenha conhecimento das linguagens para além de técnicas, um conhecimento dos princípios e fundamentos da mesma, que se especialize nessa área com cursos ou que procure auxílio com profissionais da área de Arte, para mediar o ensino de Artes Visuais na escola em que atuará. Seria uma alternativa para uma auto formação em serviço.

Em contrapartida, alguns cursos que ainda não tiveram a disciplina de ensino da Arte, ou já tem, mencionam que a mesma vai ser e, é ministrada por profissionais habilitados na área da arte. Recai-mos em outra questão, pois a formação específica em Artes Visuais, por exemplo, para atuar na formação do Pedagogo, não garante o domínio das outras linguagens da área de arte, pois o que é perceptível na formação do professor de Artes Visuais é a habilitação em uma linguagem e não em todas as linguagens como música, teatro e dança. Por sua vez, ao professor de Arte especialista questionamos: Será que esse professor sabe como a criança da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprende? Esse professor compreende o processo de alfabetização e o quais são os aspectos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da Arte na formação do pedagogo?

Assim, como observamos nas ementas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, a grande maioria desenvolve o conhecimento de Arte em todas as linguagens de forma frágil e periférica, mesmo que potencialmente necessita do desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, que precisa ser estimulado o desenvolvimento integral da mesma.

A Arte como um campo do conhecimento presente nesses currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES estudadas deixa notória a fragilidade dessa formação. Em especial em relação a Artes Visuais, que é uma das linguagens do campo da Arte com maior possibilidade, pelas inúmeras formas de expressão, possibilitam o desenvolvimento e aprendizagem e formação criativa para emancipação e cidadania visando uma leitura de mundo mais crítica. O pedagogo tem uma formação nessa linguagem e campo de conhecimento muito superficial e como resultados foram colocados alguns exemplos dados por uma professora com planos de aula, exemplos de práticas de como ensinar as Artes Visuais, com uma formação mínima em que o futuro pedagogo não consegue relacionar esse campo com os demais campos do conhecimento contribuindo para práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, fechadas em si.

Nas ementas dos currículos analisados, as Artes Visuais têm seus conteúdos vinculados a elementos básicos, elementos formais, descrição, representações, metodologias e fundamentos, que estão organizados em disparidade entre os currículos podendo apresentar dois ou três desses elementos na formação do pedagogo.

Na análise dos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados é perceptível que os mesmos destinam pouco tempo de sua carga horária para a formação nas metodologias de ensino especificado nos campos de conhecimento da atuação do pedagogo. Ou seja, o currículo tem pouco tempo e espaço para discutir não só a Arte, mas a ciência, a geografia, a história, a matemática, a língua portuguesa, que são os conhecimentos que o pedagogo da educação básica vai ministrar. Como formar um pedagogo que não tem domínio dos conhecimentos específicos desses campos? Ele pode até saber as técnicas de pintura para ensinar, mas o que vai ser ensinado, o conteúdo propriamente dito, o processo de desenvolvimento intelectual do desenho da criança ele sabe como funciona a superação de um nível do processo de desenho e pintura? Sem os conhecimentos base de formação, o pedagogo acaba por realizar práticas reprodutivistas e cópias de obras de Arte que recebe na formação e reproduz na escola, contribuindo para o círculo da semiformação.

Em quase todos os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, as Artes Visuais aparecem na formação do pedagogo, já que é um dos campos que o professor de educação básica - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - atua em sala de aula. A formação precisa ser vista com cuidado, para que a mesma não se restrinja a ensinar técnica pela técnica apenas de pintura e desenho, recorte e colagem sem explicação e mediação sobre os elementos e fundamentos da linguagem visual a partir de experiências estéticas, de processos de criação, tendo em vista o seu desenvolvimento gráfico-plástico e pictórico, ou desenho livre para representar a expressão espontânea e involuntária. A formação deve avançar, no sentido de desenvolver a linguagem visual para uma visibilidade expressiva que propicia a leitura de mundo crítica o que irá proporcionar uma Educação Infantil para uma compreensão crítica da Arte e do mundo vivido-percebido e concebido, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento. Assim, poderá se estabelecer na formação do pedagogo, a relação da Arte Visual com as demais áreas da Arte e os outros campos do conhecimento.

É preciso que o pedagogo tenha uma sólida formação cultural e humana, para contribuir na formação da consciência emancipada e assim, conhecedor da sociedade mais justa para todos culturalmente e socialmente, e isso é possível quando dominarmos o que a classe dominante domina, que é o conhecimento artístico e científico. Defendemos uma formação em que se trabalhe menos o pragmatismo-

praticista, e sim realize a relação dos campos e áreas do conhecimento com o estudo dos fundamentos e princípios na práxis crítica transformadora.

Em relação as práticas de formação e experiências em Artes Visuais, procuramos analisar o quê, como, porque e de que forma o currículo dos Cursos de Pedagogia insere a disciplina de Arte - Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo nas IES públicas do Estado do Paraná, recorrendo ao discurso dos professores, ao relato das práticas desses profissionais como elemento para este estudo.

Iniciamos por compreender que todos os entrevistados coordenadores e professores tem uma visão de Arte construída. Alguns defendem a Arte como expressão, já alguns dizem que a Arte é cultura e leitura de mundo, já outros defendem que é histórica e social, tendo ligação com o patrimônio da humanidade. Alguns coordenadores de curso não possuem uma concepção formada sobre a Arte, sendo que ter uma concepção é fundamental, e que seja coerente com o PPC, possível de ser orientadora e mediadora entre o currículo e a concepção - a concepção de Arte Visual do professor para uma prática da arte crítica na formação do pedagogo. Quando não se tem essa concepção de Arte e concepção pedagógica articulada coerente com o PPC, não se tem a formação de uma concepção de Arte para sua atuação na educação básica escolar, e se recai na semiformação, regredindo à positivação e técnica pela técnica na formação humana.

Todos os sujeitos de pesquisa, exceto um que não tem concepção definida de Arte, defendem que a Arte é muito significativa para a educação, de forma que o homem tem acesso à cultura acumulada pela humanidade e assim consegue fazer uma leitura de mundo consciente e crítica, consegue ter conhecimento do passado e assim compreender o presente. Também os pedagogos afirmam que para a sua formação como pedagogos a Arte é indispensável porque vai desenvolver uma formação da sensibilidade, com as experiências sensório-motoras, com o desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando a construção de um repertório de conhecimento em Arte e assim contribuir com a leitura de mundo do homem.

Em relação às práticas formativas em artes visuais vivenciadas pelos pedagogos em formação inicial, teve diversas linhas de atuação. Vai desde as práticas com fundamentos críticos que levam em consideração o aluno, a contextualização, a autoanálise do contexto micro e macro, bem como é propiciado a realização de trabalhos buscando envolver as Artes Visuais com outras áreas da Arte, resgatando

a relevância da mesma para a formação desde a Educação Infantil até o ensino médio, e desconstruindo a ideia de Arte elitista. Algumas práticas narradas por um professor envolvem estudos teóricos dos pressupostos e após se realiza a criação poética. Por outro lado, também foram apresentadas práticas formativas em Artes Visuais embasadas em uma infinidade de procedimentos e técnicas para serem trabalhadas, sem explicação de relações, são técnicas soltas.

Nas práticas expressas pelos professores teve uma docente que recorreu as aulas convidando profissionais habilitados na área, que pudessem dar respaldo para uma formação dos fundamentos específicos das linguagens. Também contou com visitas a exposições para que os alunos tivessem contato com obras de Arte para que pudessem constituir experiências estéticas mais aprimoradas e ainda utilizou das tecnologias como ferramentas para construção do conhecimento artístico.

A pesquisa aduz que a falta de formação em Arte, reflete posteriormente na prática desse profissional quando ministrar aula nesse campo do conhecimento, já que a maioria desses profissionais não tiveram acesso a esse conhecimento base, como foi relatado por alguns professores entrevistados e muito menos vivências e ou experiências processos criativos e poéticos em Artes Visuais. Concordamos e defendemos que ser pedagogo que ministra aula de Arte, não é só dar desenhos prontos para colorir, ou realizar a construção de painéis para datas comemorativas, ou simplesmente ensaiar uma música para ser executada no dia dos pais. É ir além desse olhar simplista e praticista das Artes Visuais. O pedagogo precisa entender que a Arte Visual possibilita o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico, social e estético humano, contribuindo para a construção e ação e ensino emancipado e que pode estar voltado a formação crítica.

Entendemos que a Arte é um dos pontos iniciais para a formação cultural emancipada do sujeito, e desse modo, trabalhar a mesma no Curso de Licenciatura em Pedagogia é imprescindível para formar o homem crítico, reflexivo e consciente/transformador. Assim, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná têm o desafio de proporcionar a formação humana, não subjugando a ideia de formação para a conformação, suscitando práticas que ultrapassem as técnicas descontextualizadas; de leitura visual de mundo numa perspectiva fechada em si mesma. As Artes Visuais não podem ficar em segundo plano e estar sendo apropriadas pela elite que tem condições de obter a obra de Arte enquanto objeto, ou

mesmo de ingresso de forma mais acessível aos espaços artísticos e científicos como museus, teatros, ter a visão a ideia de Arte enquanto mercadoria (ADORNO, 1995).

É preciso inferir que a Arte na formação do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser discutida urgentemente por meio de Fóruns de discussão permanente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, No sentido de buscarmos as soluções para as fragilidades da formação em Artes nas IES públicas do Estado do Paraná. Pensar um currículo não mais eurocêntrico, e sim interdisciplinar, a partir de uma concepção de interdisciplinaridade em que se desenvolva a Arte - Artes Visuais entrelaçada às áreas e aos campos de conhecimentos, desse modo dando-lhe significado.

Segundo Nunes (2012) a totalidade é princípio e organização do currículo, abrangendo o objeto em estudo cujas áreas de conhecimento são imprescindíveis para a compreensão do objeto e em que as Artes Visuais são conhecimentos articulados com outras áreas, para uma compreensão crítica do mundo da vida, na formação do homem com saberes e conhecimentos.

Inferimos com as narrativas dos entrevistados a discordância entre os discursos que defendem teoricamente e o que realizam na prática, a começar por não ter uma concepção de currículo condizente com a prática, porque uma das professoras tem a ideia de currículo como rizoma, mas na prática apresenta técnica pela técnica para ensinar Artes Visuais. Fala-se em um currículo interdisciplinar, mas na prática o interdisciplinar está ligado só na disciplina de estágio, quando o pedagogo em formação inicial inicia a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem ter, segundo os professores, vivenciado uma perspectiva metodológica interdisciplinar.

A interdisciplinaridade a que nos referimos é aquela que realiza uma inter-relação e ligação dos conhecimentos entre os campos, e não fica em projetos esporadicamente realizados, ou que aparece apenas na disciplina do estágio, quando é preciso ter regência nesse campo do conhecimento.

Concordamos com um coordenador entrevistado no sentido de que não adianta encher o curso de disciplinas e cada vez mais fragmentar os conhecimentos em caixas fechadas, rebaixando os mesmos a nível de informação, ou ainda, diminuir a carga horária de disciplinas essenciais para a formação do pedagogo, como é o caso da Arte, para inserir outra. É necessário pensar um currículo que estabeleça a real interdisciplinaridade entre os campos do conhecimento, e assim possamos ter um

currículo que ofereça sustentação ao desenvolvimento integral do sujeito, e não só o estímulo a algumas habilidades e capacidades, como por exemplo: jogar futebol nas aulas de Educação Física, ou ser expert em cálculos... É essencial desenvolver o cognitivo das pessoas em sua totalidade, tendo na aprendizagem o carro chefe do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Defendemos práticas na formação dos pedagogos que venham de encontro com a educação para a contradição e resistência. Defendemos a necessidade de resistir ao plano da reconstrução cultural e questionar a vigência da semiformação, por exemplo “[...] mostrando- se aos alunos as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída e despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 1995, p. 181-183). Isso é o que o Curso de Licenciatura em Pedagogia precisa discutir, questionar e refletir a partir das considerações que inferimos aqui. Refletir com os futuros pedagogos para que desenvolvam nas crianças da educação básica essa consciência de contradição social para esse futuro pedagogo tenha competência para realizar a mediação entre as concepções vividas e percebidas e chegue às concepções artísticas e científicas para uma formação para emancipação, e não para a regressão de uma semiformação.

