



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Janedalva Pontes Gondim

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO
DOCENTE: O ENSINO DE ARTE NOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA
PARAÍBA**

João Pessoa - PB
Dezembro/2009

JANEDALVA PONTES GONDIM

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE:
O ENSINO DE ARTE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador/a: Ângela Maria Dias Fernandes

João Pessoa - PB
Dezembro/2009

JANEDALVA PONTES GONDIM

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DE ARTE NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA PARAÍBA

Dissertação defendida em ____ / ____ / 2009.

Orientador/a: Ângela Maria Dias Fernandes

Mestranda: Janedalva Pontes Gondim

Banca Examinadora

Prof. Dr/a. Ângela Maria Dias Fernandes
Orientador/a - CCHLA /UFPB

Profa. Dr/a. Virgínia de Oliveira Silva
Examinador interno - CE/UFPB

Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento
Examinador externo/CCHLA/UFPB

Suplentes

Prof. Dr: Charlinton José dos Santos Machado
Examinador interno - CE/UFPB

AGRADECIMENTOS

Este momento é motivo de muita alegria em manifestar gratidão de forma particular, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, pessoas e instituições, para a realização deste trabalho.

Sou grata à orientadora, Professora Dr/a. Ângela Maria Dias Fernandes que foi muito paciente e competente.

Pela leitura atenta e preciosa da professora Dra. Dra. Virgínia de Oliveira Silva que realizou uma excelente contribuição nesta dissertação, além da companhia e das boas risadas.

Ao professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento que conheci e que contribuiu de forma minuciosa e provocativa para afunilar as questões trazidas durante o exame de qualificação.

A Coordenadora do Programa da Pós-Graduação em Educação Dr. Adelaide Alves Dias.

Aos professores do Mestrado em Educação da turma 28.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, a Rosilene Mariano Farias, pela dedicação.

Aos amigos/as do Mestrado em Educação: turma 28, pela riqueza dos momentos de estudos e debates vivenciados. Com carinho, à Edgleuma, Sâmara, Márcia e Guendalina pelos passeios, pelas gargalhadas, pela solidão compartilhada, por tudo que move as amizades.

Aos meus pais pela paciência, incentivo e amor: Mário Antonio Calixto Gondim e Maria do Socorro Pontes Gondim. Aos meus Irmãos Mário Antonio Gondim Júnior, Gabriel Pontes Gondim e minha Irmã Mayara Pontes Gondim pela ternura e pela certeza de que estaremos sempre juntos.

Por fim, agradeço a **Sabedoria Infinita** que sempre ilumina meu caminho.

RESUMO

Este estudo aborda a temática das políticas de formação docente e o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia da Paraíba, entendendo o currículo como política cultural e, portanto, definido a partir de práticas discursivas. A investigação objetivou analisar as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores e o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Para tanto, analisamos, de forma qualitativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, os Projetos Político-pedagógicos desses Cursos, nas universidades públicas da Paraíba (Universidade Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba – Campus Campina Grande), e as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Arte desses projetos. Os documentos foram submetidos à análise crítica do discurso, concebendo a língua como um produto socioideológico (BAKHTIN, 1997). O termo “discurso” foi empregado para significar a linguagem como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001), entendendo-o como uma prática não apenas de representação, mas de significação do mundo, constituindo e construindo um campo de significações. Entre os principais resultados encontrados, pode-se destacar, nas políticas de formação docente, a predominância da perspectiva da racionalidade técnica na construção da identidade do pedagogo, compreendida como um construto político. Nos textos das políticas, percebe-se, ainda, a ressignificação da teoria do capital humano, na interpretação dos aspectos estéticos e criativos do sujeito, na qual a educação é vista de maneira pragmática, e a Arte concebida como uma habilidade pertencente a alguns “sujeitos bem dotados”, tornando-se objeto de investimento, com o objetivo de ser utilizada no mercado de trabalho. Ao analisar o lugar do ensino de Arte nas políticas de formação docente, foram identificadas algumas concepções que permeiam esse ensino nos currículos dos Cursos de Pedagogia, tais como: a influência do escolanovismo, o resgate do corpus teórico e as contribuições contemporâneas. Essas concepções epistemológicas distintas demonstram o processo histórico das transformações que o ensino de Arte vem sofrendo, como também revela que não é só incluindo Arte no currículo que a mágica de favorecer o enriquecimento cultural acontece. Além de reservar um lugar para a Arte no currículo, é também necessário se preocupar em saber como a Arte é concebida e ensinada. A partir desses resultados, constata-se que, primeiro, a educação na sociedade capitalista é ideológica, mediando as relações sociais e culturais. Segundo, sobre o ensino de Arte, referendamos que seria ideal a presença de professores dessa disciplina na escolarização inicial. Porém, essa realidade, de maneira geral, não ocorre nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental do nosso país. Investir no ensino de Arte, na formação do professor-pedagogo, seria uma forma de preencher a grande lacuna existente que, historicamente, vem comprometendo o desenvolvimento da dimensão estética e artística dos estudantes, como proclamado pelos defensores de um ensino de Arte consistente.

Palavras-chaves: Políticas de formação docente. Currículo e ensino de Arte.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur les politiques de formation des enseignants et d'enseignement artistique dans les curricula de l'éducation de la Paraíba, la compréhension du programme d'études comme la politique culturelle. La recherche visait à examiner les pratiques discursives, les contradictions sociales, politiques et idéologiques dans les documents politiques institutionnelles sur la formation des enseignants et l'enseignement de l'art dans le curriculum de la pédagogie. Par conséquent, nous analysons qualitativement les lignes directrices du programme national pour la Pédagogie 2006, le politico-pédagogique de ces cours dans les universités publiques de São Paulo (Universidade Federal da Paraíba - Campus de João Pessoa, Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande Campus, Université d'Etat de Paraíba - Campina Grande Campus) et sur le contenu des disciplines connexes à l'enseignement de projets artistiques. Les documents ont été soumis à l'analyse critique du discours, de concevoir le langage comme un produit de la socio- idéologique (Bakhtin, 1997). Nous utilisons cette perspective, le terme «discours» pour désigner la langue en tant que pratique sociale (Fairclough, 2001), la considérant comme une pratique, et pas seulement la représentation, mais la signification dans le monde, rassembler et de construire un champ de significations. Parmi les principaux résultats peuvent être valorisés dans les politiques de formation des enseignants, la prédominance de la perspective de la rationalité technique dans la construction de l'identité enseignante, entendue comme une construction politique. Dans les textes des politiques on encore, la redéfinition de la théorie du capital humain dans l'interprétation des aspects esthétiques et créatives du sujet, où l'éducation est considérée de manière pragmatique et art conçu comme une compétence appartenant à certains «sujets doués» faisant l'objet d'investissements en vue d'être utilisés dans le marché du travail. En examinant la place de l'éducation artistique dans les politiques de formation des enseignants, nous identifions quelques concepts qui imprègnent l'éducation dans les programmes de contributions pédagogie, comme l'influence de la nouvelle école, le sauvetage du corpus théorique et contemporain. Ces différents épistémologique de démontrer le processus historique de changement par lequel l'enseignement de l'art a été la souffrance, mais révèle également que, non seulement le programme scolaire, y compris l'art que la magie de promouvoir l'enrichissement culturel qui se passe. En plus de réservé une place pour l'art dans le curriculum est également nécessaire de s'inquiéter de la façon dont l'art est conçue et enseignée. De ces résultats, il est clair que, premièrement, de l'éducation dans la société capitaliste est de nature idéologique, de médiation des relations sociales et culturelles. Deuxièmement, sur l'enseignement de l'art, le référendum qui serait idéal dans la présence des enseignants dans l'école d'art au début, cependant, que la réalité en général, ne se produit pas dans les écoles maternelles et écoles primaires dans notre pays. Dans l'éducation artistique dans la formation des enseignants, des enseignants permettent de faciliter la écart important qui a historiquement entravé le développement de la dimension artistique et esthétique de nos élèves tels qui'ils sont proclamés par les partisans d'enseignement de l'art cohérente.

Mots-clés: Politique sur la formation des enseignants, Curriculum et enseignement de l'art.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1. CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	8
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO DO ENSINO DE ARTE.....	15
2.1. CONTEXTO DAS POLÍTICAS NOS ANOS DE 1990: A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO	15
2.2. DISPOSITIVOS POLÍTICOS PARA A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO.....	22
2.2.1. Políticas de formação docente: a regulação do trabalho educativo.....	22
2.2.2. Política de currículo: a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica	31
3. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, CONCEPÇÕES E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE.....	38
3.1. OS SIGNIFICADOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO.....	38
3.2. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTE	45
4. ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: A ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	65
4.1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	65
4.2. AS DCN E A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: MARCADORES DISCURSIVOS E IDEOLÓGICOS	72
4.2.1. Perspectiva da racionalidade técnica	73
4.2.2. A interculturalidade como política focalizadora	78
4.2.3. O lugar da Arte na formação docente	82
4.3. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICO-CULTURAL	85
4.3.1. Contexto histórico do curso de Pedagogia.....	87
4.3.2. A participação coletiva	92
4.3.3. Campo de Atuação	93
4.3.4.Composição Curricular.....	95
4.4. CONCEPÇÕES DE ARTE E ENSINO DE ARTE	96
4.4.1. Ementa da disciplina Ensino de Arte do curso de Pedagogia da UFPB.....	97
4.4.2. Ementa da disciplina Conteúdo e Metodologia do ensino de Artes do curso de Pedagogia da UEPB	99
4.4.3. Ementa da disciplina Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UFCG	102
5. CONCLUSÃO.....	106
5.1. O ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PEDAGOGO	106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXO A: Roteiro para a análise dos documentos.....	123
ANEXO B: Quadro de análise textual.....	124
ANEXO C: Quadro de análise produção discursiva	125
ANEXO D: Quadro de análise social.....	126

1. INTRODUÇÃO

1.1. CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

As discussões acerca da educação e das políticas de formação docente vêm mobilizando pesquisadores (as) das diversas áreas do conhecimento, com o intuito de repensar as bases da educação na conjuntura mundial. Entre tantas discussões, a possibilidade de se pensar a constituição dos sujeitos, numa perspectiva holística¹, contrapondo-se à fragmentação do saber, que se concretizou na modernidade, ganha destaque nos debates educacionais.

O modelo disciplinar dos saberes e, consequentemente, a pedagogização dos conhecimentos² (VARELA, 2000), no que concerne à constituição social do sujeito, que foi destituída de sua capacidade inventiva (KASTRUP, 1999), no processo de aprendizagem, vem sendo questionada, inclusive, em relação ao ensino da Arte.

Por essa razão, enfatizamos o apelo por um novo tratamento para as questões artísticas e estéticas na educação escolar, em especial, na formação de professores, as quais não emergem de forma isolada, mas no contexto amplo das transformações sociais e educacionais do nosso tempo.

Consideramos que, no ensino de Arte, o desenvolvimento da dimensão estética, nos cursos de formação docente, é necessário, pois percebemos o quanto isso é fundamental para que ela seja desenvolvida de maneira que possibilite o enriquecimento imaginativo e sensível do ser humano (ESTEVEZ 2003, apud ZANELLA, 2006). Esses aspectos são negligenciados, historicamente, na formação do sujeito.

Além de possibilitar o desenvolvimento da dimensão estética, a opção por nosso tema considerou, inicialmente, a Arte como um produto de conhecimento dos seres humanos, em diversas culturas, ao longo do tempo e do espaço social. Acredita-se que o universo da Arte se caracteriza como um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz, a partir das perguntas fundamentais que, desde sempre, foram feitas no que diz respeito ao seu lugar no mundo. Assim, entendemos que a Arte sempre esteve

¹ Perspectiva holística pensa o sujeito na sua integralidade, na qual a educação deve possibilitar o desenvolvimento de todas as dimensões na formação do sujeito.

² Cf. Varela (2000) pedagogização dos conhecimentos é o processo segundo o qual os conhecimentos da vida social foram institucionalizados na escola burguesa moderna na forma de conteúdos escolares.

presente em, praticamente, todas as formações culturais como parte da existência e da reflexão humanas.

Partimos, portanto, da ideia de Arte como uma forma de interação com o mundo, como um conhecimento específico, como uma linguagem própria que expressa as relações sociais e culturais sentidas e vividas no campo de confronto das subjetividades, merecendo ser aprofundada no processo formativo de seres humanos em fase de escolarização, o que, consequentemente, implica uma formação docente voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas à dimensão estética e à Arte na formação do sujeito docente.

Vale salientar que pensar em dimensão estética na formação docente significa ampliar a concepção de educação, cujas potencialidades do ser humano, na sua dimensão imaginativa e criativa, sejam valorizadas e vivenciadas na escola. Evidentemente, a dimensão estética não está restrita às Artes, no entanto, é através da linguagem artística que o sujeito dialoga com outros olhares, entra em contato com experiências estéticas, evocando sua sensibilidade e refletindo sobre ela. Sendo assim, a dimensão estética e a Arte estão interligadas na construção de sujeitos mais críticos e criativos.

Diante disso, observamos a obrigatoriedade do ensino de Arte presente na legislação educacional, ocasionada pelas várias reformas³ que o governo brasileiro vem promovendo desde a década de 1990, com o objetivo de acompanhar as deliberações de acordos internacionais para a melhoria da qualidade na educação, interpeladas pela globalização e pelo neoliberalismo.

Entre essas mudanças, neste trabalho, analisamos as políticas de formação docente e de currículo inserida nos dispositivos legais que regulamentam a educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 - e a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN).