A formação deve ser determinada em sua forma, pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção (ADORNO, 1996). Portanto, a educação nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia que forma os pedagogos em formação inicial, os atuantes na educação básica, precisa propiciar a negação que podemos fazer no plano do já dado, em direção à formação que atinge uma educação e formação para qualificar o magistério e por consequência impactar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Respondendo a questão da pesquisa: Como os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná visualizam e oferecem a Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo para atuar na educação básica? Consideramos que os resultados alcançados expressam que dois (2) cursos ainda não têm ao menos uma disciplina que propicia o ensino e aprendizagem de Arte - Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Quando têm, está inserida em uma única disciplina com formação polivalente e não interdisciplinar na atuação desse profissional e ainda tem cursos que não propiciam o ensino e aprendizagem das artes visuais na disciplina de Arte.

Podemos inferir diante dos resultados e análise nessa pesquisa, que as Artes Visuais é secundária e pode-se dizer um apêndice nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, e portanto a formação do conhecimento dessa área é tênue para a formação integral e integrada do alunos da Educação Infantil e nos anos iniciais na educação básica, destacamos que isso caracteriza uma questão ética e estética por que a Arte é imprescindível para o desenvolvimento humano e não está presente na formação do Pedagogo dotado dos fundamentos.

Mesmo com esses resultados alcançados muito ainda tem a se discutir sobre o currículo e a Arte - Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná, acerca do currículo de formação do pedagogo para ensinar Arte e para além também a problemática de outros campos de conhecimento, na formação para atuação na educação básica. Mesmo com alguns avanços em ter as Artes Visuais presente nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, ainda a mesma se encontra de forma secundária na formação do pedagogo, fragilizada, lutando pelo espaço e por profissionais com conhecimento para proporcionar um ensino com qualidade.

Visamos com esse estudo, contribuir com a formação do pedagogo em relação a Arte - Artes Visuais, levantando a necessidade de que essa formação seja embasada em fundamentos, princípios teórico-práticos contextualizados e histórico da arte crítica e que, proporcione a autorreflexão e autocrítica do sujeito e autoanálise social.

O estudo aponta para a necessidade de os Cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados analisarem o conhecimento propiciado nas metodologias específicas dos campos de conhecimento em Arte - Artes Visuais, pois aí se constitui o repertório de conhecimento como defende Gauthier *et. al.* (2006) do futuro pedagogo para atuar na educação básica como professor de Artes Visuais. Para isso, é necessário ter conhecimento teórico e prático para a práxis, que visa a formação humana emancipatória crítica, dos pedagogos e conseqüentemente dos seus alunos, o que se mostrou à margem no currículo dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, pelos professores e coordenadores entrevistados nessa pesquisa.

Isso faz com que essa discussão seja urgentemente suscitada pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e seus docentes nas IES públicas do Estado do

Paraná, buscando esclarecer e atentar ao curso como um todo, para que os conhecimentos sejam formados para construir comportamentos emancipatórios críticos de contradição e resistência e não contribuir com o círculo instalado de manipulação e necessidade retroativas.

Num curso de formação de professores, é proeminente realizar na disciplina do ensino da Arte - Artes Visuais uma transposição didática do conhecimento específico da arte visual para que os licenciandos consigam na sua prática na educação básica realizar essa práxis. Relegar essas experiências nas disciplinas pedagógicas não vai formar um pedagogo crítico, ao contrário, vai gerar a formação de um pedagogo com conhecimentos mais técnicos da Arte como instrumento apenas didático e fragmentado na formação de professores.

Os resultados da pesquisa são direcionados ao Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, assim como para os demais Cursos de Licenciatura em Pedagogia estaduais e nacionais, como contribuição para coordenadores, docentes, alunos e o próprio currículo, como um viés de proposta de auto avaliação dos cursos.

Portanto, o estudo apresenta relevância para o âmbito da formação de professores pedagogos, ao se referir ao estudo e reflexão sobre o currículo e a Arte - Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois percebemos serem poucos estudos que destinam a esse tema, conforme levantamento de dados das produções bibliográficas realizadas pelo mapeamento apresentado nesse estudo. Da mesma forma, os seus desdobramentos ainda estão engatinhando nas discussões para o fortalecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo.

Com relação à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do PPGE/UEPG, a pesquisa produziu a elaboração de conhecimento científico no que se refere ao currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia e o ensino das Artes Visuais na formação do pedagogo, com reflexões sobre a Arte na Pedagogia em uma perspectiva crítica.

As contribuições dessa pesquisa são expressas para os cursos analisados e a devolutiva serve de incentivo, para esses cursos e os demais não pesquisados, para uma avaliação e reflexão.

Portanto, para concluirmos afirmamos que o caminho profissional e pessoal da pesquisadora, percorrido até a conclusão desse trabalho, contribuiu para o crescimento da investigadora, no sentido de conhecimento cultural e de humanidade.

Foi de imensa relevância e grande aprendizagem observar os currículos em relação à Arte - Artes Visuais de maneira mais interdisciplinar, preocupada com o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem do homem, com o conhecimento cultural, com o processo de criação poética, de um currículo numa perspectiva crítica e preocupada com o ensino de Arte para a leitura de mundo mais abrangente na perspectiva da formação humana

Concluimos o doutorado com uma bagagem de conhecimentos sobre a formação cultural e semiformação, sobre a indústria cultural, em meio a sociedade de resistência e contradições fortemente marcada na atualidade. Esta pesquisa não apresenta aqui um ponto final para a reflexão sobre o currículo e a Arte - Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas um ponto de partida para o desenvolvimento de outras investigações na área do ensino de Artes Visuais neste curso.

Dessa forma, o presente estudo almeja proporcionar reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos do ensino e aprendizagem das Artes Visuais no Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como propiciar debates para repensar a Arte e seus fundamentos e práticas na formação do pedagogo e, ainda, discutir os currículos e suas concepções e organizações, no campo epistemológico de pesquisa da Teoria Crítica, que é formativa, emancipatória e de resistência.

PALAVRA FINAL

Queremos pontuar que neste estudo foram enfrentadas dificuldades que contribuíram para que nos constituíssemos como pesquisadora. Não foi fácil realizar um estudo relacionado às artes visuais, sendo pedagoga. Foram muitos os momentos de crise para entender os conhecimentos específicos da área.

Inicialmente a começar pelo “o que” pesquisar. Não foi fácil delimitar um objeto de estudo em meio a tantas inquietações e interrogações sobre a Arte na Pedagogia. Selecionado o objeto de pesquisa, vieram os estudos e aprofundamentos teóricos na área, para entender o que era as poéticas, porque o primeiro projeto de pesquisa era referente à poética em artes visuais na formação do pedagogo. Este projeto teve início em 2105, e em 2016 iniciamos a coleta de dados junto a uma turma do curso de licenciatura em Pedagogia no estado do Paraná, onde permanecemos aproximadamente dois meses semanalmente junto a turma até que o docente pediu para se retirar da pesquisa. Sabemos e compreendemos que ninguém é obrigado a permanecer na pesquisa até o final se não se sentir a vontade. Ficamos tristes, mas seguimos em frente. No ano seguinte, tentamos iniciar a coleta de dados junto a outra instituição e curso de Pedagogia no estado do Paraná e mais uma vez nos frustramos.

Esses acontecimentos serviram para que pudéssemos observar o quanto é difícil realizar pesquisa no ensino superior, seja por receio dos docentes em sua particularidade, ou pela exposição do curso e da instituição.

Ainda na linha das poéticas em artes visuais, mas pensando nas escolas de educação básica, buscamos um espaço junto a uma escola e uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Agradecemos a acolhida do professor, mas o mesmo estaria em fase de aposentadoria ao longo do ano, o que poderia inviabilizar a conclusão da pesquisa, por isso paramos com esse estudo e nos voltamos a repensar o que estudaríamos.

Isso já era final de 2017, quando estávamos sem um objeto de pesquisa, nos deparamos com a experiência da reformulação durante aquele ano do currículo do curso de Pedagogia da IES onde a pesquisadora atuava, fazendo emergir essa discussão de pesquisa. Os próximos seis meses foram de intenso estudo e escrita para qualificar a tese, agora com o objeto de pesquisa sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - artes visuais na formação

do pedagogo. Paralelo a esse momento de escrita, a realização do contato com os sujeitos de pesquisa.

Mais uma vez, sentimos na pele o quão difícil é a participação dos sujeitos para a realização de entrevistas, ou mesmo para responder um questionário. Passamos aproximadamente um ano tentando contato com os sujeitos para essa pesquisa. Muitos nos retornaram prontamente se disponibilizando para a realização da pesquisa, uns antes, outros depois, que são os sujeitos que participaram desse estudo, o meu sincero agradecimento. Outros nos justificaram e se colocaram a disposição, mas não retornaram mais os contatos primeiros, e já outros nunca retornaram os contatos.

Toda essa caminhada constituiu essa pesquisa e a pesquisadora. Houve momentos em que pensei em desistir, sim houve! Houve momentos que pensei não conseguir, sim houve! A finalização da escrita dessa pesquisa é uma conquista, levo diversas aprendizagens para a vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ADORNO, T. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- ADORNO, T. **Mínima Moralía**. Reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. **A indústria cultural**: o iluminismo como mistificação de massas. São Paulo: Ática, 2001.
- ADORNO, T. Teoria Crítica da Educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. In: **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n.3, 2015, p. 145-154.
- ADORNO, T. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (Org). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995a, p.11-58.
- ADORNO, T. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Notas sobre literatura I**. São Paulo: Duas cidades/editora 34, 2003.
- ADORNO, T. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. 2ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ADORNO, T. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, T. Teoria da semicultura. In: **Educação e Sociedade**, ano 17, n. 56, set./dez,1996, p. 24-56.
- ADORNO, T. **A dimensão estética**. Portugal: Ed. 70, 2000.
- ADORNO, T. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In COHN, Gabriel (org.) **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo. Ática, 1986.
- ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida; Traduzido por Julia Eisabeth Levy..[et al.].São Paulo: Paz e Terra. 2002.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- AGUIAR, W. F. Adorno e a dimensão social da arte. In: **Revista Urutágua**. Maringa, n.º 15, abr/jul, 2008, p.35-41.

ALVES, F. C. O “estado da arte” do ensino de artes visuais: novos e velhos Desafios. In: **Plures humanidades**. v.17, n.1, 2016, p.1-12.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APLLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Thomson Learning, 2006.

AZEVEDO, J. G. **Arte – Artes Visuais**. São Luís: editora Imagética, 2000.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

BARBOSA, A. M. **Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria investigación y crítica**. Madri: Morata, 1998.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação**. Campinas: SP. Papirus, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República

Federativa do Brasil. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 06/09/2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 14 dez. 1961. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 06/08/ 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1139-1166.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: editora Papirus, 1996.

BUENO, S. F.; SANITÁ, J. P. Teoria Crítica e Educação. In: **Anais da ANPED**, 2016.

CHAVES, J. O entrelaçamento entre arte, cinema e subjetividade: possibilidades, impasses e desafios na Teoria Crítica. In: **Impulso**, Piracicaba, v.25, n.62, jan/abr, 2015, p.107-119.

CHAVES, J.; RIBEIRO, D. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. In: **Psicologia & Sociedade**, 26, 2014, p.12-21.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA. R. Trajetórias do olhar: imagens e história na arte *naïf* Paraibana. in: **ANAIS ANPAP**, Florianópolis, 2008, p.694-696.

CROCKIC, J. Notas sobre trabalho e sacrifício. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, n.1, v.1, 2003, p.61-73.

DARIVA, N. G. **O conceito de emancipação**: um diálogo entre a teoria crítica de Adorno e as pedagogias críticas no Brasil. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa**: principio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

DELEUZE G; GUATTARI,F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1, São Paulo: Editora 34,1995. Disponível em:
http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/. Acessado em 13 de maio de 2019.

DRAWIN, C. R. Subjetividade e teoria crítica da sociedade. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, ago, 2013, p. 155-176.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da língua visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FABIANO, L. H. Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.12, n. 37, set/dez, 2003, p. 1065-1084.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagogia**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016, p. 534-551.

FIGUEIREDO, S. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? In: **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, jan./abr. 2017, p. 79-96.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Vila das Letras, 2003.

FREITAS, V. **Adorno e a arte contemporânea**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FONTANA, L. H. Adorno, Arte e Educação: negócio da arte como negação. In: **Educação e sociedade**. Campinas, v.24, n.83, agosto, 2009, p. 495-505.

FUSARI, M. R.; FERRAZ, M. H. **Arte na educação escolar**. São Paulo :Cortez, 1992.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.100, dez/jan/fev, 2014, p.33-46.

GARCIA, R. L. ; MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. In: **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n.39, set, 2010, p.286-296.

- HARTMANN, H. R. Adorno: arte e utopia. Entre o pessimismo político e o otimismo estético. In: OLIVEIRA, N. R. ; ZUIN, A. A.; PUCCI, B. (org) **Teoria crítica, estética e educação**. São Paulo: Unimep, 2001, p.75- 92.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural,1975.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Unesp, 1991.
- ICLE, G. **Pedagogia da Arte**: entre lugares da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEITE, E. X.; CARVALHO, R. O.; SOUSA, D. F. et. al. A formação do pedagogo para ensino de artes na educação infantil. In: **Anais CONEDU**, 2018, p.10- 30.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 73-94.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004, p. 1-20.
- LOPES, A. C. **Conhecimento Escolar**: quando as Ciências se transformam em Disciplinas. Rio de Janeiro: UDUERJ, 1999.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LUKAS, G. **Arte e sociedade**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.
- MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995, p.59-82.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARCUSE, H. **O homem unidimensional**. São Paulo: Edipro, 1982.
- MARCUSE, H. **A dimensão estética**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1999.

MAROSTEGA, S. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio**: um estudo de Santa Maria/RS. 2006, 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MASHIBA, G. C. X. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. (150 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C. Arte só na aula de arte? In: **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.3, set./dez. 2015, p. 311-316.

MARTINS, M. C. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015, p. 75-92.

MATOS, O. **A Escola de Frankfurt. Luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 2005.

MELO, R. Teoria Crítica e os sentidos da emancipação. In: **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.62, mai/ago, 2011, p.249-262.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015, p. 59-74.

MORAES, M. C. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. (Org). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151- 167.

MORAES, M. C.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. (Org). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45- 60.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 2005.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOBRE, M. **Curso livre de teoria Crítica**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

NUNES, A. L. R. **Artes Visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: editora UEPG, 2012.

NUNES, B. **Introdução a filosofia da Arte**. São Paulo: Atica, 1989.

OLIVEIRA, Marta; BUENO, Sinésio. Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. In: **Comunicações**, Piracicaba, ano 23, n. 1, jan/abr, 2016, p. 239-248.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018, p.260-271.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual do Paraná, 2014.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2012.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual do Centro Oeste, 2009.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual de Londrina, 20_ _.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Federal do Paraná, 2018.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Federal Fronteira Sul, 2018.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Instituto Federal do Paraná, 2017.

PEREIRA, A. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente às novas diretrizes do curso de Pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.6, n.2, Dezembro, 2010, p.1-23.

GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote instituto de inovação educacional de Lisboa, p.15- 33, 1992.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. In: **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná, v.10, n. 2, jul./dez, 2009, p.11-25.

PUCCI, B. Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em Educação: atualidades. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.8, n.1, abril, 2012, p.1- 24.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. São Paulo: Vozes UFSCAR, 2000.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 1995. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2015.

REIS, D. G.; PRINCIVAL, V. C.; CARDOZO, P. F. Ensino de arte e formação docente: metodologia e grade curricular. In: **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V.6, N.2, Fevereiro, 2018, p. 107 - 118.

RESENDE, A.. Subjetividade em tempos de reificação: um tema para a psicologia social. In: **Estudos: vidas e saúde**, Goiania, v. 28, n.4, jul/ago, 2001, p.511-538.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, S. R. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V.2, N.1, Fevereiro, 2004, p. 118 – 129.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **revista diálogo educacional**. Curitiba, v.6, n.19, set/dez, 2006, p. 37-50.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Artmed, tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 1998, p.119-148.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed., Porto Alegre: Artmed, tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Rio de Janeiro: Editora penso, 2013.

SANTOS FILHO, M. A.; PONCHIROLLI, O. Contribuições da teoria do reconhecimento para os estudos organizacionais: um olhar a partir da teoria crítica. In: **Anais do Fae Centro Universitario**, 2011, p.147- 168.

SANTOS, L. L. C. Bernstein e o campo educacional: relevância, influencias e incompreensões: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, nov, 2003b, p. 15-49.

SANTOS, T. D. Theodor Adorno: uma crítica a indústria cultural. In: **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência, v.7, n.2, 2º quadrimestre, 2014, p.25-36.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009, p.143- 155.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: autores associados, 2010.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA, M. B. **A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco 1950 – 1980)** 2003. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVA, M; COLONTONIO, E. Potencial Analítico e Emancipatório da Teoria Crítica da Sociedade no Campo da Educação: políticas curriculares e seleção do conhecimento. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.17, n.33, jan./jun, 2011, p.29-44.

SILVA, M. S. **Adorno**. São Paulo: Editora publifolha, 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, C. A. **O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências**. 2016, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TERRA, Ricardo; REPA, Luiz. Teoria Crítica. In: **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.62, mai/ago, 2011, p.245-248.

TRIVIÑOS, A. M. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UJIIE, N. T. **Teoria e metodologia do ensino da arte**. Guarapuava: unicentro, 2013.

VÁZQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIDAL, F. S. M. **A formação inicial em Pedagogia e o ensino da arte**: um estudo em instituições de ensino superior do estado de Pernambuco. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Rae-Clássicos**, v.46, nº 1, p. 59-70, jan./mar.2006. Disponível em:
http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902006000100006.pdf
Acesso em: 16 de outubro de 2015.

VIGOTSKI, L. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILELA, F. A. Tipos de pesquisas: enfoque na educação especial. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.9, n.3, 2009, p. 285-292.

WONG, W. **Princípios de Forma e Desenho**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZUIN, A. Á. S. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

APÊNDICE A
PESQUISAS QUE TRABALHAM COM ARTE/PEDAGOGIA

PESQUISAS QUE TRABALHAM COM ARTE/PEDAGOGIA

| Denominações | Título dos trabalhos | Autor | Ano |
|--------------|--|---|------|
| 1R | A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças | Mirian Celeste Martins/ Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi | 2015 |
| 2R | Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? | Mirian Celeste Martins | 2015 |
| 3R | A dimensão estética na formação dos pedagogos | Daniel Momoli/ Olga Egas | 2015 |
| 4R | A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura | Francione Oliveira Carvalho/ Mirian Celeste Martins | 2014 |
| 5R | Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos | Luciana Esmeralda Ostetto/ Greice Duarte de Brito Silva | 2018 |
| 6R | As artes visuais e a formação do pedagogo - anos iniciais: uma investigação no curso de pedagogia - CE/UFSM | Andreia Weiss/ Ana Luiza Ruschel Nunes | 2006 |
| 7R | A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? | Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo | 2017 |
| 8R | Cursos de pedagogia no brasil: o que dizem os dados do inep/mec? | Yoshie Ussami Ferrari Leite/ Vanda Moreira Machado Lima | 2010 |
| 9R | Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos | Anna Rita Ferreira de Araújo | 2015 |
| 10R | As concepções do ensino da arte na pedagogia | Ana Silvia Cury Abbade Mendes | 2016 |
| 11R | Pedagogia e arte em Friedl Dicker-Brandeis | Luciane Bonace Lopes Fernandes | 2014 |
| 12R | Arte na formação inicial de pedagogos expressa e potencializada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão | Ana Cristina de Moraes/ Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro /José Albio Moreira Sales | 2015 |
| 13R | Da pedagogia como arte às artes da pedagogia | Viviane Castro Camozzato/ Marisa Vorraber Costa | 2013 |
| 14R | Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia | Janedalva Pontes Gondim/ Ângela Maria Dias Fernandes | 2011 |
| 15R | Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente | Selma Garrido Pimenta/ José Cerchi Fusari / Cristina Cinto Araujo Pedroso, Et al. | 2017 |
| 16R | O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos de Pedagogia | José Carlos Libaneo | 2010 |
| 1A | O “estado da arte” do ensino de artes visuais: novos e velhos Desafios | Fabíola Cristina Alves | 2018 |
| 2A | Concepções de alunos de pedagogia sobre o ensino de arte | Maira Pêgo de Aguiar | 2018 |

| | | | |
|------------|--|--|------|
| 3A | A formação do pedagogo para ensino de artes na educação infantil | Edna Xenofonte Leite/ Rita Oliveira de Carvalho/ Devanio Fernandes de Sousa/ Raimunda Aureniza Feitosa | 2018 |
| 4A | A Experiência Estética em Artes Visuais para a Formação do Pedagogo – um estudo sobre a sua importância | Letícia Britto -Maristani Polidori Zamperetti | 2012 |
| 5A | A formação em arte nos cursos de pedagogia em goiás | Anna Rita Ferreira de Araújo | 2015 |
| 6A | Memórias da arte: experiências de estudantes de pedagogia com as artes visuais | Andréia Regina Bazzo /Eliane Dutra de Armas | 2017 |
| 7A | Interfaces da Arte – uma prática no curso de Pedagogia | Veronica Devens Costa | 2016 |
| 8A | Abordando a arte contemporânea na formação inicial de acadêmicos da pedagogia/ufsm: possibilidades e vivências na criação artística através das memórias de infância | Vanessa Freitag | 2016 |
| 9A | Arte na pedagogia: panoramas compartilhados Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: um foco sobre cultura e arte | Mirian Celeste Martins/ Fábio Wosniak | 2016 |
| 10A | Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes | Bernardete A. Gatti | 2015 |
| 11A | Pedagogia e arte: experiências de formação | Andréia Regina Bazzo/ Eliane Dutra de Armas | 2017 |
| 12A | Trajetória da disciplina de arte e formação do professor | Floida Moura Rocha Carlesso Batista | 2014 |
| 1T | Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre a imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais | Anna Rita Ferreira de Araujo | 2012 |
| 2T | O aluno do curso de pedagogia de instituições públicas e privadas diversificadas: escolha da profissão, práticas culturais e planos profissionais | Milena colazingari da Silva | 2015 |
| 3T | O evento artístico como pedagogia | Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez | 2015 |
| 4T | Arte contemporânea, cultura visual e formação docente | Jociele Lampert | 2009 |
| 1D | A formação inicial em Pedagogia e o ensino da Arte: um estudo em instituições de ensino superior do estado de Pernambuco | Fabiana Souto Lima Vidal | 2011 |
| 2D | Aprendizagem da arte e formação de educadores | Juliano Reis Siqueira | 2009 |
| 3D | O conceito de emancipação: um diálogo entre a teoria crítica de Adorno e as pedagogias críticas no Brasil | Neyha Guedes Dariva | 2016 |
| 4D | Experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro: processos de aprendizagem na docência | Eise Facco Pegoraro | 2016 |
| 5D | Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância | Sirlene Giannotti | 2008 |