Primeiramente, ressaltamos a relevância desse projeto, que se inscreve no fato de que, a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96, que normatizou a educação em nosso

³ Na década de 1990, no Brasil, várias reformas no arcabouço jurídico-normativo ocorreram para ajustar o sistema educacional à demanda de políticas neoliberais tais como: LDB 9.394/96; PNDE; Fundef; etc.

país⁴, o ensino de Arte tornou-se obrigatório nas instituições escolares que oferecem a educação básica. Tal atitude expressou as reivindicações dos arte-educadores que, em meados dos anos de 1980, através do movimento Arte-educação⁵, mobilizaram-se para redefinir práticas pedagógicas para o ensino de Arte, no sentido de promover discussões e uma conscientização profissional acerca das concepções e metodologias em relação ao ensino e à aprendizagem de Arte. Entre elas, destaca-se a “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, elaborada por Ana Mae Barbosa (2005), na qual as concepções de integração entre *o fazer, a apreciação e a contextualização* artística partem da concepção de Arte, não apenas como expressão, mas, sobretudo, como cultura, como por exemplo, os trabalhos de Feldman, Robert Saunders, Monique Brière e Rosalind Ragans (BARBOSA, 2005).

Nessa direção, preocupamo-nos com a aplicação efetiva da LDBEN 9.394/96, que acentua a obrigatoriedade da Arte na educação básica, observando que ela avança no sentido de possibilitar aos alunos em processo de escolarização o contato com as diversas linguagens artísticas, como reivindicado pelos arte-educadores. Porém, como isso, de fato, será viabilizado, nas instituições escolares, ainda se encontra confuso, como também a formação específica do professor em Arte que atuará na educação básica. Perguntamo-nos, então: Incluir Arte no currículo escolar é suficiente para garantir que essa disciplina seja desenvolvida pelos professores de maneira a possibilitar uma educação estética e um enriquecimento artístico-cultural?

Especificamente, no que tange às políticas de formação docente para o ensino de Arte, tema desta pesquisa, observamos que, apesar da preocupação dos arte-educadores brasileiros com o novo paradigma no ensino de Arte, desde a década de 1980, as políticas educacionais que visam à formação docente em Arte ainda não foram instituídas formalmente. Segundo Loponte (2005), a formação docente é o grande “nó” a ser desenredado, se quisermos que a Arte ocupe um lugar de maior destaque na educação.

Observamos que os esforços para a efetivação do ensino de Arte na educação básica se centralizaram nos documentos ministeriais produzidos para subsidiar a prática

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio): Cap. II, Art. 26, 2º. Parágrafo – “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (*apud* FUSARI e FERRAZ, 2001).

⁵ Esse movimento fundamentado nas ideias da Escola Nova e da Educação através da Arte se organizou fora da educação escolar. Seu propósito era repensar uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno, que buscava inovar nas metodologias aplicadas ao ensino da arte (FUSARI e FERRAZ, 2001).

educativa nas escolas. Exemplos disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN/Arte) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), que demonstram a perspectiva de política de formação docente por parte do governo.

Em relação à formação docente para os anos iniciais, recentemente, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN), na modalidade licenciatura, voltada para a formação de professores da escolarização inicial. Em seus artigos, tal resolução valida as reivindicações de arte-educadores em relação à presença efetiva da Arte na escolarização inicial, assim como indica a necessidade de a formação docente estar atrelada às questões relativas ao desenvolvimento estético e artístico do ser humano.

Diante dessas orientações legais para a formação de pedagogos, algumas questões se tornaram inquietantes: se o docente dos anos iniciais deve também ensinar Arte, como essa obrigatoriedade tem sido incorporada nos processos formativos de professores? Em relação ao respaldo institucional legal pertinente à formação de pedagogos, que tipo de formação pode contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da dimensão estética e artística na escolarização inicial? O que deve caracterizar o processo de formação dos estudantes de Pedagogia, como mediadores do ensino de Arte na escolarização inicial?

Ao analisar, aqui, o ensino de Arte na formação do pedagogo, compreendemos que, no contexto atual proposto para esse ensino nas escolas, o debate gira em torno da educação do olhar; um ensino, mediado por leitura da obra de arte, sua fruição, sua contextualização histórico-social e o fazer arte na formação do educando, como defendido por Barbosa (2005, 2007).

Essa autora (2007) ressalta, ainda, que só haverá mudança no ensino da Arte na escola quando o professor dessa área compreender os pressupostos que envolvem esse ensino e os eixos norteadores da proposta triangular. Porém, se dirigirmos essa questão para a educação infantil e o ensino fundamental, nos anos iniciais, veremos que a disciplina não é trabalhada pelo professor de Arte, mas pelo professor-pedagogo. Essa realidade apontada por Barbosa (2007) torna-se ainda mais preocupante, quando se comprehende a deficiência do ensino de Arte na formação do professor-pedagogo. Esse é o motivo que subsidia a importância desta pesquisa.

Para sintetizar, o interesse pela pesquisa proposta foi intensificado por três fatores: a vivência profissional como professora da rede pública, no município de

Campina Grande (Paraíba); a formação superior em Pedagogia, com habilitações para o Magistério dos anos iniciais e em orientação educacional; e a obrigatoriedade legal do ensino de Arte para crianças em fase inicial de escolarização.

Diante desse contexto, questionamentos nos surgiram, a partir dos quais o tema de estudo desta pesquisa foi sendo configurado. De quem é a responsabilidade do ensino da Arte na escola: de uma pedagoga com atuação polivalente ou de um arte-educador que atuaria na escolarização inicial? Que concepções de Arte e de ensino poderiam orientar a prática pedagógica de educação em Arte?

Além da experiência profissional, apontamos outro aspecto que aguçou as inquietações, em relação às interrogações desta dissertação. Tal fato está relacionado à produção de uma monografia sobre a Arte na escola, na qual investigamos a mediação docente na produção artística da criança na sala de aula, numa escola particular de educação infantil, e dos anos iniciais do ensino fundamental, no Bairro da Prata, em Campina Grande (Paraíba). Por meio de observações participantes das aulas destinadas ao ensino de Arte e de entrevistas semiestruturadas⁶ com professoras da referida escola, a pesquisa mostrou que a mediação docente nas artes visuais se traduzia em confirmar ou rejeitar as produções dos alunos e, não propriamente, em atuar como ferramenta social na zona de desenvolvimento proximal (VYGOSTKI, 1994) das crianças no campo artístico.

Outro aspecto observado diz respeito à ausência de espaços de discussão e de leituras acerca das imagens artísticas, priorizando o fazer em detrimento da interpretação da linguagem visual. Uma das explicações desses resultados seria a contradição entre a inexistência de uma formação específica em Arte, por parte das professoras, e a ainda incipiente prática de leitura de imagens na escola (GONDIM, 2004).

Sendo assim, a partir deste trabalho, concluímos que a fragilidade das práticas pedagógicas em Arte poderia ser resultante de outra contradição – a que existente entre a obrigatoriedade do ensino da Arte, no respaldo institucional legal vigente, e a

⁶ As entrevistas foram realizadas com cinco professoras do ensino fundamental, em uma escola particular localizada no Bairro da Prata, em Campina Grande, que desenvolve um projeto de Arte há 10 anos. Das entrevistadas, todas eram pedagogas, porém nenhuma detinha um conhecimento específico na área de Arte, o que, segundo elas, tornava-se uma dificuldade para desenvolver o projeto com segurança. Tal dificuldade foi observada no desenvolvimento das aulas destinadas ao projeto de Arte, pois as professoras, devido à falta de conhecimento e a pouca leitura e discussão sobre ensino de Arte, acabavam reproduzindo práticas já existentes na escola de “releituras” de obras de pintores nacionais ou internacionais, sem fazer referência à leitura e à contextualização do conteúdo imagético (GONDIM, 2004).

inexistência de práticas formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental voltadas para o ensino de Arte.

Como desdobramento deste trabalho anterior, a presente pesquisa busca investigar, de modo circunscrito, nas práticas discursivas, as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores e o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Sendo assim, os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa foram os seguintes:

- Analisar os documentos do respaldo institucional legal, focando a formação do professor-pedagogo acerca do ensino de Arte;
- Identificar e analisar as concepções de Arte e seu ensino nos discursos dos currículos dos cursos de Pedagogia.

Procuramos, então, compreender e explicar a dinâmica do tema em estudo, para responder a seguinte questão de pesquisa; *como o ensino de Arte é concebido nos discursos do respaldo institucional legal das políticas de formação docente acerca dos currículos dos Cursos de Pedagogia*. Para tanto, analisamos os documentos institucionais produzidos para esse fim, como as DCN/2006, os Projetos Político-pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de universidades públicas da Paraíba (UFPB – Campus João Pessoa, UFCG – Campus, Campina Grande, UEPB – Campus Campina Grande) e as Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Arte desses projetos.

Partimos do pressuposto de que os cursos de formação devem promover a qualificação dos profissionais, numa perspectiva de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, inclusive, no que se refere ao ensino de Arte.

Os documentos foram submetidos à análise crítica do discurso, entendendo a língua como um produto socioideológico, pois reflete e refrata a realidade, na medida em que produz um domínio semiótico (BAKHTIN, 1997).

Para significar a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), empregaremos o termo “discurso”, concebendo-o como uma prática não apenas de representação, mas de significação do mundo, constituindo e construindo um campo de significações.

Assim, esta pesquisa se justifica pelo fato de que, desde a LDB 9.394/96, vem sendo implantado um novo projeto institucional que norteará o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia. O debate suscitado por ela pode promover discussões acerca das contradições presentes nas práticas discursivas e desvelar as condições sociais, políticas, ideológicas e teóricas que permeiam a produção dos textos das políticas de formação docente para o ensino de Arte nos Cursos de Pedagogia.

Acreditamos, então, que os resultados suscitados pela pesquisa podem desencadear processos de reflexão sobre a formação inicial de professores, nos Cursos de Pedagogia, e a ampliação das concepções discursivas acerca da complexidade do ensino de Arte nos anos iniciais.

Através das leituras e da compreensão do tema e do amadurecimento das categorias e dos conceitos utilizados, o presente trabalho foi organizado de maneira a proporcionar mais enriquecimento conceitual sobre as questões que tratam das políticas de formação e do ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia.

No segundo capítulo, analisamos as políticas educacionais vigentes, oriundas de uma perspectiva neoliberal e globalizada, contextualizando-as no Brasil, a partir dos anos de 1990, suas repercussões no arcabouço jurídico-normativo, no que se refere à formação docente, e no currículo, em relação à obrigatoriedade do ensino de Arte na escolarização formal.

No terceiro capítulo, discutimos o ensino de Arte e sua diversidade, com base em alguns dos significados da Arte na Educação, perpassando pelas ideias epistemológicas e metodológicas que embasaram o ensino de Arte nos Séculos XIX e XX.

Em seguida, no quarto capítulo, detivemo-nos aos aspectos teóricos e metodológicos, por meio dos quais analisamos o tema desta pesquisa, desvelando os discursos existentes nos dispositivos legais sobre o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia, refletindo sobre o sentido e os significados desse ensino na formação do professor-pedagogo e na conjuntura atual. Dessa forma, organizamos as análises em três blocos: um relacionado à construção da identidade do pedagogo; o segundo, sobre o entendimento do currículo de Pedagogia, como uma política cultural, e o último a respeito das concepções de Arte e seu ensino nesses currículos.

A última parte deste trabalho é dedicada às considerações sobre os principais achados da pesquisa.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

2.1 CONTEXTO DAS POLÍTICAS NOS ANOS DE 1990: A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO

A área que trata, especificamente, da educação escolar em Arte tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram os Séculos XIX e XX, em várias partes do mundo, inclusive, no Brasil. Atualmente, observam-se, nas políticas educacionais, reformulações curriculares na educação básica e na formação docente, demonstrando uma aparente preocupação com o ensino de Arte. Essas reformulações estão no bojo de um contexto maior de mudanças nas estruturas social e política, que deflagraram novos rumos para a educação em nível mundial.

Historicamente, durante o Século XX, a educação se tornou um dos principais direitos universais do homem moderno e componente importante na construção da cidadania, contribuindo para o aperfeiçoamento da democracia em países de capitalismo avançado (CABRAL NETO, 2004). Contudo, para enfrentar a crise econômica dos anos 1980, os governantes se viram diante de um desafio nas esferas social, política e ideológica, segundo o qual, eles deveriam promover uma verdadeira revolução para justificar as mudanças no âmbito econômico marcado pela intensificação do processo de globalização⁷ e do ideário neoliberal.

Assim, o processo de globalização e o neoliberalismo impuseram uma nova organização social e política orientada pelo mercado, a qual propõe que a gestão do Estado, em relação às políticas públicas, no que concerne, especificamente, ao uso do dinheiro público, seja mais eficiente em suas ações.

Segundo Castell apud Tiramonti (1992, 2000), a sociedade salarial promoveu uma cidadania social que estabelecia os indivíduos como sujeitos de direito que, por sua

⁷ Segundo Maués (2003, p. 91-92), a globalização representa uma intensificação de trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, da desregulamentação da economia e, sobretudo, do aumento do poder de países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências.

vez, necessitavam de assistência do Estado, como órgão garantidor de seu exercício. Entretanto, no atual cenário, observa-se a implementação de estratégias políticas que pretendem reduzir esses direitos, o que demonstra uma clara tendência de retração do Estado no financiamento de políticas sociais de caráter universalista.

De acordo com Malanchen e Vieira (2006, p.2), a defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de modernização e racionalização do mesmo, objetivando superar problemas da contemporaneidade (desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico) e de adaptação aos tempos modernos erigidos pelo processo de globalização.

Nesse sentido, a ideologia neoliberal sustentou o reordenamento das estruturas dos Estados nacionais, permitindo, assim, a abertura de mercados antes fechados à expansão do capital internacional. Conforme Malanchen e Vieira (2006, p.4), a implementação da política neoliberal, com as privatizações, a desregulamentação da economia e a liberalização das importações, possibilitou a expansão dos mercados para a atuação de grupos privados oriundos dos países centrais, bem como, o enfraquecimento de empresas locais, haja vista a competição desigual. De fato, a política neoliberal prevê o progressivo desmantelamento do Estado como agência produtora de bens e de serviços e como aparelho institucional orientado para garantir e promover os direitos da cidadania (GENTILI, 1999, p. 106).