| | | | |
|------------|---|--------------------------------------|------|
| 6D | Indústria cultural e educação: caminhos de volta | Cristiane Ludwig | 2007 |
| 7D | Será que eu chego? Performance e Pedagogia: transgredindo os limites entre arte e educação | Andre Luis Rosa | 2008 |
| 8D | Concepções e práticas de professores de artes visuais | Valéria Maia Soares Bittar | 2007 |
| 9D | A reinvenção da imagem de si: a construção de um pedagogo que ensina artes visuais | Charles Farias Siqueira | 2016 |
| 10D | O ensino/aprendizagem de arte na formação do pedagogo: Estudo de Caso da UNEB/CAMPUS XVII | Ádma Bernardino Magalhães | 2015 |
| 11D | Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de pedagogia da UFRGS. | Nayane Rocha Manaut | 2017 |
| 12D | Educação estética e formação inicial de professores da educação básica: um estudo hermenêutico do projeto político pedagógico do curso de pedagogia, na modalidade de educação a distância. | Antonio Carlos Banzato Afonso Santos | 2011 |
| 1M | A contribuição dos componentes curriculares ligados ao ensino da arte na atuação do pedagogo em exercício no município de Caicó-RN | Andressa Érica da Silva Ramos | 2015 |
| 2M | Pedagogia e mediadora cultural: relação em espaços de formação | Kelly Bernardo Martinez | 2014 |
| 3M | Entendendo a arte na educação infantil: Uma Reflexão Sobre Minha Formação Como Pedagoga | Ana Paula Furtado Vieira | 2017 |

APÊNDICE B

**TABELA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ
QUE APRESENTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PÚBLICO E
PRESENCIAL.**

**INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ QUE
APRESENTAM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PÚBLICO E
PRESENCIAL.**

| IES | Ano início do curso | Ano do PPC | Carga horária total do curso | Disciplina de Arte | Carga horária da disciplina de arte |
|--------|---------------------|-------------------|------------------------------|---|-------------------------------------|
| IES 1 | 1961 | 2011 | 3.498 | Ludicidade, corporeidade e Arte | 68 |
| IES 2 | 1976 | 2016 | 3.348 | Não apresenta nenhuma disciplina de Artes | - - - |
| IES3 | 1960 | 2014 | 3.380 | Princípios Teórico e Metodológicos do Ensino de Artes | 72 |
| IES 4 | 1975 | 2009 | 3.213 | Práticas de Ensino de Artes | 102 |
| IES 5 | 1986 | 2016 | 3.200 | Arte na escola | 68 |
| IES 6 | 1960 | 2012 | 3.480 | Fundamentos Teórico Metodológico e Artes e Educação Física | 144 |
| IES7 | 1938 | 2018 | 3.200 | Metodologia do Ensino de Artes | 30 |
| IES8 | 2018 | 2018 | 3.435 | Fundamentos Teórico Metodológico do Ensino da Arte na Educação Infantil e Anos iniciais no Ensino Fundamental | 60 |
| IES9 | 1960 | Não especifica do | 3.244 | Não apresenta nenhuma disciplina de Artes | - - - |
| IES 10 | 1968 | 2017 | 3.477 | Fundamentos Teórico Metodológico de Artes | 80 |

APÊNDICE C

**SOLICITAÇÕES AS PRÓ-REITORIAS DE GRADUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA PESQUISA**



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

A PROGRAD/ DIRETORIA DE ENSINO

Assunto: Solicitação de documentos oficiais, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná/PR, para pesquisa.

Eu, ANDREIA BULATY, portadora do RG: xxxxxx, DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente em Colônia Cachoeira, nº 01, interior, Rebouças/PR, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE DIZ DA ARTE E O QUE A ARTE DIZ DO CURRÍCULO, NA PERSPECTIVA CRÍTICA”, com o objetivo de analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná em relação ao conhecimento da Arte- artes visuais, na formação de professores pedagogos. Nesse trabalho de pesquisa tenho como orientadora Prof^a Pós Dr^a Ana Luiza Ruschel Nunes, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Assim sendo, venho por meio desta solicitar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia de todos os campus da referida instituição, os Planos de Ensino das disciplinas do Curso, para que possa desenvolver tal projeto de pesquisa.

Me comprometo em utilizar esses documentos para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados através de capítulo de livros, livros e artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Ainda, por questões ética, solicito o uso do nome da Instituição, uma vez que a pesquisa está inserida no contexto da UFPR/PR.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: andreiabulat@gmail.com ou pelo (42)99965-9208.

Prof Ms. Andréia Bulaty
RA: 4100115002001

Prof^a Dr^a Ana Luiza Ruschel Nunes
Orientadora

APÊNDICE D

OFICIO DE ABERTURA DO CAMPO DE PESQUISA



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

OFÍCIO ABERTURA CAMPO DE PESQUISA

Ponta Grossa, xx de xxxxx de 2018.

Srº (ª) Coordenador (a)

Encaminho à Vossa Senhoria e ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da xxxxxxxx, solicitação para abertura do campo de pesquisa no Curso de Licenciatura em Pedagogia da xxxxxxxx.

A coleta de dados contribuirá com a pesquisa intitulada “O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE DIZ DA ARTE E O QUE A ARTE DIZ DO CURRÍCULO” com o objetivo de analisar o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte-Artes Visuais, na formação do pedagogo.

Trabalho de pesquisa sob a orientação da Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Me comprometo em utilizar os dados coletados para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados através de capítulo de livros, livros e artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelo e-mail: andreiabulat@gmail.com ou pelo celular (42) 999732512 e 999659208.

Atenciosamente,

Doutoranda Andreia Bulaty
RA: 4100115002001

Profª. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
Orientadora [do PPGE/UEPG/PR](#)

Ilmo (a)

Coordenador (a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia– xxxxx

Para o (a) Coordenador (a) e Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia xxxxx.

Assunto: Solicitação de documentos oficiais do Curso de Licenciatura em Pedagogia para pesquisa!

Eu **ANDREIA BULATY**, Doutoranda em Educação - PPGE/PR, CPF: xxxxxx, RG: xxxxxxxx, e **ANA LUIZA RUSCHEL NUNES**, professora/orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG/PR, CPF: xxxxxxxx e RG: xxxxxxxx. Conforme Ética na pesquisa estamos solicitando a autorização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a pesquisa intitulada: **“O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE DIZ DA ARTE E O QUE A ARTE DIZ DO CURRÍCULO ”** e sendo assim, gentilmente **solicitamos**, o que segue abaixo:

- 1- Uso do Projeto Pedagógico Curricular Oficial do Curso de Licenciatura em Pedagogia vigente em 2018;
- 2- Plano anual de ensino das disciplinas apresentadas pelos professores, conforme rege a política docente no ano de 2018;
- 3- Aplicação de questionário ou entrevista conforme acordado com os docentes que lecionam nas disciplinas que envolvem o Ensino da Arte no ano letivo de 2018.
- 4- Aplicação de questionário ou entrevista conforme acordado com a coordenação do curso de licenciatura em Pedagogia.
- 5- Autorização para os professores da disciplina de Ensino de Arte, para participar como colaboradores/sujeitos da pesquisa, por meio de questionário ou entrevista sobre o tema acima nominado.

Observamos que a pesquisa está registrada na Plataforma Brasil, e sendo avaliada na COOEP/UEPG/PR. Referente ao questionário ou entrevista, não serão usados os nomes da identidade original dos professores e coordenadores, e sim será utilizado nomes fictícios ou caracterizando como: D1- (DOCENTE 1), D2- (DOCENTE 2), C1- (COORDENADOR 1), C2- (COORDENADOR 2), e assim por diante. Os nomes originais dos sujeitos da pesquisa não serão usados em hipótese nenhuma.

Sendo assim, nos comprometemos em utilizar esses documentos, imagens de fotografia para aprofundamento de pesquisa e os resultados serão também veiculados em capítulo de livros, livros e/ou artigos científicos em revistas especializadas, e/ou encontros científicos em congressos e afins.

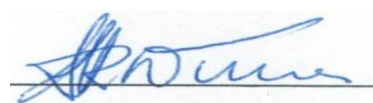
Ainda, por questão ética de pesquisa, **solicito o uso da identidade do Curso**, uma vez que a pesquisa está inserida no contexto da UNESPAR/PR.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelos e-mail: andreiabulat@gmail.com ou pelo celular: (42) 99965.9208

Atenciosamente,



Andreia Bulaty
Doutoranda do PPGE/UEPG/PR



Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
Orientadora do PPGE/UEPG/PR

APÊNDICE E

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
COORDENADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná: o que diz da Arte e o que a Arte diz do currículo.

Pesquisador: doutoranda Andreia Bulaty, telefone (42) 99965-9208, e-mail: andreiabulat@gmail.com

Orientadora: Prof^{fa} Pós- Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes, telefone (42) 99993.3031

Instituição dos pesquisadores: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Local de realização da pesquisa: Instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná

Público alvo: Professor que leciona a disciplina de Arte no curso de Pedagogia

A) Convite para participação da pesquisa

Prezado participante, convidamos a participar da nossa pesquisa que tem por objetivo analisar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo, que está em desenvolvimento pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Para tanto, caso aceite participar da pesquisa, serão fornecidas todas as informações e esclarecimentos que se façam necessários, bastando o participante se manifestar de forma autônoma a qualquer momento do processo de pesquisa.

B) Informações ao participante

1- O que significa esse documento?

Pode ser que este documento denominado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. Caso você concorde com este termo, significa que você concorda em fazer parte da amostra para participar desta pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

2- Apresentação da pesquisa.

Essa pesquisa se propõe a investigar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo. O interesse pelo tema se deu em virtude das limitações da pesquisadora decorrente da experiência com a Arte e também nas lacunas dos poucos estudos acerca do tema formação de professores em Pedagogia, e na relação Arte e Pedagogia.

3- Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo, que deriva da problemática: Que contribuição o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, oferece a Arte- Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo para atuar na educação básica?

4- Participação na pesquisa

O trabalho será desenvolvido inicialmente por meio da análise documental. Os documentos

analisados serão: o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná; a análise do Plano de Ensino das disciplinas que contemplam a Arte. Também será realizado a pesquisa de campo por meio do questionário e/ou entrevista. A **sua participação como docente** nesse momento se dará respondendo ao questionário para a pesquisadora proceder sua análise.

5- Confidencialidade

As informações obtidas por meio dos instrumentos (documentos e questionários) serão de caráter confidencial, a elas só terão acesso a pesquisadora e a orientadora, que analisarão os dados do ponto de vista qualitativo, com isso pretendemos manter o caráter científico, ético e profissional da referida pesquisa e a garantia do sigilo e privacidade em todos os sentidos. Seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido sigilo absoluto.

6- Riscos e benefícios

Não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. O maior incômodo que você será submetido é o de compartilhar algumas informações pessoais básicas e informações acerca de sua prática pedagógica com o pesquisador. Não haverá exposição da identidade dos participantes no questionário. Quanto aos benefícios diretos ou indiretos a participação se dará no auxílio ao entendimento e aprofundamento dos estudos com o tema em questão que possibilitarão o avanço a mais na área de pesquisa colaborando para se refletir sobre o currículo do curso de Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná em relação a Arte- Artes Visuais na formação do pedagogo.

7- Critérios de inclusão e exclusão

Como critério de inclusão para responder ao questionário, é preciso ser professor da disciplina que trabalha com a Arte no curso de Pedagogia da referida IES, que aceitar participar da pesquisa e como critério de exclusão considera-se a não vontade dos professor em participar da pesquisa.

8- Direito de sair da pesquisa e o esclarecimento durante o processo.

É importante esclarecer sobre seu direito a deixar o estudo a qualquer momento e também sobre seu direito a receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, bastando pedir essas informações ao pesquisador responsável. Também terá plena liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento sem qualquer tipo de penalização. Informo que o (a) Sr.(a) tem garantia plena de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP: 84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento se segunda a sexta das 8h às 12h.

9- Ressarcimento ou indenização

Essa pesquisa não terá ônus nem bônus para os seus participantes. Os participantes não terão qualquer tipo de despesa e nem ganhos.

10- Divulgação dos resultados

Os resultados serão divulgados na comunidade científica de pesquisadores por meio de publicações em livros, capítulos de livros, artigos científicos em periódicos e eventos. Você pode assinalar o campo a seguir para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa, e-mail para envio _____

() Não quero receber os resultados da pesquisa

Consentimento do sujeito de pesquisa

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, e ter recebido

respostas claras as minhas questões a propósito da minha participação direta ou indireta na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo da pesquisa. Após reflexão e um tempo razoável eu decidi livre e voluntariamente participar desse estudo, estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo

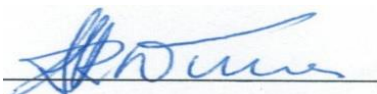
Assinatura do participante da pesquisa

Nome _____

RG : _____

Fone: _____

Endereço: _____



Assinatura pesquisador responsável

Ana Luiza Ruschel Nunes



Andreia Bulaty

Ponta Grossa, xx de xxxxx de 2018.

APÊNDICE F

**QUESTIONÁRIO PARA OS COORDENADORES DO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA**



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem

DOUTORANDA: Andréia Bulaty

ORIENTADORA: Pós Drª Ana Luiza Ruschel Nunes

Prezado **COORDENADOR (A)**, caso tenha aceitado as condições do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, convidamos para responder este questionário que faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG/PR).

As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor o currículo e a Arte na formação do professor pedagogo. As suas respostas serão anônimas: jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente. Utilizaremos pseudônimo na Tese e será preservado seu nome. Relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários docentes que participarem desta pesquisa.

Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

Sexo

Feminino

Masculino

Idade _____ anos

Estado civil

Casado (a)

Solteiro (a)

Divorciado (a)

É professor a quantos anos no Ensino Superior público?

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

25 a 30 anos

30 a 35 anos

mais de 35 anos

É professor a quantos anos no Ensino Superior privado?

1 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

- 25 a 30 anos
- 30 a 35 anos
- mais de 35 anos

Vínculo empregatício na Universidade pública?

- efetivo
- contrato

Jornada de trabalho na Universidade pública?

- 10 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas

Outro: _____

Vínculo empregatício na Universidade privada?

- efetivo
- contrato

Outro: _____

Jornada de trabalho na Universidade privada?

- 10 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- não atua

Outro: _____

Há quantos meses/ano atua como Coordenador (a) no Curso de Licenciatura em Pedagogia nesta instituição?

R=

Formação acadêmica: Em nível superior: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Formação acadêmica: Mestrado: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Formação acadêmica: Doutorado: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Formação acadêmica: outros: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Qual é a concepção de Arte expressa no PPC?

R=

Qual é a concepção de currículo expressa no PPC do curso?

R=

Qual é a base epistemológica/teórica do curso de Licenciatura em Pedagogia?

R=

Você participou da reelaboração do Projeto Pedagógico Curricular do curso?

- sim
 não

Se a pergunta anterior foi sim, complemente como foi o processo?

R=

Qual sua sugestão para o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a Arte-Artes Visuais?

R=

O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia tem na matriz curricular uma disciplina de Arte?

- sim
 não

Se na pergunta anterior a resposta for sim, qual é a disciplina?

R=

Com base na disciplina citada na pergunta anterior, quem atua é formado em qual curso?

R=

Se no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia NÃO há uma disciplina específica de Arte, qual a justificativa de não estar contemplada na matriz curricular?

R=

Como você vê o ensino de Arte no curso de Pedagogia?

R=

Qual é a importância da Arte- Artes Visuais para a Educação?

R=

De que forma a Arte- Arte Visuais pode contribuir com a formação do pedagogo?

R=

Qual a relevância social na sua visão, a Arte possui?

R=

Na sua opinião, quais são os impactos do ensino da Arte- Artes Visuais na formação do pedagogo?

R=

Como o ensino das Arte vêm sendo pensado no curso de Pedagogia?

R=

O que você compreende por Arte?

R=

Qual sua concepção sobre o que é currículo?

R=

Como o senhor (a) intervêm para estimular e acompanhar as ações do professor responsável pela (s) disciplina (s) relacionada (s) ao ensino da Arte?

R=

Ao optar pelo professor para a área da Arte, o critério é ter formação na área?

() sim

() não

Justifique a resposta da pergunta anterior

R=

Como você entende/vê o papel do professor de Arte no curso?

R=

A seu ver, como é a relação da Arte com as demais disciplinas?

R=

Como o currículo do curso vê o ensino da Arte?

R=

Algo a mais que gostaria de acrescentar?

R=

Desde já, muito obrigada pelas informações prestadas sobre o exercício da gestão, sendo ela de grande valor para nosso estudo.

Deixamos claro, que os dados aqui preenchidos não vão gerar custo e nem benefícios financeiros, além de que será mantido sigilo sobre sua identidade. Para eventuais dúvidas estou à disposição nos contatos: (42) 99965-9208 ou andreiabulat@gmail.com

APÊNDICE G

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE ARTE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná: o que diz da Arte e o que a Arte diz do currículo.

Pesquisador: doutoranda Andreia Bulaty, telefone (42) 99965-9208, e-mail: andreiabulaty@gmail.com

Orientadora: Profª Pós- Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes, telefone (42) 99993.3031

Instituição dos pesquisadores: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Local de realização da pesquisa: Instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná

Público alvo: Professor que leciona a disciplina de Arte no curso de Pedagogia

C) Convite para participação da pesquisa

Prezado participante, convidamos a participar da nossa pesquisa que tem por objetivo analisar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo, que está em desenvolvimento pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Para tanto, caso aceite participar da pesquisa, serão fornecidas todas as informações e esclarecimentos que se façam necessários, bastando o participante se manifestar de forma autônoma a qualquer momento do processo de pesquisa.

D) Informações ao participante

11- O que significa esse documento?

Pode ser que este documento denominado TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. Caso você concorde com este termo, significa que você concorda em fazer parte da amostra para participar desta pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

12- Apresentação da pesquisa.

Essa pesquisa se propõe a investigar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo. O interesse pelo tema se deu em virtude das limitações da pesquisadora decorrente da experiência com a Arte e também nas lacunas dos poucos estudos acerca do tema formação de professores em Pedagogia, e na relação Arte e Pedagogia.

13- Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná, em relação ao conhecimento da Arte - Artes Visuais na formação do pedagogo, que deriva da problemática: Que contribuição o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná, oferece a Arte- Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo para atuar na educação básica?

14- Participação na pesquisa

O trabalho será desenvolvido inicialmente por meio da análise documental. Os documentos analisados serão: o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná; a análise do Plano de Ensino das disciplinas que contemplam a Arte. Também será realizado a pesquisa de campo por meio do questionário e/ou entrevista. A **sua participação como docente** nesse momento se dará respondendo ao questionário para a pesquisadora proceder sua análise.

15- Confidencialidade

As informações obtidas por meio dos instrumentos (documentos e questionários) serão de caráter confidencial, a elas só terão acesso a pesquisadora e a orientadora, que analisarão os dados do ponto de vista qualitativo, com isso pretendemos manter o caráter científico, ético e profissional da referida pesquisa e a garantia do sigilo e privacidade em todos os sentidos. Seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido sigilo absoluto.

16- Riscos e benefícios

Não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. O maior incômodo que você será submetido é o de compartilhar algumas informações pessoais básicas e informações acerca de sua prática pedagógica com o pesquisador. Não haverá exposição da identidade dos participantes no questionário. Quanto aos benefícios diretos ou indiretos a participação se dará no auxílio ao entendimento e aprofundamento dos estudos com o tema em questão que possibilitarão o avanço a mais na área de pesquisa colaborando para se refletir sobre o currículo do curso de Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná em relação a Arte-Artes Visuais na formação do pedagogo.

17- Critérios de inclusão e exclusão

Como critério de inclusão para responder ao questionário, é preciso ser professor da disciplina que trabalha com a Arte no curso de Pedagogia da referida IES, que aceitar participar da pesquisa e como critério de exclusão considera-se a não vontade dos professor em participar da pesquisa.

18- Direito de sair da pesquisa e o esclarecimento durante o processo.

É importante esclarecer sobre seu direito a deixar o estudo a qualquer momento e também sobre seu direito a receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, bastando pedir essas informações ao pesquisador responsável. Também terá plena liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento sem qualquer tipo de penalização. Informo que o (a) Sr.(a) tem garantia plena de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP: 84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h.

19- Ressarcimento ou indenização

Essa pesquisa não terá ônus nem bônus para os seus participantes. Os participantes não terão qualquer tipo de despesa e nem ganhos.

20- Divulgação dos resultados

Os resultados serão divulgados na comunidade científica de pesquisadores por meio de publicações em livros, capítulos de livros, artigos científicos em periódicos e eventos. Você pode assinalar o campo a seguir para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa, e-mail para

envio _____
() Não quero receber os resultados da pesquisa

Consentimento do sujeito de pesquisa

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, e ter recebido respostas claras as minhas questões a propósito da minha participação direta ou indireta na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo da pesquisa. Após reflexão e um tempo razoável eu decidi livre e voluntariamente participar desse estudo, estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo

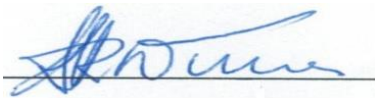
Assinatura do participante da pesquisa

Nome _____

RG : _____

Fone: _____

Endereço: _____



Assinatura pesquisador responsável

Ana Luiza Ruschel Nunes



Andreia Bulaty

Ponta Grossa, xx de xxxx de 2018.

APÊNDICE H

**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR QUE LECIONA A DISCIPLINA DE ARTE
NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem

DOUTORANDA: Andréia Bulaty

ORIENTADORA: Pós Dr^a Ana Luiza Ruschel Nunes

Prezado **PROFESSOR**, caso tenha aceitado as condições do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, convidamos para responder este questionário que faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEPG/PR).

As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor o currículo e a Arte na formação do pedagogo. As suas respostas serão anônimas: jamais serão analisadas ou divulgadas individualmente. Utilizaremos pseudônimo na Tese e será preservado seu nome.

Relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários docentes que participarem desta pesquisa. Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

Sexo

- Feminino
 Masculino

Idade _____ anos

Estado civil

- Casado (a)
 Solteiro (a)
 Divorciado (a)

É professor a quantos anos no Ensino Superior público?

- 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 15 anos
 15 a 20 anos
 20 a 25 anos
 25 a 30 anos
 30 a 35 anos
 mais de 35 anos

É professor a quantos anos no Ensino Superior privado?

- 1 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 15 anos
 15 a 20 anos
 20 a 25 anos
 25 a 30 anos
 30 a 35 anos
 mais de 35 anos

Instituição de Ensino Superior pública, onde atua? campus de?

R=

Há quantos anos/meses atua como professor de ARTE nesta instituição:?

R=

Já ministrou (a) aula de ARTE em instituições de anos iniciais do ensino fundamental

- sim

() Não

Quantos anos/meses ministrou (a) aulas de ARTE nas escolas de anos iniciais do ensino fundamental?
R=

Vínculo empregatício na Universidade pública?