Gentili (1996, p. 9) ressalta, ainda, “o fato de se compreender a importância teórica e política do neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica”. Isso significa que esse processo se constitui como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulatórios. Por um lado, um conjunto razoável de reformas concretas nos planos econômico, político, jurídico, educacional, e, por outro, uma série de estratégias culturais orientadas para impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais, a partir dos quais se legitimam as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

Para o autor, o neoliberalismo se tornou um projeto hegemônico na medida em que impôs, de um lado, uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade. Esse é um processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas elaboradas e difundidas por seus principais expoentes intelectuais para explicar e solucionar a crise (GENTILI, 1996, p.11).

Assim, os governos neoliberais não só transformaram materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social como também conseguiram que essa transformação fosse aceita, reconhecida e exigida pela sociedade como a solução *natural* para antigos problemas estruturais, demonstrando, dessa maneira, um consentimento cego (GENTILI, 1996).

Acrescentamos a essa análise as formulações de Gilles Deleuze (1992) acerca das sociedades de controle⁸, conceito com o qual o autor indaga sobre as forças que irrompem e se digladiam em nossa atualidade sob o prisma de crise.

Segundo a análise de Deleuze apud Costa (1999, p. 21), estamos em vias de sair de sociedades disciplinares, como as estudadas por Michel Foucault (1995), para ingressar, agora, em sociedades de controle, a partir das quais os “meios de confinamento” (fábrica, manicômios, presídios, hospitais e a escola) vêm atravessando um esgotamento, e as sucessivas reformas a que estão sendo submetidas seriam sintomas de sua falência.

No que tange à educação, a retórica neoliberal explica que os sistemas educacionais enfrentam, atualmente, uma crise profunda de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Assim, os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, na perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial (GENTILI, 1996, p.19). Nesse sentido, a superação da crise educacional é apontada através da adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado, o que, para Gentili (1998), significa que a educação deixa de ser compreendida como direito para ser tratada como oportunidade, como refere no seguinte fragmento:

Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998, p. 19).

A esse respeito, Costa (1999, p. 29-30) comenta que, na problemática atual, a educação parece desenhar-se como uma tendência, na qual e mediante a qual ela será progressivamente desinvestida como prioridade pelos Estados-nação:

⁸ Sociedades de controle, segundo Deleuze (1992), correspondem ao funcionamento das atuais sociedades, as quais não atuam mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação constante, através de novos tipos de sanções, de educação, de tratamento.

Com efeito, por mais que se fale na posição estratégica que a educação deve ocupar nas novas sociedades de conhecimento, por mais que se fale que ela constitui um direito básico e universal dos cidadãos, temos, na realidade, assistido ao seu desmantelamento, à diminuição de seus recursos, à submissão de seus valores àqueles das grandes empresas, a proletarização e culpabilização da atividade docente, ao empobrecimento de sua qualidade, e a processos de exclusão, marginalização e segregação perpetrados pelas escolas (COSTA, 1999, p. 30).

Observamos, nessa trama, um paradoxo em que, ao mesmo tempo em que a política neoliberal demanda a formação de um novo tipo de trabalhador e de homem e para isso reivindica a reforma do Estado e da Educação, a educação assume cada vez mais a forma de uma prestação de serviços, de uma mercadoria, comercializada como qualquer outra. A respeito dessa concepção de educação, a oferta de serviços educacionais e/ou pedagógicos deixa de ser pontual, descontínua e passa a ser trabalhada na perspectiva de construir o capital humano.

O conceito de capital humano originou-se durante a década de 1950, nos estudos de Theodore W. Schultz (1902-1998), foi desenvolvido e popularizado por Gary Becker, na Escola de Chicago, e retomado nos anos de 1980 pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas da reestruturação produtiva dos anos de 1990. Segundo Cattani (2002, p. 51), “com a crise do modelo taylorista-fordista, a Teoria do Capital Humano ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional”.

De acordo com Ruckstulter (2005, p. 4), “o termo capital humano afirmou que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia da terra, das máquinas ou da energia, mas sim, do conhecimento”. Tal teoria sugere que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e que podem ser aperfeiçoadas por meio de investimentos apropriados ao enriquecimento do capital intelectual. Além de proporcionar o bem-estar individual, a teoria também afirma que este seria o caminho para o desenvolvimento das nações: investir em capital humano. Esse investimento deve ser feito em saúde, educação, treinamento e pesquisa, como uma alternativa para reduzir as desigualdades sociais, como requerido pelos países em desenvolvimento.

Portanto, para enfrentar o desafio de superar a crise na educação, assinalada pelos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, entre outros), assistimos, nos anos 1990, a uma onda de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos no humano, visto como capital. Conforme Schultz

(1967, p. 63), “formar capital humano pela educação condiz com a visão de que a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico”.

Partindo dessa concepção, os grupos dominantes defendem a reforma na Educação como uma mola propulsora para o desenvolvimento econômico e para a estratégia política, atribuindo-lhe o cordão de sustentação da competitividade entre os países, requerendo destes uma redefinição dos papéis da educação, seja no seu conteúdo, seja na sua organização, escamoteando os efeitos dessas mudanças.

Em decorrência disso, uma agenda internacional para a educação foi materializada em diversos eventos, quais sejam: a Conferência Mundial de Educação para Todos, Joutien⁹, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, onde foram firmados compromissos entre os países signatários para realizar as recomendações e as reformas necessárias para a superação do analfabetismo e a melhoria na qualidade da educação (VIEIRA, 2001).

A conjuntura intensificada a partir dos anos de 1990 nos aponta para a compreensão sobre o teor ideológico das políticas educacionais que vêm sendo implantadas. Convém enfatizar que essas políticas sinalizam para uma análise de forma explícita acerca dos interesses sociais e políticos diversos, que perpassam as ações governamentais. Nesse sentido, servimo-nos da legislação para compreender os efeitos que a ação governamental pode causar nas vivências e nas experiências da realidade de ensino.

Considerando que as políticas educacionais tratam das ações governamentais, na realidade escolar, da problemática da infância e da adolescência, dos recursos e das contradições dos investimentos públicos na educação, nosso compromisso se insere no desvelamento das relações de poder existentes no interior do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, entendemos que as políticas educacionais tanto envolvem uma concepção política de escola, porque a concebe como o lugar privilegiado de ação de um projeto político governamental no poder; quanto uma concepção antropológica de escola, pois a concebe como lugar de apropriação, ressignificação e resistência constante. Portanto, entendemos que nossa tarefa consiste em problematizar as práticas políticas e culturais que dão sentido ao conjunto de normas reguladoras entre o Estado e

⁹ Conferência promovida pela ONU.

a sociedade, no campo educacional, pois, sem isso, seria impossível uma visão crítica da ação do Estado e suas condições materiais de execução.

Nas décadas de 1980 e 1990, a realidade educacional, de acordo com as análises dos organismos internacionais já mencionadas, passa a ser alvo de reformas que se coadunam com os objetivos de uma reestruturação do Estado, no campo das políticas públicas, na defesa pela superação da crise mundial.

As reformas, então, sugeridas vão sinalizar para a necessidade de uma política educacional que visasse ao aumento do patamar mínimo de escolarização, de conteúdos científico-tecnológicos e de novas formas de conduta que habilitassem o trabalhador a operar com produtividade as novas máquinas e se ajustasse às exigências sociais do mercado de trabalho impostas pela lógica neoliberal (NEVES, 1999).

Nesse processo de deliberações internacionais, as políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. No Brasil, o neoliberalismo foi adotado no governo do presidente Fernando Collor de Mello, tendo como marco de implementação os anos de 1990. Conforme destacam Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor, deflagraram-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”.

Observa-se que a reforma do Estado é defendida pelo governo brasileiro por meio de um discurso modernizador e preocupado em superar os problemas impostos pelas demandas sociais, afirmando que, sem reformas, não haveria desenvolvimento (SILVA JR, 2002). Dessa forma, a redefinição do papel do Estado gerou uma alteração na configuração da própria educação nacional.

Acompanhando o cenário mundial, Malanchen e Vieira (2006) discutem que, no Brasil, as reformas educacionais foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO. Atendendo às exigências do receituário neoliberal, as ações implementadas estavam de acordo com: a) o oferecimento de conhecimentos e de habilidades exigidos pelo setor produtivo; b) o destaque para os resultados da aprendizagem; c) o redirecionamento da atuação do Estado, de administrador e provedor, para avaliador, incentivador e gerador de políticas, e d) a reforma do financiamento e da gestão da educação.

No Brasil, a reforma do Estado ocorreu com a reforma educacional e começou com a elaboração do Plano Decenal de Educação, no governo do Presidente Itamar Franco, e efetivamente implementada no governo do Presidente Fernando Henrique

Cardoso. A reforma no campo educacional estava em consonância com os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México e na Conferência de Joutien, em 1990, na Tailândia, durante a qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (MALANCHEN e VIEIRA, 2006).

Desde então, no Brasil, várias reformas na estrutura educacional vêm ocorrendo, legitimadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação de professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros.

Um dos aspectos que nos chama a atenção e no qual nos deteremos neste trabalho é a reformulação dos currículos do primário e do secundário e a formação do professor em nome da globalização (MORROW e TORRES, 2004, p.35). Essas duas ações vêm mobilizando um arsenal de mecanismos jurídico-normativos materializados por leis, decretos, resoluções e pareceres, entre elas, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de dezembro de 1996¹⁰ (BRASIL, 1996), que representa o marco dessa institucionalização.

Cabe lembrar que, após a promulgação da Constituição de 1988, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que refletiam um embate de interesses antagônicos - de um lado, o projeto elaborado pelos anseios dos movimentos sociais e da sociedade civil e, de outro, uma que, na surdina, foi aprovada sob o viés neoliberal. De acordo com Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p.51), “é importante compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceou o Executivo de por em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias”.

Assim, o Executivo implementou iniciativas que caracterizaram esse processo de reforma no campo da política educacional, tais como: a) a Emenda Constitucional n. 14, de 1996, que redefine o financiamento do ensino fundamental; b) a Lei n. 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje, FUNDEB; c) a criação do Sistema

¹⁰ A LDBEN tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e, após sofrer várias modificações, foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. O processo de tramitação da LDBEN contou com a participação da comunidade educacional na luta e na defesa por uma escola pública de qualidade. Entretanto, no momento da aprovação da Lei, por meio de um golpe reacionário segundo e conservador com o substitutivo de LDBEN, oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2002).

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); d) a instituição do Exame Nacional de Cursos (ENADE) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Neste cenário de mudanças e de reordenamento da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, discutiremos, em especial, as políticas de formação docente, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia e suas reformulações curriculares, observando a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica.

2.2. DISPOSITIVOS POLÍTICOS PARA A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

2.2.1. Políticas de formação docente: a regulação do trabalho educativo

Como vimos, para alavancar e superar a crise econômica nas décadas anteriores, nos anos 1990, é defendida, mundialmente, a reestruturação do Estado e da Educação atrelada à lógica de mercado. Nessa perspectiva, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização da reforma do Estado e da Educação, tendo em vista a implementação da ideologia neoliberal.

Para Malanchen e Vieira (2006, p.6), “as reformas implementadas no Brasil apresentam uma centralidade na formação dos profissionais da educação, obedecendo às orientações da UNESCO”, as quais defendem que os professores são a chave para qualquer reforma educacional. Essa preocupação com a formação de professores ganha centralidade na reforma educacional, uma vez que são eles os responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. Segundo Malanchen e Vieira (2006), fica claro o desejo de que os professores assumam o “protagonismo”, no processo da reforma educacional, tendo em vista o pressuposto de que as mudanças educativas não são possíveis sem bons docentes. Obviamente, mas esse pressuposto esconde as ideias de meritocracia e de competição, atravessadas pelo discurso neoliberal, redimensionando a concepção de direito e de cidadania construída anteriormente pela esfera política do Estado de Bem-estar.

A justificativa neoliberal para culpabilizar a sociedade pela sua improdutividade se deve ao modelo assistencialista de Estado de anos anteriores, que traz da dinâmica do mercado os mecanismos de competição individual para o progresso social. Não raro, deparamo-nos com discursos, massivamente veiculados pela mídia, que criticam a escola, seu atraso de conteúdo, seu distanciamento das habilidades necessárias (flexibilidade, habilidades múltiplas, dinamismo, conhecimentos generalizados) para o mundo em desenvolvimento, despejando a culpa pelo insucesso escolar na classe do professorado, sugerindo sempre a necessidade de sua reciclagem e formação como formas de se melhorar o nível da educação pública. Essa ideia acaba gerando uma suposição no seio da sociedade, a saber: primeiro, de que o caos em que se encontra o ensino público na América Latina, de forma geral, é culpa de indivíduos – especialmente professores e alunos – que, no primeiro caso, são incompetentes para administrar o seu trabalho na transmissão dos saberes necessários ao êxito do processo de escolarização; e no segundo – o dos alunos – que são inábeis e sem vocação, não têm talento individual para galgar os níveis mais altos do conhecimento e das habilidades oferecidas pela escola para sua formação. Desse modo, acabam por reproduzir, na sociedade, o insucesso como fruto de sua incompetência, traduzido em baixos níveis de conhecimento e inabilidade para se inserir no mercado de trabalho.

Entendemos que tal discurso, como já mencionado, é uma ressignificação da teoria do capital humano, principalmente, no tocante à responsabilização dos indivíduos por seus sucessos e fracassos, quanto às habilidades e às competências. Tais termos ultrapassaram as grades das escolas e fazem parte do discurso de economistas e de educadores, além de estarem presentes nas políticas públicas para a educação.

Observamos que, segundo a proposta neoliberal, a escola e os programas de capacitação e de treinamentos estão a serviço do mercado. Os sistemas educacionais devem desenvolver competências exigidas pelo mercado, o que garante ao indivíduo a “empregabilidade”¹¹, transferindo a responsabilidade coletiva e pública diante do desemprego para o plano individual. Isso significa que o trabalhador é o responsável pelo desemprego, e não, uma estrutura que se apresenta como desigual e em colapso, que não é capaz de organizar e distribuir os meios e as condições materiais de subsistência.