- () efetivo
() contrato

Jornada de trabalho na Universidade pública?

- () 10 horas
() 20 horas
() 30 horas
() 40 horas

Outro: _____

Vínculo empregatício na Universidade privada?

- () efetivo
() contrato

Outro: _____

Jornada de trabalho na Universidade privada?

- () 10 horas
() 20 horas
() 30 horas
() 40 horas
() não atua

Outro: _____

Vínculo empregatício na rede municipal de educação?

- () efetivo
() contrato

Outro: _____

Jornada de trabalho na rede municipal de educação?

- () 10 horas
() 20 horas
() 30 horas
() 40 horas
() não atua

Outro: _____

Vínculo empregatício na rede estadual de ensino?

- () efetivo
() contrato

Outro: _____

Jornada de trabalho na rede estadual de ensino?

- () 10 horas
() 20 horas
() 30 horas
() 40 horas
() não atua

Outro: _____

Vínculo empregatício na rede privada abrangendo anos iniciais?

- () sim
() não

Jornada de trabalho na rede privada dos anos iniciais?

- () 10 horas
 () 20 horas
 () 30 horas
 () 40 horas
 () não atua

Outro: _____

Jornada de trabalho na rede privada de ensino nos anos finais da educação básica e ensino médio?

- () 10 horas
 () 20 horas
 () 30 horas
 () 40 horas
 () não atua

Outro: _____

Formação acadêmica: Em nível superior: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Formação acadêmica: Mestrado: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Formação acadêmica: Doutorado: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Formação acadêmica: outros: curso - instituição e ano de conclusão

R=

Possui aperfeiçoamento na área de Arte?

- () sim
 () Não

O aperfeiçoamento em Arte que você possui é em cursos de extensão? Qual (is)

R=

O aperfeiçoamento em Arte que você possui foi realizado na especialização? Qual (is)?

R=

O aperfeiçoamento em Arte que você tem foi realizado em que curso (s)?

R=

Que tipo de experiências com Arte (Artes Visuais) você teve em sua formação de educação básica?

R=

Que tipo de experiências com Artes (Artes Visuais) você teve em sua formação de ensino superior?

R=

Com quais linguagens artísticas você interage nas aulas de ARTE?

- () Teatro
 () Dança
 () Cinema
 () Artes Visuais
 () Música

Qual das linguagens você considera mais relevante no seu trabalho de formação de pedagogos? Por quê?

R=

O que a (o) levou a atuar na área de conhecimento artístico no curso de licenciatura em Pedagogia?

R=

Qual é a concepção de Arte expressa no PPC?

R=

Qual é a concepção de currículo expressa no PPC do curso?

R=

Qual é a base epistemológica/teórica do curso de Licenciatura em Pedagogia?

R=

Você participou da reelaboração do Projeto Pedagógico Curricular do curso? Como foi?

R=

Qual sua sugestão para o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a Arte- Artes Visuais?

R=

Qual (is) teórico (s) que você usa para fundamentar sua prática docente?

R=

Sente algum tipo de dificuldade em suas aulas de Arte? Qual (is)? Por que?

R=

Há alguma restrição no uso das linguagens no seu trabalho em sala de aula? Qual (is)?

R=

Qual é a importância da Arte- Artes Visuais para a Educação?

R=

De que forma a Arte- Arte Visuais pode contribuir com a formação do pedagogo?

R=

Como você entende o seu papel de professor de Arte? Justifique.

R=

No decorrer de sua aula, como você trabalha com o conceito de criatividade, pensando na atuação do futuro pedagogo?

R=

Qual a relevância social na sua visão, a Arte possui?

R=

Existe laboratório/ ateliê para desenvolver as aulas de Arte? Como é esse espaço?

R=

Nas aulas de Arte é realizado visitas a espaços que saem da universidade como museus, exposições, atelies de artistas, entre outros? Com qual finalidade e tempo entre elas?

R=

Qual das linguagens de Arte – Artes Visuais, Dança, Teatro, Cinema e Música - que mais é trabalhada na formação do pedagogo em sua aula? E por quê?

R=

A situação do ensino de Arte em relação a: MATERIAIS: Que tipos de materiais você utiliza para ministrar suas aulas? Por quê?

R=

Descreva uma ou mais práticas de aula de Arte no curso de Pedagogia.

R=

A situação do ensino de Arte em relação a: METODOLOGIA: Quais são as principais formas de trabalho que você adota com os licenciandos em Arte na Pedagogia? Por quê?

R=

Poderia exemplificar essas praticas

R=

A situação do ensino de Arte em relação a: CONTEÚDOS: Como e com base em que critérios você faz a seleção dos conteúdos/ conhecimentos a serem trabalhados nas aulas de Arte na Pedagogia?

R=

O processo de elaboração das aulas é um momento particular e único de cada docente, assim, descreva como é esse processo para você: em relação aos objetivos?

R=

Em relação a elaboração das aulas, descreva como é esse processo para você: em relação ao conteúdo?

R=

Em relação a elaboração das aulas, descreva como é esse processo para você: em relação as avaliações?

R=

Na sua opinião, quais são os impactos do ensino da Arte- Artes Visuais na formação do pedagogo?

R=

Existe algum projeto ou trabalho interdisciplinar com as linguagens artísticas no curso de Pedagogia? Qual (is)? Como foi ou é desenvolvido?

R=

Você propicia o ensino dos conhecimentos das linguagens – teatro, artes visuais, dança, cinema, música? O que? Como?

R=

O que você compreende por Arte?

R=

Qual sua concepção sobre o que é currículo?

R=

Qual é seu posicionamento epistemológico/ teórico relacionado a Arte? Justifique.

R=

Como o currículo do curso vê o ensino da Arte?

R=

A seu ver, como é a relação da arte com as demais disciplinas?

R=

Algo a mais que gostaria de acrescentar?

R=

Muito obrigada pelas informações prestadas sobre o exercício da docência, sendo ela de grande valor para nosso estudo.

Deixamos claro, que os dados aqui preenchidos não vão gerar custo e nem benefícios financeiros, além de que será mantido sigilo sobre sua identidade. Para eventuais dúvidas estou à disposição nos contatos: (42) 99965-9208 ou andreiabulat@gmail.com

APÊNDICE I

AS DISCIPLINAS DO CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

AS DISCIPLINAS DO CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

| CATEGORIAS IES 1 | CARGA HORARIA |
|---|---|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação - História da educação - Filosofia da educação I - Psicologia da educação I - Sociologia da educação I - Didática I - História da educação brasileira - Filosofia da educação II - Psicologia da educação II - Didática II - Sociologia da educação II - Psicologia da educação III | ----- - 68 - 102 - 68 - 68 - 68 - 102 - 68 - 68 - 68 - 68 - 68 - 68 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas - Fundamentos teóricos metodológicos da matemática - Fundamentos teóricos metodológicos da língua portuguesa - Fundamentos teóricos metodológicos da historia - Fundamentos teóricos metodológicos da geografia - Educação em espaços não formais - Fundamentos teóricos da educação infantil - Política e organização da educação brasileira - Pesquisa e pratica pedagógica II - Gestão educacional II - Alfabetização e letramento - Pesquisa e pratica pedagógica III - Fundamentos teóricos metodológicos das ciências naturais - Educação e currículo - Educação inclusiva - Trabalho e educação - Planejamento e avaliação - Libras - Seminário de docência e gestão na educação básica - Educação, diversidade e cidadania - Pesquisa e pratica pedagógica I - Gestão educacional I - Ludicidade, corporeidade e arte - Tecnologia da informação da comunicação disciplina a distância | ----- - 102 - 102 - 68 - 68 - 68 - 102 - 102 - 102 - 68 - 68 - 102 - 68 - 68 - 68 - 68 - 68 - 68 - 68 - 68 - 102 - 68 - 102 - 68 - 68 - 68 |
| Categoria 3: Estágio - Estagio curricular supervisionado em docência na educação infantil - Estagio curricular supervisionado em gestão na Educação básica - Estagio curricular supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental - Estagio curricular supervisionado em gestão na educação básica II | ----- - 102 - 102 - 102 - 102 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa - Trabalho de conclusão de curso – TCC - Metodologia da pesquisa em educação | ----- - 34 - 68 |
| Categoria 5: Optativas - Disciplina de diversificação e aprofundamento - Disciplina de diversificação e aprofundamento | ----- ----- --- |

| | |
|---|--------------|
| Carga horária subtotal geral disciplinas | 3.298 |
|---|--------------|

| CATEGORIAS IES 2 | CARGA HORARIA |
|---|----------------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação | ----- |
| - Sociologia | - 68 |
| - Sociologia da educação | - 136 |
| - Filosofia | - 68 |
| - Filosofia da educação | - 136 |
| - História da educação I | - 136 |
| - História da educação II | - 136 |
| - Psicologia da educação I | - 136 |
| - Psicologia da educação II | - 102 |
| - Fundamentos didáticos pedagógicos I | - 68 |
| - Fundamentos didáticos pedagógicos II | - 102 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas | ----- |
| - Política educacional | - 136 |
| - Política educacional brasileira II | - 68 |
| - Fundamentos da educação especial | - 136 |
| - Trabalho e educação | - 68 |
| - Teoria e prática do ensino da história e geografia | - 102 |
| - Teoria e prática do ensino da língua portuguesa | - 68 |
| - Teoria e prática do ensino de ciências | - 68 |
| - Teoria e prática do ensino de matemática | - 102 |
| - Alfabetização | - 136 |
| - Libras | - 68 |
| - Fundamentos da educação infantil | - 136 |
| - Literatura Infantil | - 68 |
| - Teoria das organizações da gestão escolar | - 136 |
| - Estado e organização | - 68 |
| - Organização do trabalho pedagógico | - 68 |
| Categoria 3: Estágio | ----- |
| - Estágio supervisionado sob a forma de prática de ensino I | - 136 |
| - Estágio supervisionado sob a forma de prática de ensino II | - 136 |
| - Estágio supervisionado sob a forma de prática de ensino III | - 136 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa | ----- |
| - Metodologia da pesquisa | - 68 |
| - Pesquisa educacional | - 68 |
| - Trabalho de conclusão de curso | - 68 |
| Categoria 5: Optativas | ----- |
| - Não especificado | - - - - |
| Carga horária subtotal geral disciplinas | 3.128 |

| CATEGORIAS IES 3 | CARGA HORARIA |
|--|----------------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação | ----- |
| - História da educação I | - 72 |

| | |
|--|--|
| - Sociologia da educação I - Psicologia da educação I - Didática - Filosofia da educação I - História da educação II - Sociologia da educação II - Psicologia da educação II - Filosofia da educação II - Psicologia da educação III | - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas - Estrutura e funcionamento do ensino -Biologia educacional - Língua portuguesa - Produção textual - Princípios teóricos e metodológicos da educação infantil - Princípios teóricos e metodológico do ensino da arte - Pedagogia e movimento jogos e brincadeiras - Fundamentos da alfabetização - Libras - Princípios teóricos e metodológicos do ensino de ciências e educação ambiental - Princípios teóricos e metodológicos do ensino de história e geografia - Princípios teóricos e metodológicos do ensino da matemática - Princípios teóricos e metodológicos do ensino da língua portuguesa e literatura infante juvenil - Introdução a psicopedagogia - Seminários temáticos e trabalho pedagógico na educação não-escolar - Educação do campo e EJA - Estatística aplicada a educação - Avaliação educacional - Gestão escolar - Fundamentos e metodologia da educação especial inclusiva | - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 144 - 72 - 72 - 72 - 72 - 72 - 144 - 72 |
| Categoria 3: Estágio - Orientação de estágio I - Orientação de estágio II educação infantil - Orientação de estágio III docência nas disciplinas pedagógicas do ensino médio e EJA - Orientação estágio IV anos iniciais do ensino fundamental | - 72 - 72 - 72 - 72 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa - Pesquisa em educação I - Pesquisa em educação II - Produção de monografia | - 72 - 72 - 72 |
| Categoria 5: Optativas - Não especificado | ----- - - - - - |
| Carga horária subtotal geral disciplinas | 2.880 |