¹¹ Empregabilidade é um conceito que expressa a ideia de que cabe ao trabalhador se qualificar e se tornar empregável para uma diversidade maior de postos de trabalho, colocando como responsabilidade (ou culpa) do próprio trabalhador a sua inserção e permanência no mercado de trabalho (JORGE, 2008).

Nessa perspectiva, a rede de informações e a exigência de uma formação profissional permanente estão impetradas da ideia de se fazerem investimentos na educação e/ou no “cuidado de si”, sejam eles profissionais, emocionais ou sociais (COSTA, 2005, p. 31), como forma de responsabilizar o indivíduo pela sua não inserção no mercado de trabalho.

Para Castells (1992), além do acesso a um verdadeiro mar de informações, os profissionais da nova economia eletrônica devem pautar sua formação na instrumentalização técnica, no processamento, na focalização e na transformação de conteúdos, adequando-os às funções e aos objetivos que lhes são impostos pelo trabalho, numa realidade totalmente cambiável.

De maneira geral, as discussões acerca da educação têm sido frequentemente atreladas à formação de mão de obra, como forma de se abastecer o mercado de trabalho e dar condições aos escolares de competir bem nesse mercado, não só na educação escolar, como também nos projetos de formação e de reciclagem da massa trabalhadora, tais como programas do cidadão solidário, programas de voluntariado etc. Essas discussões sugerem que, como a escola concebe o professor como mediador, cabe a ela dar-lhe competências e habilitá-lo para as técnicas e os mecanismos sociais e ideológicos cobrados pelo trabalho na sociedade capitalista.

Nesse aspecto, concordamos com Gentili (1996, p. 20), quando alerta que “a grande estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a a uma condição de propriedade”.

É nesse quadro em que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo como proprietário e consumidor, a partir da qual se remodela a educação sob o prisma do mercado, que consiste em disseminar a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios, com base no mérito e no esforço individual. Assim, desarticulam-se as ações coletivas, no âmbito escolar, responsabilizam-se, exclusivamente, os sujeitos envolvidos na atividade educacional pela ineficiência e má qualidade da educação.

A nosso ver, essa problemática abre espaço para discutirmos as perspectivas de formação docente inseridas na conjuntura atual, em que a formação profissional é acentuada como elemento fundante na melhoria do ensino.

Destacamos que a discussão sobre a defesa por uma sociedade do conhecimento e da informação produziu discursos que justificaram mudanças na seleção e na

organização do conhecimento escolar, criando e intensificando mecanismos de controle do desempenho na escolarização para, entre outras finalidades, produzir, centralmente, políticas voltadas à eficácia do sistema educacional. Desse modo, a formação de professores foi defendida como “eixo estratégico” para o sucesso das reformas, com o argumento de que o foco nessa formação pudesse favorecer a consolidação das perspectivas postas pelas reformas.

Somado a esse discurso, o Relatório Delors (2001), produzido pela UNESCO, constitui-se como um texto político de grande importância na difusão das políticas para a formação docente. Ressaltamos que, no documento, no que tange às propostas para a formação de professores, consta a ideia de aprendizagens mais flexíveis, associadas à capacidade de adaptação, necessária em um cenário de transformações permanentes. Para isso, defendem modelos curriculares baseados nas competências e uma educação permanente, sintetizada no “aprender a aprender”.

Nesse aspecto, o papel do professor, no Relatório Delors (2001), além das atribuições históricas na formação do estudante, é intensificado, porque se define para ele a tarefa de contribuir com os alunos, esclarecendo-lhes sobre os conflitos sociais que cercam os tempos atuais, por considerar que essa tarefa não tem sido bem desempenhada pelas famílias, pelas igrejas e pelos poderes públicos.

O discurso sobre a carreira do professor argumenta a favor da avaliação por mérito, vinculada ao desempenho dos alunos, a qual atribui “mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos” (DELORS, 2001, p.160), enfatizando-se, assim, aspectos da cultura da performatividade, responsabilizando o professor pelo êxito, ou não, das reformas.

Em relação à performatividade, Ball (2001) alerta que se trata de “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”. Nesse sentido, as mais recentes reformas da educação constituem um processo de regulação, isto é, um veículo para a mudança social e cultural e, mais especificamente, mecanismos para reformar os agentes educativos. Assim, constituem um meio para alterar o que significa ser professor: o professor se transforma, segundo Ball, em um “sujeito empreendedor” (“an enterprising subject”), isto é, um *gestor de performatividade*.

Na base desse processo, está a mercadorização do conhecimento, em cujo âmbito o “empenho, o discernimento e a autenticidade” são lidos através da *performance*, como um veículo para mudar a natureza do trabalho e da aprendizagem acadêmica (BALL, 2001, p. 40).

Nesse processo de ressignificação dos conceitos erigidos pelo neoliberalismo, a crise da educação, sua superação e os culpados são redefinidos segundo os interesses mercantilistas, provocando o surgimento de políticas mais pragmáticas e, ao mesmo tempo, silenciando outras possibilidades da realidade a ser produzida.

Podemos dizer que os discursos sobre as políticas de formação de professores, produzidos pelos mais diversos agentes, nas mais diferentes escalas (local, global), têm, potencialmente, a capacidade de influenciar textos políticos para a formação de professores, nos demais contextos de produção de políticas: influência e definição de textos, circulando entre os diferentes contextos, com múltiplos sentidos e significados em disputa, como afirmado por Lopes (2006b, p.33-52).

Segundo Ball e Bowe (1998, pp. 108), “o foco no professor tem sido importante na produção de políticas curriculares, não apenas visando a controlá-los *com efetividade*, como também para *induzi-los* a aceitar essas políticas”.

Neste trabalho, pretendemos focalizar as perspectivas de formação docente e a discussão sobre as reformulações curriculares para a construção da identidade desse profissional, para cuja formação se debatem diferentes propostas, em especial, nos Cursos de Pedagogia, as quais são fundadas em projetos políticos e perspectivas filosóficas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador das reformas ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

No Brasil, no que concerne à formação docente, no decorrer da reforma educacional, observa-se que a questão dos currículos dos cursos de graduação começou a ganhar importância no âmbito da reforma do ensino superior a partir de 1995, com a criação do Conselho Nacional de Educação¹², que tinha, entre suas atribuições, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

De acordo com Malanchen e Vieira (2006, p.9), entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBDEN/1996, destacam-se a Resolução n. 2/97 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio. Determina, também, a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na

¹² Cf. Lei n. 9.131/95. O Conselho Nacional de Educação substituiu o Conselho Federal de Educação.

Educação Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99 (BRASIL, 1999); a regulamentação dos cursos sequenciais, que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

Em ambiente de acirrada disputa, o governo e o Conselho Nacional de Educação - CNE - publicaram uma sequência de atos normativos, visando implantar as novas políticas de formação de professores, o que provocou amplos questionamentos pelos órgãos que discutem a formação dos profissionais de educação, como a ANFOPE, a ANPED e a FORUMDIR.

As disputas entre as divergentes posições sobre a identidade e a agência de formação do pedagogo ocasionaram negociações que culminaram com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o Curso de Pedagogia, através do Parecer CNE/CP nº5, de 13 de dezembro de 2005, do Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e da Resolução nº1 de 2006.

O atual texto das DCNs oferece um importante histórico do Curso de Pedagogia¹³. Convém lembrar que a proposta inicial das DCNs foi encaminhada em 1999 ao MEC por um grupo de educadores que representavam algumas entidades. As questões apresentadas na proposta de 1999 foram contempladas, em grande parte, na atual DCN de Pedagogia (2005-2006) bem como algumas reivindicações das entidades representativas dos profissionais da área de educação.

Importa considerar, aqui, que os Pareceres CNE/CP 5/2006 e CNE/CP 3/2006, que tratam das DCNs do Curso de Pedagogia, ensejaram atender à mediação de diversas posições reclamadas por entidades e associações ligadas à formação, ao longo dos últimos 25 anos, sabendo-se que não ficaram encerradas as divergências conceituais e as lutas por interesses corporativos.

Mediante a análise das políticas de formação feita por Malanchen e Vieira (2006), o arcabouço legal que orientou as novas propostas de formação de professores destaca três eixos fundamentais para compreender o novo perfil do professor; o primeiro

¹³ Para aprofundamento do estudo sobre a história da Pedagogia, ler BRZEZINSKI (2005) e SCHEIBE e AGUIAR (1999).

é o conceito de profissionalização, que diz respeito à certificação; o segundo é o da ideia de competência, tomada como conteúdo da formação do professor, compreendida no aspecto técnico-instrumental e, por fim, o terceiro eixo, o da flexibilização do lócus para realização dessa formação (MALANCHEN e VIEIRA, 2006).

Neste último eixo incide a ideia de desterritorização das instituições educativas, como lócus exclusivo da formação para reterritorizá-las nos mais diversos espaços organizacionais/sociais, nas mais diferentes formas, como, por exemplo, os programas de formação instituídos pelo MEC¹⁴ e também alguns programas de televisão, como a TVescola, entre outros.

Em meio a esse cenário, Lima (2004) afirma que o quadro que se delineia na formação dos professores é o que se insere na valorização do instrumental, do técnico e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização.

Outro aspecto que se destaca é o alargamento das funções docentes, discutido por Campos apud Malanchen & Vieira (2002, 2006). Em sua tese de Doutorado, a autora argumenta:

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores. A afirmação da docência como profissão, como vimos anteriormente, divide autores e também professores, órgãos de representação, associações, sindicatos. Há, contudo, uma tendência crescente que aposta na profissionalização dos professores como um processo que adquire novos contornos e que inscreve, por isso, novas possibilidades de valorização do magistério. Esse “alargamento” das funções pode ser interpretado como uma possibilidade de ampliação na autonomia docente, pois a assunção dessas novas responsabilidades implica de forma mais direta o professor “como pessoa e como profissional” (NÓVOA, 1997). Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada. (2002, p. 188)

Campos (2002) aponta, ainda, que o movimento de reformas propiciou uma reestruturação do trabalho docente, sua natureza e função, uma vez que não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, porquanto ele agora comprehende a

¹⁴ Programas de formação continuada vêm sendo proliferados em grande escala, como por exemplo, o PROFA, ProFormação, PraLer, Escola Ativa, Escola Cidadã, ProLetramento, entre outros.

gestão da escola, ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação.

Sendo assim, a docência amplia seu âmbito de compreensão e requer análises mais complexas a seu respeito, porém nosso interesse é pontuar essas discussões para encaminhar posteriores análises.

Percebemos, também, que o governo brasileiro vem cumprindo as recomendações dos organismos internacionais para o campo educacional, em especial, as do Banco Mundial, um organismo que defende também a capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial. Desse modo, o Estado regulador e avaliador vem intervindo na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão, de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas.

Concordamos com Frigotto (1996 p. 91), ao afirmar que os desafios a serem enfrentados na formação e profissionalização do educador trazem a tarefa preliminar de ressignificar um conjunto de categorias e conceitos, no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista pela perspectiva produtivista, em contraposição a uma perspectiva civil democrática.

Para esse autor, a formação, a qualificação e a profissionalização humana do educador e do educando devem se constituir numa perspectiva contra-hegemônica, em que a formação encontra desafios no plano ético-político, no teórico e epistemológico, no técnico e no cultural. Defende, ainda, uma formação que se centra em uma concepção *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas, que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Esse desenvolvimento encontra sua materialidade efetiva, em termos de possibilidades e de limites, em instituições específicas e no conjunto de relações e práticas sociais dadas em sociedades concretas (FRIGOTTO, 1996, p. 92-93).

Partimos do pressuposto de que os cursos de formação devem promover a qualificação dos profissionais, na perspectiva de análise crítica, na medida em que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

Para isso, Pimenta (2002) afirma que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais, em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Campos (2007) argumenta que os cursos de formação docente, em nosso país, foram institucionalizados de acordo com três modelos historicamente definidos: a) o modelo da racionalidade técnica; b) o modelo da racionalidade prática e, c) o modelo crítico de formação docente, acompanhando as ideologias de cada momento político vivido em nosso país.

No atual cenário, a defesa da formação docente é apontada por Nôvoa apud Pimenta (2002, p.29), numa perspectiva critico-reflexiva, em que a formação possa fornecer aos professores os meios de pensamento autônomo e que facilitem as dinâmicas de formação autoparticipada, uma perspectiva que se contrapõe à lógica de mercado.

Sobre a formação da identidade docente, Pimenta (2002) nos apresenta como constituinte e constituidora da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos e acrescenta que a construção dessa identidade se efetiva em três passos, entendidos não como momentos estanques, mas como etapas interligadas. Primeiro, a mobilização dos saberes da experiência; segundo, a discussão sobre a questão dos conhecimentos, no contexto da contemporaneidade; e, terceiro, a produção dos saberes pedagógicos.

Partindo dessa perspectiva, Iavelberg (2003, p.63), em relação ao ensino de Arte, afirma que “é tarefa dos cursos de formação dirigidos a professores enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação, segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de Arte”.

A autora acrescenta que a formação do professor que lecione Arte deve acontecer em três dimensões: educacional, cultural (pessoal) e organizacional.

A dimensão educacional, como saber pedagógico, envolve os processos de aprendizagem e organização de estratégias de ensino na elaboração de planejamento, relacionando conceitos, princípios, procedimentos, valores, conteúdo e metodologia. Para a autora, os cursos de formação podem reorientar a consciência dos educadores sobre si mesmos, como agentes do processo educativo, autônomos, questionadores e criadores de propostas pedagógicas para o ensino de Arte (IAVELBERG, 2003).

De acordo, ainda, com a referida autora (2003, p.54), a dimensão cultural do professor é importante, pois ele poderá apresentar aos alunos os conhecimentos mais avançados de sua época. A formação cultural é imprescindível porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas.

Quanto à dimensão organizacional, esta se relaciona às questões legais e administrativas que envolvem o exercício da profissão, bem como, à participação crítica do docente no funcionamento das instituições nas quais trabalha.

Embora essas perspectivas teóricas sobre a formação docente venham sendo discutidas, no âmbito das universidades, percebemos um conjunto de dispositivos legais e políticos que regulamenta e impregna todo o sistema educacional centrado em perspectivas mercantilistas. Essas perspectivas podem ser sentidas na Lei n. 9.394/96, na qual uma série de ações implementadas pelo governo brasileiro trouxe profundas modificações na educação brasileira, principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação docente (MALANCHEN e VIEIRA, 2006).

Diante desse cenário, discutiremos outro mecanismo de intervenção do Estado na atividade docente, no que diz respeito, especificamente, às políticas de currículo e à obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica.

2.2.2. Política de currículo: a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica

A repercussão das políticas educacionais que visam à formação docente, em nosso país, está sustentada por uma justificativa de reformas na educação, como exposto anteriormente. Além da delimitação do profissional da educação, essas políticas intervêm na definição dos currículos como estratégia para garantir o acesso aos conhecimentos e melhorar o ensino.

Nesse aspecto, trazemos à reflexão os dispositivos legais, a LB DEN 9.394/96 e os documentos dela oriundos (PCN/Arte e RCNEI), que tratam das mudanças nos currículos da educação básica, especificamente, sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte, uma vez que essa exigência repercutiu, de forma confusa, na formação docente, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, relembramos na história dois momentos do discurso jurídico-normativo da educação brasileira, que se refere à educação em Arte. Primeiramente, a Lei n. 4.024/61, que materializou uma política em relação ao ensino de Arte, no sistema educacional brasileiro, chamada de práticas artísticas ou úteis para o ensino médio, como atividade complementar, não

mencionando outros níveis de ensino nem a formação docente¹⁵. Depois, a Lei 5.692/71, que estabelece que o ensino da Arte deve ser obrigatório nos currículos escolares, sob a nomenclatura de Educação Artística. Entretanto, o texto explicativo dessa lei não deixou claros os princípios teóricos e metodológicos de seu ensino, deixando os professores à mercê de interesses políticos e culturais da época. Somente em 1973, com a criação do Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, o governo demonstra a tentativa de minimizar o despreparo dos professores e melhorar a qualidade do ensino de Arte (CORRÊA, 2007).

Contrariamente às anteriores, a nova LDBEN 9.394/96 estabelece a obrigatoriedade da Arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio), não como atividade, mas como pertencente ao conjunto de conhecimentos inerentes ao processo educacional. Como expressa no Capítulo II, Art. 26, 2º. Parágrafo – “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).

Do ponto de vista legal, a obrigatoriedade do ensino de Arte, no currículo da educação básica, expressou a conquista de arte-educadores, que reivindicavam o acesso desse conhecimento aos alunos do ensino básico, como uma possibilidade de desenvolvimento social e cultural (BARBOSA, 2005). Entretanto, segundo Fusari e Ferraz (1999), o texto final da LDBEN 9.394/96 não representou, de forma clara, as reivindicações de arte-educadores, pois, no projeto inicial da LDBEN/96, que foi engavetado, havia uma perspectiva mais objetiva sobre o ensino de Arte na escolarização formal, como diz o seguinte fragmento:

Antes da aprovação da lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi discutido no país inteiro o Projeto de Lei no. 1.248-C, de 1988, que também incluía o ensino de arte na educação básica, mas definia melhor as suas finalidades: “para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas” (Cap. VII, Art. 33 Apud FUSARI e FERRAZ, 1999, p. 28).

A LDBEN/96, ao instituir o ensino de Arte obrigatório no currículo da educação básica, atende às reivindicações dos professores e das entidades representativas,

¹⁵ Embora a educação em arte, no Brasil, fosse aos poucos ganhando visibilidade na Legislação, paralelamente, a formação de professores de arte acontecia de outras formas, a exemplo das Escolinhas de Arte do Brasil.

oportunizando aos alunos em processo de escolarização o contato com as diversas linguagens artísticas. Porém, ao mesmo tempo, no texto da lei, não fica claro de que forma isso será viabilizado nas instituições escolares. Vale salientar que a promulgação da LDBEN/96 envolveu campos ideológicos e políticos que se confrontaram para definir os rumos da educação brasileira.

Nessa arena, estiveram em jogo interesses e bens simbólicos que demarcaram e demarcam as relações de dominação e de poder expressos na concepção e na organização dos currículos dos cursos de graduação como na educação básica. Assim sendo, os conflitos acerca do que deve ser ensinado são paradoxais. Segundo Apple (1995), não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política.

Diante desse emaranhado de ações e de deliberações sobre as reformas nos currículos, com o objetivo de melhorar o ensino, questionamo-nos sobre o teor político-ideológico que está posto nessas políticas. Entendemos ser necessário compreender a trama que tece as políticas de currículo no contexto atual. Para tanto, partimos do pressuposto de que o currículo se constitui como espaço de lutas simbólicas de saber-poder, e, nesse caso, de regulação sobre o que deve ser ensinado nas instituições educacionais e como esse ensino é experienciado.

É coerente lembrar que muitas são as perspectivas teóricas que abordam as questões sobre currículo, mas, neste trabalho, procuraremos abordar a perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, em que o currículo é compreendido como aquele que produz e reproduz culturalmente as estruturas sociais e transmite a ideologia dominante, perpassando um caráter político.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2003, p.148), para quem “o currículo é uma invenção social como qualquer outra, é o resultado de um processo histórico e de processos de disputa e conflito social que consolidaram certas formas curriculares, e não, outras, como currículo”. Desse modo, o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder.

Sobre essa mesma questão, Costa (1999) comenta que o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes regido por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e os significados sobre as coisas e os seres do mundo.

Atualmente, na construção do território curricular, destaca-se também a centralidade da cultura (GARCÍA CANCLINI, 1998; HALL, 1997; SANTOS e NUNES, 2003 apud MACEDO, 2006a), como campo de disputa que incorpora valores de mercado, mas também alternativas que a tornam política por excelência.

Macedo (2006b, p. 286) assevera que é necessário conceitualizar o currículo como espaço-tempo cultural, entendendo-o como conhecimento corporificado (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 29). A autora defende também uma leitura do currículo que seja capaz de pensar o espaço-tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais, em um processo que envolve hibridismo¹⁶.

Na análise de Macedo (2006b), parece improutivo assumir que o currículo, compreendido como espaço-tempo, é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, em que se deve optar por esse ou aquele lado. Tal postura, segundo a autora, tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo, como cultura, e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo das escolas.

Para a autora (2006b, p. 288), a produção dos currículos formais e a vivência desse currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos, são negociadas diferenças. De ambos, participam sujeitos culturais, com seus múltiplos pertencimentos, conforme expressa o seguinte fragmento:

Penso nos currículos escolares como espaços-tempo de fronteiras e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Defendo que, nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências (MACEDO, 2006b, p. 290).

Macedo se refere que o exercício de pensar as relações entre cultura e currículo deve ir além das distinções binárias entre produção e reprodução cultural, mas também construir uma definição alternativa de currículo que o perceba como um espaço-tempo de fronteira entre saberes. Nas palavras da autora (2006b, p. 105),

¹⁶ Néstor Canclini (2001, p. XIX) entende que a expressão hibridismo cultural abrange “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

[...] julgo necessário esclarecer que não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença.

Nesse sentido, entender o currículo como campo da política cultural possibilita a desconstrução de uma visão naturalizada e técnica dele, em que os discursos e as narrativas são práticas que modelam e dão sentido à realidade. O processo de significação é um processo social de conhecimento e, nesse aspecto, “os saberes são sempre mediados pela linguagem, cujos campos de realização não estão isentos de relações de poder” (COSTA, 1999, p.51).

Ainda segundo Costa (1999, p. 61), “o currículo é um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser”. Na política cultural, essas representações construídas pelos discursos vão posicionando os sujeitos numa certa geografia e economia do poder, cujo objetivo é o governo, a regulação social. Contudo, como nos alertou Said apud Costa (1995, 1999, p. 61), “parece que, entre os meandros das histórias para dominar, sempre se cria um espaço para algum tipo de escape, alimentado por histórias de contestação e emancipação”. Na esmagadora maioria dos casos, prossegue ele, a experiência histórica de resistência e insubordinação preponderou, inventando novos caminhos para narrativas de igualdade e solidariedade.

As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados/as nessa tradição a formularem projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social.

Nesse contexto, tem havido uma tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Embora esse movimento tenha raízes genuinamente democráticas, ele pode também ser regressivo se não estiver atento para flagrar, no seu

próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e de poder.

Segundo Popkewitz apud Moreira (1997, 2005 p. 34), “a história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sempre implicado em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo”.

Sobre essa perspectiva, a Arte na educação, vista como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e a construção de uma visão mais crítica das realidades que contemplam outras narrativas de sujeitos que não estejam submetidas a regimes de regulação.

A Arte pode se constituir como uma agência alternativa de construção de outras narrativas de sujeito em outros agenciamentos, como afirma Kastrup (1999), uma invenção de si e do mundo, que amplie os horizontes da existência humana.

Mais uma vez, a importância do ensino de Arte, na formação cultural do pedagogo, é ressaltada com as contribuições de Nogueira (2002) sobre a formação cultural do professor-pedagogo. Compreendendo o conceito de formação cultural em Adorno, a autora aponta que o professor-pedagogo não tem o hábito de frequentar espaços culturais, como salas de cinema, exposições de arte, concertos musicais, processos que auxiliam para a sua formação cultural. Em sua pesquisa de campo, a autora percebeu que os professores que têm um universo cultural mais amplo detêm, também, maior capacidade para elaborar aulas críticas, criativas e que contribuem com a formação de seus alunos.

Somado às análises de Nogueira (2002), Araújo e Araújo (2007) afirmam, em suas pesquisas, que, “no Brasil, os cidadãos envolvidos no processo educacional formal não têm acesso à produção artística; o país vive uma fratura esquizofrênica – de um lado, uma educação sem arte, de outro, uma arte sem público”.

As desproporções são atestadas ainda em outros tipos de levantamento, como por exemplo, de um estudo realizado pela UNESCO (2004, p. 91), que apontou que 17,4% dos professores brasileiros nunca foram ao teatro, 62,1% nunca foram a concertos ou óperas, e 14,8% nunca foram a museus. Esse quadro, no entanto, não reflete o interesse dos agentes culturais.

Outra pesquisa de Brenner, Dayrell, Carrano apud Araújo e Araújo (2005, 2007), sobre a juventude brasileira, apontou que, embora apenas 4,5% dos jovens entre 15 e 24 anos ocupem seu tempo livre com atividades culturais, essa é a ocupação preferida de

40% deles. A razão primeira apresentada por esses agentes é a de que o custo final do produto cultural está além das possibilidades da maior parte dos estudantes e professores. Os produtores de arte, por sua vez, alegam que, apesar das leis de estímulo à cultura baseadas em renúncia fiscal, um público consumidor tão diminuto não possibilita a redução, no preço final, do produto ou ingresso – eis a velha lei da oferta e da procura. Por outro lado, o Estado brasileiro, responsável pelo custeio da educação e pelo patrocínio das artes, não consegue ainda vincular o seu investimento em ambas as atividades, reproduzindo, ele próprio, a separação.

É salutar a importância da Arte na formação docente para seu enriquecimento cultural. Neste trabalho, nos preocupamos com o significado/lugar que a Arte e seu ensino vêm ocupando nas políticas de currículo nos Cursos de Pedagogia. Levando em consideração a conjuntura política e os dispositivos normativos que a regulam, entendemos que sua concepção está pautada em princípios de mercado e, não, no valor social e cultural do desenvolvimento do sujeito.

Como vimos apresentando neste capítulo, a educação brasileira vem sofrendo um processo de reestruturação que deflagrou mudanças tanto nos cursos de formação de professores quanto nos currículos da educação básica. Essas mudanças na estrutura dos currículos indicam o reconhecimento da Arte como um conhecimento necessário à formação do sujeito. Entretanto, procuramos problematizar de que forma tais pressupostos estão sendo demarcados na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

3. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, CONCEPÇÕES E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE

3.1. ALGUNS SIGNIFICADOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Atualmente, o mundo vive transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas e estéticas, resultantes de um longo processo de mudanças de comportamentos, hábitos, formas de pensar e agir que estejam além de aspectos objetivos e da lógica, mas que também contemplam os aspectos subjetivos e sensíveis de ver e compreender o mundo. Essas mudanças afetam a articulação da educação com o campo da arte, pois a educação é uma prática social que visa à formação do ser humano, amplia possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas, razão por que é necessário um conhecimento que estabeleça conexões entre o processo mental e a educação dos sentidos.

Um dos significados da Arte na educação, muito explorado na modernidade, diz respeito à experiência estética que vem sendo ressignificada, associada ao refinamento da percepção e da sensibilidade, por meio do fomento à criatividade e da autonomia na produção e fruição da arte.

Nesse contexto, Zanella (2006) questiona: É admissível educar sem considerar a dimensão estética? Qual a contribuição da estética e da arte no campo educacional?

Sobre a dimensão estética, concordamos com Ormezzano (2007), para quem a dimensão estética é aquela capaz de possibilitar a recuperação de um ser global, fracionado por um processo civilizatório, que se constituiu pela divisão do homem entre corpo e razão, matéria e espírito etc. Nessa perspectiva, a educação, compreendida como formação, deve ser vivenciada atrelada à dimensão estética, a qual está ligada ao jogo e ao lúdico, a uma nova relação com o tempo e à retomada da experiência associada ao prazer e à realização (ORMEZZANO, 2007, p. 14).