| CATEGORIAS IES 4 | CARGA HORARIA |
|--|---------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação - Didática I | ----- - 68 |

| | |
|--|--|
| - Fundamentos da educação I - Psicologia da educação I - Didática II - Fundamentos da educação II - Psicologia da educação II - Fundamentos da educação III - Fundamentos da educação IV | - 160 - 102 - 68 - 102 - 102 - 102 - 150 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas - Fundamentos da educação infantil - Língua brasileira de sinais libras - Organização do trabalho pedagógico - Pedagogia identidade e praticas - Prática de ensino de artes - Prática de ensino de jogos e brincadeiras - Educação e tecnologias - Fundamentos da gestão educacional - Prática de ensino de alfabetização e letramento - Prática de ensino de educação especial e inclusiva I - Prática de ensino de educação infantil - Prática de ensino língua portuguesa - Prática de ensino de matemática - Prática de ensino de ciências - Prática de geografia - Prática de ensino de historia - Políticas e gestão da educação básica - Língua portuguesa - Prática de ensino de educação especial e inclusiva II | - 80 - 68 - 80 - 68 - 102 - 68 - 68 - 102 - 80 - 68 - 68 - 68 - 80 - 80 - 80 - 80 - 100 - 68 - 150 |
| Categoria 3: Estágio - Estagio supervisionado na educação infantil - Estagio supervisionado em gestão escolar e não escolar - Estagio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental | - 80 - 80 - 80 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa - Pesquisa em educação I - Pesquisa em educação II | - 68 - 68 |
| Categoria 5: Optativas - Não especificado | ----- ----- |
| Carga horaria subtotal geral disciplinas | 2.808 |

| CATEGORIAS IES 5 | CARGA HORARIA |
|--|----------------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação | ----- |
| - Filosofia da educação na antiguidade | - 68 |
| - História da educação e da Pedagogia | - 34 |
| - Filosofia da educação medieval | - 68 |
| - Filosofia da educação na modernidade | - 68 |
| - História da educação do Brasil colônia | - 34 |
| - História da educação do Brasil Império | - 34 |
| - Filosofia da educação contemporânea | - 68 |
| - Psicologia da educação: abordagens comportamental e histórico-cultural | - 68 |
| - História da educação do Brasil República | - 68 |

| | |
|---|-------|
| - História da educação pública | - 34 |
| - Sociologia da educação: pensamento clássico | - 68 |
| - História do Pensamento educacional | - 34 |
| - Sociologia da educação e transformação social | - 34 |
| - Psicologia da Educação: aspectos neuropsicológicos e afetivos | - 68 |
| - Psicologia da educação: abordagens humanista e epistemologia genética | - 68 |
| - Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea | - 34 |
| - Psicologia da educação: abordagem Walloniana | - 34 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas | |
| - Educação e Literatura Infantil na escola | - 68 |
| - Didática e teorias pedagógicas | - 68 |
| - Prática de ensino de arte na escola | - 68 |
| - Introdução a Libras | - 68 |
| - Prática de ensino na educação infantil | - 68 |
| - Fundamentos filosóficos da educação infantil | - 34 |
| - Planejamento, gestão Educacional e atuação do pedagogo como gestor na educação básica | - 68 |
| - Currículo como espaço de construção de identidade | - 34 |
| - Práticas de gestão, planejamento e avaliação escolar | - 34 |
| - Alfabetização: histórico, políticas e função social | - 68 |
| - História da Infância no Brasil | - 34 |
| - Metodologia do ensino de língua portuguesa: 1 a 4 série do Ensino Fundamental | - 68 |
| - Práticas de Ensino nos anos iniciais do ensino fundamental | - 102 |
| - Políticas públicas e gestão da educação brasileira | - 34 |
| - Organização da gestão escolar | - 34 |
| - Alfabetização, letramento e escolarização | - 68 |
| - Metodologia do ensino de ciências: 1 a 4 série do ensino fundamental I | - 34 |
| - Metodologia do ensino da matemática: 1 a 4 série do ensino fundamental I | - 68 |
| - Metodologia do ensino de ciências: 1 a 4 série do ensino fundamental II | - 34 |
| - Metodologia do ensino de matemática: 1 a 4 série do ensino fundamental II | - 68 |
| - Planejamento da prática docente | - 68 |
| - Políticas públicas e gestão educacional | - 68 |
| - Práticas de gestão: organização do trabalho pedagógico | - 34 |
| - Práticas de Ensino Médio: modalidade normal | - 68 |
| - Educação e informática | - 68 |
| - Educação e novas tecnologias | - 68 |
| - Concepção paradigma das teorias curriculares | - 34 |
| - Metodologia e prática de ensino de história nas series iniciais do ensino fundamental | - 68 |
| - Metodologia para o ensino de geografia nas series iniciais do ensino fundamental | - 68 |
| - Políticas públicas e gestão Educacional: identidade do pedagogo nos processos escolares e não-escolares | - 68 |
| - Introdução à educação e comunicação | -68 |
| - Políticas, gestão e diversidade | - 34 |
| - Educação e trabalho | - 34 |
| - Problemas de aprendizagem | - 68 |
| - Necessidades educacionais especiais | - 34 |
| Categoria 3: Estágio | |
| - Estágio curricular supervisionado na educação infantil | - 102 |
| - Estágio curricular supervisionado de gestão I | - 34 |
| - Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental | - 136 |
| - Estágio curricular supervisionado de gestão II | - 68 |
| - Estágio curricular supervisionado de Ensino Médio modalidade normal | - 68 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa | |
| - Metodologia da pesquisa em educação | - 34 |
| - Iniciação à Ciência e à pesquisa | - 68 |
| - Trabalho de conclusão de curso | - --- |

| | |
|---|-----------------|
| - Métodos e técnicas de pesquisa | - 34 |
| Categoria 5: Optativas - Não deixa especificado | ----- - ---- |
| Carga horaria subtotal geral disciplinas | Não consta |

| CATEGORIAS IES 6 | CARGA HORARIA |
|---|----------------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação | ----- |
| - Filosofia geral | - 72 |
| - História da educação | - 72 |
| - Sociologia geral | - 72 |
| - Psicologia geral | - 72 |
| - Filosofia da educação | - 72 |
| - Didática | - 72 |
| - Filosofia da educação brasileira | - 72 |
| - Sociologia da educação | - 144 |
| - Psicologia da educação | - 144 |
| - Didática | - 72 |
| - História da educação brasileira | - 144 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas | ----- |
| - Estrutura e funcionamento da educação brasileira | - 72 |
| - Português | - 72 |
| - Organização da escola | - 72 |
| - Educação especial e inclusão | - 72 |
| - Fundamentos da educação infantil | - 72 |
| - Metodologia da educação infantil | - 144 |
| - Planejamento e avaliação em educação | - 72 |
| - Fundamento teórico metodológicos em arte e educação física | - 144 |
| - Fundamentos da gestão escolar | - 72 |
| - Alfabetização e letramento | - 72 |
| - Fundamentos teórico metodológicos de matemática e ciências | - 144 |
| - Fundamentos teórico metodológicos em educação de jovens e adultos | - 72 |
| - Fundamentos teórico metodológicos em alfabetização e língua portuguesa | - 144 |
| - Língua brasileira de sinais libras | - 72 |
| - Fundamentos teórico metodológicos em história e geografia | - 144 |
| Categoria 3: Estágio | ----- |
| - Orientação de estágio | - 72 |
| - Orientação de estágio | - 72 |
| - Estágio supervisionado | - 150 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa | ----- |
| - Metodologia da pesquisa científica | - 72 |
| - Planejamento e organização de trabalho de conclusão de curso | - 72 |
| - Planejamento e avaliação de trabalho conclusão de curso | - 72 |
| Categoria 5: Optativas Não especificado | ----- - ---- |
| Carga horaria subtotal geral disciplinas | 2.958 |

| CATEGORIAS IES 7 | CARGA HORARIA |
|---|---|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação - Sociologia da Educação II - Filosofia da educação II - Psicologia da educação II - Sociologia da educação I - História da Educação II - História da educação I - Psicologia da educação I | ----- - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais - Profissionalidade do pedagogo - Biologia da Educação - Neurociências e educação - Metodologia de ensino Artes música - Educação do corpo e infância - Alfabetização - Estudos da infância: concepções e práticas - Metodologia do ensino de ciências - Metodologia do ensino da matemática - Trabalho pedagógico na educação não formal - Educação de jovens e adultos - Educação ambiental - Organização e acompanhamento dos processos escolares - Avaliação educacional - Libras - Projetos interdisciplinares para os anos iniciais do ensino fundamental - Ética, educação e direitos humanos - Tecnologias e cultura das mídias na escola - Fundamentos da Educação Especial - Metodologia de ensino das artes visuais - Linguística e ensino - Metodologia do ensino da língua portuguesa - Didática - Metodologia do ensino de educação física - Metodologia do ensino de história - Metodologia do ensino de geografia - Diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade - Políticas educacionais - Educação, juventude e trabalho - Currículo: teoria e pratica - OGEB I - OGEB II | ----- - 30 - 60 - 30 - 30 - 30 - 60 - 60 - 60 - 30 - 30 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 30 - 60 - 60 - 60 - 60 - 30 - 30 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 |
| Categoria 3: Estágio - Estagio docente na educação infantil - Estagio docente nos anos iniciais do ensino fundamental - Estagio supervisionado na organização escolar | ----- - 120 - 120 - 120 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa - Pesquisa I - Pesquisa II - Pesquisa III | ----- - 30 - 30 -30 |
| Categoria 05: Optativas - Optativa - Optativas | ----- - 60 - 150 |

| | |
|---|-------------|
| Carga horária subtotal geral disciplinas | 3000 |
|---|-------------|

| CATEGORIAS IES 8 | CARGA HORARIA |
|--|----------------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação | ----- |
| - História da educação; | - 60 |
| - Psicologia da educação; | - 30 |
| - Fundamentos da educação I, | - 45 |
| - Filosofia da educação; | - 60 |
| - Sociologia da educação; | - 60 |
| - Fundamentos da Educação II | - 60 |
| | - 30 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas | |
| - Leitura e produção textual I | - 30 |
| - Informática básica; | - 60 |
| - Didática Geral; | - 60 |
| - Educação Infantil I | - 60 |
| - Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano; | - 15 |
| - Organização do trabalho Pedagógico: Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano | - 15 |
| - Organização do trabalho pedagógico: extensão escolar; | - 15 |
| - Organização do trabalho pedagógico: educação infantil; | - 15 |
| - Leitura e produção textual II | - 60 |
| - Educação Infantil II | - 60 |
| - Matemática A | - 30 |
| - Organização do Trabalho Pedagógico | - 15 |
| - Linguagem e Alfabetização | - 60 |
| - Didática na Educação Infantil | - 30 |
| - Currículo e Avaliação da Educação Básica | - 30 |
| - Língua Brasileira de Sinais (Libras) | - 60 |
| - Fundamentos teórico metodológicos do Ensino da matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental | - 60 |
| - <u>Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da Arte na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</u> | - 60 |
| - Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental | - 60 |
| - Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da História na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental | - 60 |
| - Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino de Ciências na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental | - 60 |
| - Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da Educação Física na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental | - 60 |
| - Fundamentos Teórico Metodológicos do Ensino da Geografia na Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental | - 60 |
| - Organização do Trabalho Pedagógico: Magistério para formação de professores no Ensino Médio | - 15 |
| - Currículo: Fundamentos Teóricos | - 60 |
| - Organização do Trabalho Pedagógico: Educação não formal e profissional | - 15 |
| - Introdução à Pedagogia; | - 60 |
| -Educação Especial; | - 30 |
| - Educação Inclusiva; | - 30 |
| - Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil | - 45 |
| - Gestão da Educação Básica | - 45 |
| -Organização do Trabalho Pedagógico: Educação de Jovens e Adultos | - 15 |
| - Avaliação: Fundamentos Teóricos | - 60 |
| - Seminário: Educação Ambiental | - 15 |
| - Educação e Trabalho | |