A partir dessa compreensão, destacamos a importância do desenvolvimento da dimensão estética na infância, como desejável e necessária ao processo de formação do sujeito-criança, para que ele possa construir relações e espaços sociais mais criativos no exercício de sua cidadania. Compreendemos também que o contato com a arte, no

processo de escolarização, apresenta-se como uma via potente para a vivência da dimensão estética na formação do sujeito, em especial, a criança, que merece toda atenção por parte de pesquisadores e de educadores, no sentido de possibilitar estratégias educacionais que ampliem o desenvolvimento de suas potencialidades.

Embora a dimensão estética deva permear todo o processo educativo, na relação entre ensino e aprendizagem, e a dimensão estética não seja um atributo exclusivo da arte, destacamos a relação entre estética e arte na formação do sujeito, por acreditar que a Arte é o conhecimento por meio do qual o ser humano dialoga, com profundidade, com as questões estéticas.

De princípio, é importante afirmar que a estética é eminentemente filosófica, os conceitos sobre estética confundem-se com o conceito da própria arte, mas se ocupa especificamente do conhecimento sensível. Nesse aspecto, a estética estuda as qualidades de formas de representação artísticas perceptíveis pelos sentidos, busca a construção de um discurso reflexivo sobre o fazer artístico e o processo criativo.

Percebe-se que, em cada época, em cada movimento artístico, construíam-se concepções estéticas, que logo eram substituídas, revistas ou rejeitadas por novos conceitos sobre a forma e o conteúdo em arte. Portanto, falar de estética é demasiado complexo, por isso convém retomar alguns conceitos estéticos que foram delineados historicamente.

As teorias estéticas começaram a ser construídas desde a Antiguidade clássica e, até hoje, são objetos de pesquisa e têm merecido especial destaque, sobretudo, a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, que impõe a necessidade de trabalhadores criativos e flexíveis, para que possam se adaptar às constantes oscilações do mercado de trabalho.

Entender a educação estética e a arte como conhecimento é romper com a ideia de que a Ciência é puramente racional, e a arte, puramente sensível. Na verdade, arte e Ciência integram as diferentes formas de conhecer. O primeiro a defender essa junção foi Baumgarten (1993), no Século XVIII, ao utilizar o termo Estética como uma Ciência que estuda o belo, a percepção e a teoria da arte.

Ormezzano (2007) considera Kant (1724-1804) como o marco da estética moderna e, depois, contemporânea, a partir de sua obra, **Crítica do juízo**, publicada em 1790, superando a dicotomia de que todo conhecimento é inato ou adquirido pela experiência, marco das disputas filosóficas antagônicas, encontrando na tricotomia das faculdades humanas – conhecer, desejar, sentir – o princípio dos sentimentos de prazer e

de desprazer, sustentando que o conhecimento do mundo exterior provém de experiência sensível das coisas. A investigação kantiana enlaça a orientação racionalista e a vertente empirista no desenvolvimento do pensamento científico do Século XIX.

Acompanhando a interpretação dos românticos sobre a estética de Kant e Schiller (1759-1805), em **Cartas sobre a educação estética do homem**, retoma o problema da beleza do ponto de vista da formação humana, nascendo, assim, o conceito de "educação estética", vinculando a estética kantiana à filosofia da educação de Rousseau e sua própria ideia de sentimento, como condutor do ser humano. Nesses ensaios, ele mostrou como a formação estética pode auxiliar a atingir um estado de harmonia interior, por meio da educação e do amor à liberdade (ORMEZZANO, 2007).

Nessa perspectiva, nascia um novo discurso, segundo o qual a educação estética permite a formação completa do humano em seu processo de hominização (SCHILLER, 1997).

Influenciados por essa perspectiva, autores como Herbert Read (1982) e John Dewey (1985), desenvolveram estudos sobre educação estética, cada um com uma concepção e em tempos históricos distintos. De maneira geral, a educação estética pressupõe a formação integral do aluno, tanto em seus aspectos sensíveis e cognitivos, que contemplem a arte como forma de propiciar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e amplo, tendo a arte como base para a educação integral do homem, prerrogativas da *educação pela arte*¹⁷.

Essas formulações teóricas fundamentaram as justificativas da arte na educação, no período modernista visto como expressão criadora interpretada a algo emocional e não mental. Tal concepção vem influenciando a compreensão do ensino de Arte até hoje, como assevera Nascimento (2005, p. 162) no seguinte fragmento:

Até hoje, a arte na educação é compreendida como uma maneira de expressar, por meio de atividades artísticas, vivências emocionais; de desenvolver uma forma pessoal de expressão; de descobrir e apreciar valores estéticos; de usar o lazer construtivamente; de desenvolver a criatividade; de incentivar atitudes de cooperação e iniciativa; de desenvolver o senso de individualidade e confiança; de adquirir hábitos de disciplina e concentração; de dominar técnicas, instrumentos e procedimentos expressivos; de desenvolver a habilidade de discriminar cor, forma, dimensão, espaço, harmonia.

¹⁷ A denominação *educação pela arte* representava, essencialmente, um projeto educativo mais amplo, defensor da arte como base e como elemento de articulação de diferentes disciplinas na educação, em geral, e na educação artística, em particular (NASCIMENTO, 2005, p. 162).

Embora essa visão seja predominante no ensino de Arte, encontramos outras perspectivas de Arte/Educação que foram elaboradas, dependendo da ênfase dada às funções da arte na educação. De acordo com Eisner apud Barbosa (2005, p. 12-13), são muitas as visões de Arte/Educação, e as que operam até nossos dias são: a) autoexpressão criadora; b) solução criadora de problemas; c) desenvolvimento cognitivo; d) ser disciplina; e) cultura visual; f) potencializar a performance acadêmica e g) preparação para o trabalho.

Cada uma dessas concepções será explorada no próximo texto. Por enquanto, pontuaremos algumas delas, com o intuito de apresentar o panorama das discussões acerca do ensino de Arte e sua diversidade.

É interessante ressaltar que, embora o discurso do expressionismo de liberação emocional tenha marcado as correntes filosóficas que defendiam a arte na educação, outros pensamentos e perspectivas são engendrados, sobretudo, a partir das análises sobre a vontade de poder de Marx (1983), as ideias de perfeição do ser de Nietzsche (1996) e a ideia de inconsciente de Freud (1976), relacionando arte, sociedade e história.

Conforme Jimenez (1999), uma preocupação comum inerente aos três pensadores diz respeito ao fato de que todos eles tentaram compreender o papel e o significado das forças inconscientes e históricas que regem, ao mesmo tempo, a atividade dos sujeitos e o devir da humanidade.

Sendo assim, na tentativa de superar o dogmatismo racionalista e empirista, os filósofos da Escola de Frankfurt recolhem a herança freudomarxista e do existencialismo e constroem uma estética crítica que possibilite compreender a arte como cultura e instrumento pedagógico de transformação social.

Os filósofos dessa Escola apontam que a modernidade, além de provocar efeitos no processo civilizatório, imprimindo uma nova visão de Homem, forjando a ideia de sujeito da razão, trouxe mudanças também nas relações e nos modos de produção com o modelo capitalista. Esse novo campo das relações econômicas, sociais e políticas vai impulsionar a construção de valores estéticos ligados ao consumo.

Sobre as influências do capitalismo na vida social, Adorno (1970, 1995), um estudioso da Escola de Frankfurt, em sua obra, **Teoria Estética**, traz reflexões sobre as marcas artístico-culturais dos anos 1930, nas quais a defesa por uma arte moderna significava resistir às tentativas totalitárias que visavam liquidá-la. O autor comprehende que, se, por um lado, a arte dita moderna era uma bandeira de resistência aos regimes autoritários, seja de governo como de educação, do mesmo modo houve o

desencadeamento de um processo de exploração racional dos bens culturais com objetivos mercadológicos. Conforme as palavras de Jimenez (1999, p. 355), Horkheimer e Adorno forjam a expressão “indústria cultural” para designar o aparecimento de uma cultura estandartizada, condicionada e comercializada segundo os modelos de bens de consumo.

Uma das influências da relação entre arte e desenvolvimento industrial propagado pelo capitalismo está presente na ideia do ensino de Arte como solução criadora de problemas difundida pela Bauhaus (1919-1932, Weimar-Dessau), na qual a função do ensino de Arte era produzir para a vida e para o designer tecnicamente eficiente, esteticamente prazeroso e socialmente relevante (BARBOSA, 2005, p.16).

Diante do contexto capitalista para fins industriais, Jimenez (1999, p. 337) argumenta que, na modernidade, a cultura despojou a arte do conteúdo explosivo ou subversivo que ela escondia mesmo sob sua forma idealizada para recolocá-la a serviço do desenvolvimento econômico, através da preparação de mão-de-obra como justificativa do progresso social. No entanto, em seu desenvolvimento, a expectativa de estabilidade social e felicidade, ocasionada pelo suposto progresso, foi colocada em xeque. De acordo com Deacon e Parker (1999, p.97), a educação, no mundo moderno, está, cada vez mais, sendo denunciada como um dos últimos e minados bastões de uma época cujos ídolos - a razão, o progresso e o sujeito autônomo - têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismos, pobreza e fome em massa, destruição ambiental, e cujos próprios avanços científicos e sucessos produtivos estão inextricavelmente entrelaçados com dominação e devastação de formações naturais e sociais.

Dessa forma, a arte e as questões estéticas nela inscritas dialogam com os valores culturais que a sociedade contemporânea fabrica, porém, se o capitalismo criou a “indústria cultural” como instrumento de mercantilização de objetos artístico-culturais e propagação de valores estéticos ligados à efemeridade e à fugacidade, no processo de subjetivação, não quer dizer que não haja resistências às amarras dessa dominação. Pelo contrário, acreditamos que é através da aprendizagem de outras formas de *sentir - pensar - agir* no mundo, promovido pelas linguagens artísticas, que podemos vislumbrar outras formas de existência humana.

A tradição da Modernidade, que supervalorizou a liberação emocional e a criatividade, impondo uma estética ocidental dita universalista, produto de uma elite

intelectual artística, como única possibilidade para a Arte/Educação, está sendo questionada, porque não atende mais às demandas da sociedade contemporânea.

Os aspectos já mencionados acerca da dimensão estética, desenvolvida através da sensibilização da arte, como foi defendido pelos modernistas, são somados a outras justificativas inseridas nos significados da arte na educação, principalmente, quando entram em cena as questões culturais discutidas na contemporaneidade.

Educação, arte e cultura estão interligadas na formação das identidades, como nos ensina Barbosa (2005, 2007). Arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida, e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

Dessa maneira, observa-se, através das artes, a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças, ocasionando mudanças na compreensão do valor da arte na educação (BARBOSA, 2007).

A centralidade da cultura, impetrada na relação entre arte e educação, vem sendo discutida a partir do compromisso com a diversidade cultural, cujos códigos culturais devem ser considerados em função de raças, etnias, gêneros, classe social etc. Nesse sentido, alguns termos são utilizados para designar essa compreensão, como multiculturalismo e pluriculturalismo, pressupondo uma coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade.

Entretanto, segundo Barbosa (2007), o termo interculturalidade é mais apropriado por significar a interação entre as diferentes culturas, pois é necessário fornecer aos estudantes um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

No cenário de multiplicidade do campo da arte, que se configura atualmente, encontramos a ideia de arte, entendida como uma linguagem que vem sendo muito explorada pela semiótica. A leitura do discurso visual, que não se resume à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas, principalmente, é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à

imagem, é um imperativo da contemporaneidade. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem.

Observamos, de maneira geral que, a cada dia, nossa cultura contemporânea tem se configurado como um campo de acesso, produção e circulação de imagens, a partir das quais vários discursos são construídos, reconstruídos, assimilados, reproduzidos, silenciados, significados, transformados etc. cotidianamente. A intensificação da cultura imagética justifica a investigação sobre a leitura das imagens como produtora de sentidos e campo de intersubjetividades, especificamente, quando assume a condição de objeto de ensino e aprendizagem na escolarização formal (PILLAR, 2001).

A imagem, nessa perspectiva, é uma espécie de signo que serve, entre outras coisas, para representar o mundo e mediar o contato entre o olho e o mundo. Invenção e uso da imagem, como forma de representação do mundo visto e da mediação da sociabilidade humana, não é um acontecimento recente na história da humanidade.

Costa apud Carlos (2005, 2008, p.23) lembra que o panorama sócio-histórico configurado a partir do Século XIX, marcado pela expansão do capitalismo e suas relações comerciais internacionais, colocou em cena uma multiplicidade de atores e produtos culturais, radicalmente diferentes, e mobilizou uma série de conhecimentos, que propiciaram a invenção de técnicas e tecnologias diversas.

O intercâmbio cultural e a revolução tecnológica intensificaram a produção, dinamizaram a comunicação mundial e tencionaram as relações sociais entre os sujeitos, os povos e as nações do planeta. Nesse contexto, o registro, a reprodução e a difusão de sons e de imagens emergiram como parâmetro e mediação dos processos interculturais e comerciais erigidos pelo capitalismo.

Assim, as imagens não só materializam, em termos pictóricos, escultóricos e visuais, ideias sobre o sujeito e a sociedade, como contribuem para fixar a maneira de vê-los, registrá-los e interpretá-los.

De acordo com Fischer (2007, p. 296), estudar as imagens, os processos de produção de materiais, audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso de informações, narrativas e interpretações de imagens midiáticas, corresponde, a seu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nesses tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula imagens fixas e em movimento, assim como há todo

um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes imagens.

Dubois apud Fischer (2007, p.296), analisa que um olhar crítico sobre essa matéria não estaria em, simplesmente, acompanhar um pretenso progresso evolutivo da produção e do uso de imagens, com tecnologias cada vez mais sofisticadas, e os respectivos problemas com uma possível regressão de “artístico” e do “humano”, mas, de apanhar cada produto imagético em sua concretude histórica, comunicacional, mercadológica, política e também como material que é produzido e veiculado segundo determinado aparato técnico que, por si mesmo, também produz efeitos em nós.

O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na Arte e de como têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte e seu ensino. Nesse aspecto, pensamos que as experiências estéticas promovidas pela mediação das produções artísticas podem se constituir como uma potência na qual e com a qual podemos construir resistências, frente às estratégias de dominação e na construção de outras narrativas de sujeitos e da sua arte.

As relações entre a estética e a arte na formação do sujeito assinalam para a possibilidade de redimensionar práticas educativas pautadas na normatização dos sujeitos e abrir espaços para outras formas de agenciamento das diferenças.

3.2. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTE

No texto anterior, procuramos pontuar alguns significados que foram construídos acerca da Arte na educação, a partir da modernidade, delineando a problemática de seu ensino.

Desses significados, abordaremos, neste texto os desdobramentos ocorridos na elaboração das concepções epistemológicas e metodológicas que vêm norteando o ensino de Arte no Século XX e início do XXI.

De início, partimos da concepção de Fusari e de Ferraz (2001), de que a arte expressa o movimento dialético da relação homem-mundo, cuja complexidade envolve

aspectos de caráter simbólico, na medida em que o homem apreende e significa a realidade de forma poética, criativa. Essas autoras (2001, p.16) ressaltam, ainda, a função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade, desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. (...) A arte se constitui como um modo específico de manifestar a atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo.

Sobre a experiência estética, as autoras (2001, p. 17) afirmam:

Logo ao nascer, passamos a viver em um mundo que já tem uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético. (...) Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e dentre elas, as obras de arte. É por isso que mesmo sem saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas.

Entretanto, se a emergência das artes e o senso estético coincidem com as origens do próprio homem, a história do ensino de Arte, na escolarização formal,¹⁸ é algo relativamente recente na história da humanidade. Além disso, ao longo dos anos, várias concepções de arte e de seu ensino orientaram práticas educativas ou pedagógicas, bem como distintos espaços assumiram a responsabilidade da educação em Arte.

Na Idade Média, inicialmente, os saberes artísticos eram transmitidos pela tradição oral, por meio do exemplo de seu próprio fazer, e a aprendizagem acontecia no seio das oficinas artesanais. No Renascimento, com o antropocentrismo, houve um deslocamento de mentalidade, afetando, entre outros, os aspectos sociais que repercutiram no ensino de Arte. A ideia de Arte como conhecimento científico passa a ser defendida, e o seu ensino deveria contemplar não apenas o saber fazer, mas a instrução teórica, transferindo-se, dessa maneira, das oficinas artesanais para a escola (OSINSKI, 2001).

Com a institucionalização da educação como um instrumento do Estado Moderno, percebem-se três concepções teórico-metodológicas predominantes no ensino da Arte, que vão se desenrolar entre os Séculos XIX e XX; a tradicional, a *escolanovista*

¹⁸Referimo-nos à institucionalização da escola burguesa como espaço de aprendizagem dos conhecimentos oriundos do processo de modernização do Século XVII, quando a Arte passa a ser considerada objeto de ensino dessas instituições.

e a tecnicista, todas elas acompanhando as transformações sociais e os movimentos intelectuais e pedagógicos do seu tempo.

De um modo geral, as discussões sobre o ensino de Arte acompanham as concepções epistemológicas e ideológicas de cada época, com as quais alguns autores contribuíram para o desenvolvimento de uma compreensão acerca da aprendizagem do conhecimento artístico e a elaboração de metodologias que pudessem favorecer seu ensino.

Nesse sentido, discutiremos, primeiramente, os embates filosóficos acerca de como o sujeito aprende e dá sentido à sua realidade, a partir dos quais se originaram várias concepções epistemológicas que ora enfatizavam o aspecto perceptível, sensível, intuitivo; ora o aspecto intelectual, racional.

No livro, **Intuição e intelecto na Arte**, Rudolf Arnheim (2004) discute a relação entre a intuição e o intelecto na produção do conhecimento, refletindo sobre o dualismo filosófico que acompanhou as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do ser humano, sobretudo, no que diz respeito à criação e à apreciação artística.

Segundo Arnheim (2004, p. 16), essa discussão se agravou no Século XIX, com a divisão romântica entre intuição e intelecto, na consolidação das bases científicas da escolarização, levando a um conflito epistemológico entre os devotos da intuição, que encaravam com desdém as disciplinas intelectuais dos lógicos, e os adeptos de um racionalismo exacerbado, que condenava o caráter não racional da intuição.

Essa controvérsia gerou profundas e equivocadas concepções acerca do processo de produção artística, entendida como conhecimento, e da arte e, consequentemente, de seu ensino.

No embate de forças epistemológicas, na legitimação do saber científico, as correntes racionalistas predominaram em relação aos aspectos intuitivos na construção do conhecimento, favorecidas pela ideia de homem cartesiano. Contrapondo-se a esse dualismo, Arnheim (2004, p.29) argumenta que, para harmonizar as diversas estruturas do conhecimento, a mente humana dispõe de dois processos cognitivos: a percepção intuitiva e a análise intelectual. As duas são igualmente valiosas e indispensáveis. Nenhuma é exclusiva para as atividades humanas específicas, ambas são comuns a todas. A intuição e o intelecto não operam separadamente, mas, em quase todos os casos, necessitam de cooperação mútua. Em educação, negligenciar uma delas em favor da outra ou mantê-las separadas é algo que só tende a mutilar as mentes que estamos tentando educar.

Sendo assim, a ênfase na racionalidade, fundamento do iluminismo, impulsionou uma hierarquização dos saberes, expressa na concepção e na organização da educação que se desejava através da escolarização. Os saberes sofreriam uma seleção pautada nos valores sociais, econômicos e culturais defendidos pela modernidade, em que esses saberes seriam aprendidos e legitimados na e pela escola.

Nesse caminho, a partir de sua científicidade, os conhecimentos foram valorados, e alguns saberes foram priorizados em relação a outros na educação escolar. Obviamente, a concepção de arte também foi afetada por esse processo, no qual a forma como a arte foi sendo concebida orientou práticas educativas que refletiam a ideologia da sociedade capitalista, que apregoava a visão de homem racional e o saber científico, como elementos para alavancar o desenvolvimento.

Destacamos que o aspecto da invenção, característica eminentemente humana, não foi considerado no processo de legitimação dos saberes, como mola propulsora do aprender. Se o caráter inventivo e criador da aprendizagem humana foi relegado, a princípio, pelo fundamentalismo positivista, o mesmo influenciou a concepção de um ensino de arte pautado na valorização do desenho. No entanto, sem o seu potencial estético, esse ensino se caracterizou por uma aprendizagem passiva e mecânica, com práticas de repetição, exercício da vista, da mão, da memória e do senso moral (IAVELBERG, 2003; FUSARI e FERRAZ, 1999).

A ênfase no desenho estava associada à perspectiva liberal de progresso industrial, tendo sentido utilitário e de preparo dos indivíduos para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais. Essa perspectiva ocorreu devido à crescente competição comercial entre Europa e EUA, no final do Século XIX, quando, em 1890, uma lei educacional americana passou a exigir o ensino de desenho nas escolas públicas, dando importância somente à técnica, porque se tornava claro para os dirigentes que o desenho deveria ser ensinado na escola com objetivos industriais, e não, com objetivos artísticos (BARBOSA, 1985, p. 16).

Essa concepção foi influenciada pela New Bauhaus¹⁹, na qual o panorama do ensino da arte mudava em direção a uma nova orientação centrada nos materiais com atenção às possibilidades estruturais e expressivas dos elementos do desenho nas várias espécies de construções bi e tridimensionais. O objetivo pretendido pela New Bauhaus

¹⁹A Escola de Bauhaus foi criada em 1919, na Alemanha, por Walter Gropius, entretanto, devido a perseguições políticas, a maioria de seus professores foi para os EUA, onde tiveram o apoio do governo para desenvolver suas ideias, passando a ser denominada de New Bauhaus.

era desenvolver a educação das faculdades intelectuais e sensoriais e buscar uma interação enriquecedora entre arte, Ciência e técnica. Segundo os orientadores da New Bauhaus, o especialista deveria executar sua tarefa com base em seu conhecimento científico e técnico, e um entendimento bem desenvolvido no que se refere à estética. Essa nova orientação foi mal catalisada, influenciada por um formalismo excessivo e disciplinado, instaurado em um tecnicismo exagerado e em um fácil *laissez-faire* (BARBOSA, 1985, p. 25).

No Brasil, após o advento da República (1889), houve um estreitamento dos laços entre Brasil e Estados Unidos, promovendo uma grande influência do liberalismo americano e do positivismo francês, na criação de leis educacionais que incluíam o ensino do desenho geométrico no currículo. Essa reforma, datada de 22/11/1890, objetivava o desenvolvimento da racionalidade da Ciência na educação. Os positivistas queriam utilizar a arte como forma de educar a mente do povo, pois o aperfeiçoamento intelectual seria condição indispensável para o progresso social e político (FERNANDES et al. 2004).

Podemos afirmar que, na educação brasileira do início do Século XX, o ensino de Arte estava baseado em pressupostos fortemente arraigados em uma cultura tradicional e europeizada. Esses aspectos manifestados na compreensão de arte e seu ensino, como mostra Ormezzano (2007, p.22):

O Século 20 iniciou seguindo a proposta da escola tradicional, que está centrada na figura do professor como autoridade máxima, detentor de um saber a ser transmitido ao aluno, o qual, supostamente, nada sabe. Os objetivos foram preparar os estudantes para o trabalho e a família, na expectativa de possibilitar uma vida melhor à sociedade em geral. Os conteúdos trabalhados eram divididos em disciplinas estanques que valorizavam as ciências exatas e naturais. A metodologia utilizada baseava-se na repetição de modelos, na cópia e memorização. As atividades artísticas mais frequentes eram poesias e textos teatrais memorizados pelas crianças, repetição de coreografias, sobretudo folclóricas ou dos grandes salões de baile da burguesia, cópia de desenhos prontos ou modelos arquitetônicos que precisavam da exatidão do desenho geométrico, estudo das biografias de músicos eruditos e outras. Em termos de avaliação, o mais comum eram a prova escrita, a prova oral e o julgamento de valor realizado pela autoridade escolar sobre a produção final de um trabalho prático, de inspiração neoclássica, que precisava demonstrar competência técnica.

Paralelamente à visão de arte, associada ao desenvolvimento industrial, observam-se também diversos acontecimentos de relevância, no campo da educação e das artes, tais como: os movimentos artísticos de vanguarda, que libertam, de vez, o artista de cânones preestabelecidos, e na educação, a descoberta da criança como um ser

autônomo, tanto pela Pedagogia quanto pela Psicologia. Esses movimentos gerais de renovação de educação e a popularização das instituições escolares responsáveis pela formação intelectual e pela mão-de-obra vão orientar mudanças metodológicas no ensino de Arte pautadas na *escola nova*²⁰.

Como consequência, o artista acabou se afastando da escola, e o psicólogo ganhou espaço, passando a ser o principal agente da renovação de métodos e conceitos de arte nas escolas. Segundo Barbosa (1985, p.17), a ideia do *laissez-faire* e o presente conceito de criatividade que provocaram tão grandes modificações conceituais na Arte/Educação são resultados de teorias psicológicas aplicadas à educação.

É bom lembrar que os estudos sobre a criatividade surgiram na literatura psicológica a partir da década de 1950, vindo a ocupar um espaço considerável nos anos de 1960 e 1970, sobretudo nos Estados Unidos, e sendo entendida como uma capacidade ou função de criação, distribuída, até certo ponto, por todos os seres humanos. Da primeira metade do Século passado, J.P. Guilford (1959) inaugura a série dos estudos sobre a criatividade, que passaram a ser desenvolvidos na vertente técnica ou psicométrica da Psicologia (KASTRUP, 1999, p. 16).

No cenário de valorização das teorias psicológicas, para explicar o desenvolvimento humano, alguns autores se destacaram, entre eles, Lowenfeld (1903-1960), juntamente com Herbert Read (1893-1968) e John Dewey (1859-1952). Esses autores contribuíram para fundamentar a concepção de educação conhecida como *escola nova*, que se contrapunha à tradicional, tendo sua origem na Europa e nos EUA, no final do Século XIX e meados do Século XX.

Primeiramente, a colaboração importante de Lowenfeld foi a estruturação das etapas de desenvolvimento da arte da criança e do jovem. Esse fato surge paralelamente à concepção de infância e de criança como sujeito diferenciado do adulto, com seu desenvolvimento peculiar, merecendo atenção das mais variadas ciências, especialmente, da Biologia e da Psicologia.

Diferentemente de Read, que se concentrou na análise das diferenças existentes entre os diversos tipos psicológicos, Lowenfeld pesquisou justamente as características constantes de cada fase de desenvolvimento, da primeira infância à juventude (OSINSKI, 2001, p.95). De origem austríaca, Lowenfeld trouxe as ideias de seu

²⁰Escola Nova foi um movimento pedagógico com origens na Europa e nos EUA no Século XIX, que parte da premissa de que a necessidade é a mola da ação e se expressa pelo interesse. Em Arte, defende-se a livre expressão, livre da influência dos cânones, padrões e modelos acadêmicos (IAVELBERG, 2003, p. 112)

conterrâneo Franz Cizek, defensor da livre-expressão, para os Estados Unidos em 1939. Suas pesquisas centraram-se nas questões do desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo, focando as atenções no educando. Lowenfeld acreditava que o aprendiz tinha capacidade de buscar suas próprias respostas, numa atitude de iniciativa e de autoconfiança (OSINSKI, 2001, p. 95). A primeira publicação do livro **Desenvolvimento da capacidade criadora**, nos EUA, em 1947, em coautoria com W. Lambert Brittain, constituiu um esforço para as correntes defensoras da livre expressão, que viam a criança como centro de suas estratégias pedagógicas.

Para Lowenfeld, os sentidos são a base da aprendizagem, o único meio pelo qual ela pode se processar, como nos mostra o seguinte fragmento:

[...] quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem. (...) Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial (LOWENFELD, 1977, p. 17-18).