| | |
|---|--|
| - Seminário: Direitos Humanos - Meio Ambiente, Economia e Sociedade - História da Fronteira Sul - Agroecologia e Cooperação na Escola - Direitos e Cidadania - História e cultura afro-brasileira e indígena e relações étnico raciais na escola | - 60 - 15 - 60 - 60 - 30 - 60 - 30 |
| Categoria 3: Estágio - Estágio Curricular Supervisionado I - Estágio Supervisionado na Educação Infantil - Estágio Curricular Supervisionado II - Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano - Estágio supervisionado no ensino médio/docência para o magistério - Estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos | - 30 - 15 - 15 - 15 - 30 - 30 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa - Iniciação à Prática Científica; - Trabalho de Conclusão de Curso I - Trabalho de Conclusão de Curso II | - 60 - 45 - 30 |
| Categoria 05: Optativas - Metodologia e Prática da Alfabetização; - Práticas lúdicas; - Literatura Infantil e a socialização da criança; - Etnomatemática; - Experiência de Aprendizagem Mediada na Educação Básica; - Educação e Alfabetização cartográfica; - Fundamentos da Pedagogia Socialista; - Educação em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; - A Alimentação Escolar no Currículo Escolar; - Tópicos Especiais I, II e III; - Musicalização na Educação; - Novas Tecnologias, Mídias e Educação; - Leitura e escrita em Língua Portuguesa. | - Todas as disciplinas tem 30 h - São ofertadas 6 optativas |
| Carga horária subtotal geral disciplinas | 2.550 |

| CATEGORIAS IES 9 | CARGA HORARIA |
|---|--|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação - História da educação surgimento da escola moderna - História da educação brasileira séculos XVIII e XIX - História da educação brasileira século XX - Filosofia e educação aspectos antropológicos - Filosofia e educação aspectos epistemológicos - Filosofia e educação no Brasil - Filosofia e educação aspectos axiológicos - Sociologia da educação - Psicologia do desenvolvimento - Psicologia da aprendizagem - Didática do trabalho pedagógico docente - Didática organização do trabalho pedagógico - Didática avaliação e ensino | ----- - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 60 - 120 - 60 - 60 - 60 - 60 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas - Tópicos especiais em história da educação | - 60 |

| | |
|---|--------------|
| - Políticas educacionais | - 60 |
| - Educação e diversidade | - 60 |
| - Educação especial | - 60 |
| - Libras | - 60 |
| - Saberes e fazeres do professor diante das dificuldades de aprendizagem | - 60 |
| - Trabalho pedagógico na gestão escolar | - 60 |
| - Coordenação do trabalho pedagógico escolar e não-escolar | - 120 |
| - Gestão escolar e currículo | - 60 |
| - Coordenação do trabalho pedagógico em espaços de educação não formal | - 60 |
| - Educação e trabalho | - 60 |
| - Educação e tecnologia | - 60 |
| - Tópicos especiais em didática | - 60 |
| - Educação infantil | - 60 |
| - Organização do trabalho pedagógico em educação infantil | - 60 |
| - Práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos | - 60 |
| - Saberes e fazeres da educação infantil | - 60 |
| - Alfabetização | - 60 |
| - Didática das ciências da natureza para as series iniciais do ensino fundamental | - 60 |
| - Didática da matemática para as series iniciais do ensino fundamental | - 60 |
| - Didática da língua portuguesa para as series iniciais do ensino fundamental | - 60 |
| - Didática da geografia para as series iniciais do ensino fundamental | - 60 |
| - Didática da história para as series iniciais do ensino fundamental | - 60 |
| - Educação de jovens e adultos | - 60 |
| Categoria 3: Estágio | |
| - Estágio supervisionado na educação infantil | - 100 |
| - Estágio supervisionado nas series iniciais do ensino fundamental | - 100 |
| - Estágio supervisionado em gestão da educação escolar | - 72 |
| - Estágio supervisionado em gestão da educação não formal | - 72 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa | |
| - Metodologia do trabalho científico em educação | - 60 |
| - Pesquisa educacional | - 60 |
| - TCC 1 | - 120 |
| - TCC 2 | - 160 |
| - TCC 3 | - 60 |
| Categoria 05: Optativas | ----- |
| - não especificado | - |
| Carga horaria subtotal geral disciplinas | 3.142 |

| CATEGORIAS IES 10 | CARGA HORARIA |
|--|---------------|
| Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação | ----- |
| - Sociologia da educação I | - 80 |
| - Psicologia da educação I | - 80 |
| - História da educação I | - 80 |
| - Didática I | - 80 |
| - Sociologia da educação II | - 80 |
| - Psicologia da educação II | - 80 |
| - História da educação II | - 80 |
| - Filosofia da educação I | - 80 |

| | |
|---|-------------|
| - Didática II | - 80 |
| - Filosofia da educação II | - 80 |
| Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e específicas | |
| - Matemática | - 80 |
| - Língua portuguesa | - 80 |
| - História da pedagogia no Brasil | - 40 |
| - Fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil | - 80 |
| - Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização | - 80 |
| - Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e Literatura Infantil | - 80 |
| - Fundamentos teóricos e metodológicos da matemática | - 80 |
| - Fundamentos teórico- metodológicos de ciências | - 80 |
| - Fundamentos teórico-metodológicos de história e geografia | - 80 |
| - Fundamentos teórico-metodológico de artes | - 80 |
| - Gestão Educacional I | - 40 |
| - Gestão educacional II | - 80 |
| - Políticas educacionais e organização da Educação Básica I | - 80 |
| - Trabalho e educação I | - 80 |
| - Currículo: teoria e prática I | - 80 |
| - Seminário interdisciplinar I | - 40 |
| - Fundamentos teórico- metodológicos da Educação Especial e inclusiva | - 80 |
| - Políticas educacionais e organização da Educação Básica II | - 80 |
| - Avaliação educacional | - 80 |
| - Currículo: teoria e pratica II | - 80 |
| - Educação em tempo integral | - 80 |
| - Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos | - 80 |
| - Trabalho educação II | - 80 |
| - Organização do trabalho pedagógico | - 80 |
| - Educação do Campo | - 40 |
| - Seminário interdisciplinar II | - 80 |
| - Educação comunicação e Tecnologia | - 80 |
| - Fundamentos teórico-metodológicos de libras | - 80 |
| - Educação em direitos humanos e diversidade | - 80 |
| - Educação não formal e movimentos sociais | - 80 |
| Categoria 3: Estágio | |
| - Prática pedagógica social Inicial: estágio curricular supervisionado | - 40 |
| - Estágio curricular supervisionado na educação infantil | - 80 |
| - Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental- 1º ano | - 80 |
| - Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental- 2 e 3 anos | - 80 |
| - Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental- 4 e 5 anos | - 80 |
| - Estágio supervisionado nas disciplinas pedagógicas de ensino médio | - 40 |
| - Estágio supervisionado em gestão educacional | - 80 |
| Categoria 4: Disciplina de Formação em Pesquisa | |
| - Metodologia da pesquisa científica | - 40 |
| - Pesquisa Educacional I | - 40 |
| - Pesquisa educacional II | - 40 |
| - Pesquisa educacional III | - 40 |
| - Pesquisa educacional IV | - 80 |
| - Trabalho de curso | - 80 |
| Categoria 05: Optativas | |
| - Educação para a saúde | ----- |
| - Informática e educação | - Todas tem |
| - Educação a distância | carga |
| - Gestão e órgãos colegiados da escola | horaria de |
| - Psicomotricidade | 40 h |

| | |
|---|-----------------------|
| - Educação e sustentabilidade - Educação e cooperativismo - Marxismo e educação - Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de pedagogia histórico-crítica - Teorias da Educação - Desafios da educação contemporânea | - tem optativa I e II |
| Carga horaria subtotal geral disciplinas | 3.344 |

ANEXO A
PARECER APROVAÇÃO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná: o que diz da arte e o que a arte diz o currículo

Pesquisador: Andréia Bulaty

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10468719.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.274.440

Apresentação do Projeto:

O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná: o que diz da arte e o que a arte diz o currículo

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é: Analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior públicas do

Estado do Paraná, em relação ao conhecimento de Arte- artes visuais, na formação do pedagogo

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos do estudo é: - Identificar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no Estado do Paraná; - Analisar os fundamentos teórico/pedagógico e curriculares do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná e as implicações na formação do pedagogo;- Analisar e o quê, como, porque e de que forma o currículo insere a disciplina de Arte - Artes Visuais como conhecimento na formação do pedagogo nas IES públicas do Estado do Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. O maior incômodo vai ser o sujeito de pesquisa responder ao questionário ou a entrevista a sua escolha, compartilhando algumas informações pessoais básicas e informações acerca de sua prática pedagógica com o pesquisador. Não haverá exposição da identidade dos participantes em nenhum momento da pesquisa sendo utilizados nomes fictícios para os sujeitos de pesquisa na hora da análise.

Benefícios:

Quanto aos benefícios diretos ou indiretos os participantes não vão pagar e nem receber dinheiro para participar da pesquisa. O grande benefício ao contribuir com a pesquisa é possibilitar futuros estudos nas próprias instituições sobre as considerações que a referida trará para a área do ensino da arte na formação do pedagogo do Estado do Paraná, permitindo a Pedagogia repensar seus currículos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1245981.pdf | 19/03/2018 12:10:56 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | projeto_tese.docx | 19/03/2018 12:10:05 | Andréia Bulaty | Aceito |

| | | | | |
|--|---------------------|------------------------|----------------|--------|
| Investigador | projeto_tese.docx | 19/03/2018 12:10:05 | Andréia Bulaty | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | TCLE_PROFESSOR.docx | 19/03/2018 11:50:34 | Andréia Bulaty | Aceito |

| | | | | |
|---|--|------------------------|----------------|--------|
| Ausência | | | | |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Coordenador.docx | 19/03/2018 11:50:25 | Andréia Bulaty | Aceito |
| Outros | OFICIO_ABERTURA_CAMP O.docx | 19/03/2018 11:47:31 | Andréia Bulaty | Aceito |
| Outros | Termo_prograd.docx | 19/03/2018 11:31:26 | Andréia Bulaty | Aceito |
| Outros | questionario_entrevista_prof essor.docx | 19/03/2018 11:26:55 | Andréia Bulaty | Aceito |
| Outros | questionario_entrevista_CO ORDENADO R.docx | 19/03/2018 11:24:01 | Andréia Bulaty | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_pesquisa.docx | 19/03/2018 11:19:25 | Andréia Bulaty | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_pesquisa.pd f | 19/03/2018 07:57:44 | Andréia Bulaty | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 21 de Abril de 2018

Assinado por:

ULISSES COELHO**(Coordenador(a))**

| |
|--|
| |
|--|

ANEXO B
DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO GRAMATICAL

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários, que realizei a correção gramatical da Tese de doutorado intitulada “ **O CURRÍCULO E AS ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**”, realizado pela pesquisadora ANDRÉIA BULATY do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Por ser verdade, firmo o presente

Curitiba, 16 de junho de 2019.



Professora Alexandra Finkler

Graduada em Letras

Mestre em Letras