Segundo o autor, numa sociedade de massa, em que as relações sensitivas do indivíduo são progressivamente suprimidas, a educação artística seria a única disciplina capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais, tornando a vida mais satisfatória e significativa. Assim, a arte deveria significar uma atitude em relação à própria existência, a expressão tangível de nossos sentimentos e emoções.

Em seus estudos sobre o assunto, Lowenfeld definiu as seguintes fases do desenvolvimento expressivo na criança: a) Estágio das garatujas, dos dois aos quatro anos; b) Estágio pré-esquemático, dos quatro aos sete anos; c) Estágio esquemático, dos sete aos nove anos; d) Estágio do realismo nascente, dos nove aos doze anos; e) Estágio pseudonaturalista, entre os onze e doze anos. Após esse processo, por volta dos catorze anos ou mais, segundo Lowenfeld, havia na criança o despertar da consciência da arte.

Essas diferentes fases, assim como os diversos tipos criativos e as possibilidades de crescimento do indivíduo, deveriam ser compreendidas e respeitadas pelo professor, entendendo a criança como um ser dinâmico e em constante maturação. Dessa forma, a autoexpressão da criança é, para Lowenfeld, algo que deve ser preservado a qualquer custo.

Outros estudiosos, como Luquet (1969) e Mèridieu (1979), embora distantes em tempo, também defendiam a criatividade infantil como algo natural de seu

desenvolvimento, a qual não poderia sofrer interferências externas. Assim, a criança se expressaria espontaneamente.

Para as teorias que valorizavam a autoexpressão, a arte não poderia ser ensinada, pois a expressividade infantil tem um correspondente com a evolução física, psicológica e cognitiva (FUSARI e FERRAZ, 1999). Essas teorias consideram o professor de Arte apenas um estimulador, um guia, que deve ajudar a criança a expressar-se, e o ambiente da atividade artística deve ser estimulante e desafiador.

Segundo Osinski (2001, p. 99), “a convicção na auto-expressão e a valorização do processo subjetivo ocasionaram a crença de que a arte não possui conteúdos, e se os possui não devem ser ensinados de forma diretiva”. Mesmo vendo a consciência estética como componente essencial do desenvolvimento infantil, Lowenfeld não considerava que ela poderia ser desenvolvida por meio de exercícios de apreciação. Para ele, a estética decorre do âmago do indivíduo e não deve ser imposta. Assim, não acreditava que a História da Arte ou a própria Estética possibilissem, necessariamente, uma consciência estética que pudesse ser aplicada na vida de cada pessoa. Lowenfeld (1977) entendia que o método mais adequado para o desenvolvimento da consciência estética da criança seria pelo refinamento de sua capacidade de autoexpressão.

No Brasil, as influências da *Escola Nova* podem ser sentidas com o Manifesto dos Pioneiros (1932) e o reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligados ao seu desenvolvimento criativo. Essa prerrogativa do movimento modernista foi impulsionada por Anita Mafaltti e Mário de Andrade. Consequentemente, no ensino, a presença de novas orientações e experiências²¹ baseadas na *Escola Nova* imprimiu no ensino da Arte uma concepção espontaneísta de deixar fazer para que a criança pudesse se “expressar” sem a interferência de modelos que pudesse prejudicar sua criatividade. Entretanto, de 1937 a 1945, segundo Ormezzano (2007, p.23), o modelo de Estado implantado afastou educadores de ação renovadora, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (divulgadores do pensamento de Dewey), solidificando estereótipos da pedagogia da arte como liberação emocional.

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, fundamentadas no desenvolvimento da capacidade criadora, propostas por Lowenfeld e Read deram continuidade aos pressupostos dessa concepção no ensino de Arte. Sua gênese se deu

²¹Anísio Teixeira, Nereu Sampaio, Artus Perrelet e os reformadores da Educação de Pernambuco desenvolvem, no Brasil, experiências educativas pautados nas ideias John Dewey, visando a uma educação progressista (BARBOSA, 2002).

através o encontro de três artistas plásticos de grande importância: Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margareth Spencer, além de muitos outros colaboradores que se interessavam por arte e educação (FERNANDES et al. 2004). A Escolinha representou não somente uma inovação pedagógica como também interferiu no próprio conceito de arte, antes tida como coisa para alguns bem dotados e que, agora, deveria ser entendida como parte da vida humana como um todo.

As Escolinhas de Arte coexistiam paralelamente ao sistema educacional brasileiro como iniciativas particulares, e não, como pertencentes à escolarização pública. Todavia, não se pode negar o grande marco que elas conquistaram na arte e na educação brasileira, como precursoras de uma educação artística pautada na criatividade do sujeito.

Essas concepções de aprendizagem vão subsidiar um ensino marcadamente psicologizante que perdura até hoje, no qual, a suposta ausência de conteúdos vai demarcar uma carência no desenvolvimento da arte como conhecimento, como linguagem, que deve ser apreendido e compartilhado como enriquecimento cultural.

Além dos autores já citados, a educação vai sofrer influência das formulações de Jean Piaget e de seus seguidores, e sua principal colaboração é observar como o sujeito da aprendizagem transforma níveis menos avançados de conhecimento em níveis mais avançados. Nesse sentido, a orientação construtivista, nome dado às contribuições de Piaget, vai imprimir mudanças na concepção de aprendizagem e de ensino, repercutindo também no ensino da Arte.

Sobre as contribuições construtivistas, Iavelberg (2003, p.43) explica:

[...] o aluno interage com conteúdos da área e realiza uma ação reflexiva sobre os conteúdos para assimilá-los a partir de suas possibilidades de aprendizagem, conhecimentos anteriores e nível de desenvolvimento cognitivo. Depois, o aluno transforma seus saberes e fazer ao longo do desenvolvimento da aprendizagem, constituindo um corpo de acertos provisórios, o que podemos chamar de erro construtivo. Não se trata de um conhecimento para “fazer arte” e “sobre arte” da forma como é estruturado pelos artistas, críticos ou historiadores da arte, mas um conhecimento ou uma aproximação, no âmbito das relações, que consegue articular a cada momento de sua aprendizagem. Dessa forma, adquirem, progressivamente, modos avançados de formular saberes sobre arte, sejam conceitos ou saberes práticos, ou ainda, valores filosóficos.

Outra questão trazida pelos construtivistas foi a ideia de que o aluno constrói, por si mesmo, o conhecimento. Assim, o conhecimento não seria introduzido por

outrem ou introprojetado pelo aluno a partir de conteúdos externos, tampouco emergiria à medida que o aluno se desenvolvesse e amadurecesse.

A questão da aprendizagem estaria relacionada ao desenvolvimento e dependeria de fatores interativos e ativos do aluno em contextos de aprendizagem nos quais, progressivamente, transformaria seus conhecimentos, estabelecendo relações entre conhecimentos anteriores e os novos conteúdos nas situações de aprendizagem. Tais princípios são considerados válidos para os saberes que estão em jogo nas aprendizagens escolares e aplicados aos diferentes tipos de conteúdos aprendidos, revelando a articulação existente entre os variados saberes ou conteúdos. Em relação ao ensino de Arte, haveria o respeito à diversidade cultural, articulado a procedimentos referentes à luta dos povos pelos direitos de se expressar e de documentar a sua arte (IAVELBERG, 2003 p. 44).

Além do construtivismo, encontramos também as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, sobre a qual Ferreira (1998, p. 28) argumenta que, explicando o desenvolvimento ontogenético, ela coloca os planos biológico e sócio-histórico numa relação dialética, governando o desenvolvimento do homem e o constituindo.

Nessa perspectiva, a teoria preocupa-se com a aprendizagem, procurando traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, a história da criança e a história da cultura da qual ela participa. Vygotsky coloca estudos sociológicos e antropológicos como fundamentais no processo de aprendizagem para explicar os avanços intelectuais da criança e os de sua consciência.

Diferentemente da concepção piagetiana, a principal colaboração da escola histórico-cultural foi observar a relação entre cultura e aprendizagem, que ocorre nas interações com outros e com objetos da cultura, reorientando a perspectiva de articulação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky fala da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), na qual a criança encontra soluções para problemas com a ajuda do adulto ou de um colega mais avançado. Suas formulações sobre os fenômenos de influência da cultura e do outro no processo de aprendizagem esclarecem sobremaneira alguns fatores da aprendizagem em Arte, tanto em situações de aprendizagem escolar quanto de aprendizagem extraescolar, em que os aprendizes interagem com os adultos ou entre si (IAVELBERG, 2003, p.44).

Sendo assim, o aluno aprende mergulhado em um ambiente em que já existem culturas que exercem influência em sua ação e reflexão. É preciso, por isso, saber como a criança aprende e se desenvolve nesse campo de forças (IAVELBERG, 2003).

Segundo Ferreira (1998, p. 29), encontramos nessa perspectiva teórica elementos para a compreensão da constituição do conhecimento, da constituição da figuração, da realidade e da imaginação, vinculados ao conhecimento e à realidade da criança. A compreensão dessas constituições fundamenta outro modo de interpretar o desenho: aquele que considera a criança como um ser social, que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas, em um determinado estágio de desenvolvimento.

Em sua obra **Imaginación y el arte en la infancia**, Vygotsky (1987) analisa e explica questões referentes ao desenho infantil. Citando Kerschensteiner, o grande pedagogo de Munique, que dedicou grande parte de suas investigações ao desenho, Vygotsky apresenta análises das quatro etapas do processo de desenvolvimento do desenho, formuladas por esse autor: escalão de esquema; escalão de formalismo e esquematismo; escalão da representação mais aproximada do real e escalão da representação propriamente dita.

Embora citando Kerschensteiner, Vygotsky (1987) desenvolve, em suas concepções teóricas, um salto qualitativo para o entendimento das imagens figurativas do desenho que supera qualquer estranheza que a abordagem etapista de Kerschensteiner possa causar.

De acordo com Ferreira (1998, p. 30), no primeiro escalão proposto por Kerschensteiner, estão as crianças em idade pré-escolar. Nesse período, os desenhos estão ligados a esquemas puros e representam, na maioria das vezes, a figura humana. São os seres esquemáticos que elas usam para representar a figura humana.

Ferreira (1998, p. 30) complementa argumentando “que esses esquemas estão relacionados à sua percepção, ou seja, são esquemas figurativos que a criança utiliza para significar alguma coisa”. Vygotsky apud Ferreira (1987, 1998) diz que uma das características da percepção é que não podemos separá-la funcionalmente da atribuição de sentido dado ao objeto percebido. O autor ilustra sua explicação com um exemplo:

[...] se tenho diante mim um bloco de notas, eu não percebo primeiro algo branco, de forma quadrangular e, depois, relaciono essa percepção com o conhecimento que tenho da finalidade desse objeto. A interpretação do bloco de notas e sua denominação se dão junto com sua percepção (VIGOTSKY, 1987 apud FERREIRA, 1998).

Vygotsky apud Ferreira (1987, 1998) denomina essa característica de percepção de *objetos reais*, explicando que sua percepção é uma característica a partir da qual o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também com sentido e significado.

Desenhando os objetos reais, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceituada. Sua figuração mostra que as coisas estão representadas no desenho de forma significativa e com sentido expresso. As figurações apresentam, pois, o mundo dos significados da criança (FERREIRA, 1998, p. 30).

Vygotsky (1987 apud FERREIRA, 1998, p. 30) afirma que as crianças não desenham o que veem, mas o que conhecem. As concepções da teoria histórico-cultural apresentam outro modo de tratar a percepção, a memória, a constituição do desenho, os sentidos e os significados das coisas. Enfim, outro modo de explicar a constituição do conhecimento da criança e sua relação com os objetos reais.

A teoria histórico-cultural ressalta a importância da construção do sentido e do significado, na medida em que a criança, inserida em um dado cenário histórico e cultural, apreende os códigos de que seu grupo social dispõe, ressignificando-os a partir do contato com outros códigos, em espaços e tempos distintos. Dessa forma, o ensino de Arte, subsidiado pela teoria histórico-cultural, possibilita que se amplie a concepção de arte como expressão, herança dos românticos, para a de um sistema de códigos com função simbólica (conhecimento/linguagem) a ser apropriado por todos como patrimônio cultural da humanidade e que será retomado pela Arte/Educação²² no final do Século XX.

Observamos, entretanto, que, inicialmente, coexistiram, até a primeira metade do Século XX, duas pedagogias diametralmente opostas: uma centrada na criança e a outra no conhecimento técnico. Contudo, segundo Osinski (2001, p. 101), a partir dos anos de 1950, surgem novas propostas visando ao equilíbrio entre esses dois extremos, devido à banalização da livre-expresão e à generalização do *laissez-faire* como prática de ensino.

As derivações do pensamento piagetiano, configurando uma nova tendência no pensamento educacional, incentivando o processo contínuo de reflexão e reconstrução

²²Arte/Educação concepção utilizada pelos estudiosos da Arte que a definem como mediação cultural.

tanto nos conteúdos como no processo educativo, as novas teorias a respeito do funcionamento do cérebro e a psicologia contribuíram para que a questão da expressão artística fosse vista sob novas luzes.

Um dos fatores diz respeito à ideia de Quociente de Inteligência (Q.I.) que é contestada pelo trabalho de Daniel Golemann (1996), que traz ao debate a ideia de Inteligência Emocional (I.E.), defendendo que o emocional e o racional operam em estreita harmonia, não priorizando uma em detrimento da outra. Também nessa perspectiva, o trabalho de Howard Gardner (1995) traz o questionamento a ideia de Inteligência como uma capacidade unificada. Ele argumenta que não há uma inteligência unificadora, mas sua manifestação é multifacetada e revela diferentes aspectos cognitivos e diferentes inteligências, que ele denominou de múltiplas (OSINSKI, 2001, p.102).

Nesse contexto, há o resgate do valor social nas disciplinas ligadas à arte, como a valorização da história, a utilização do patrimônio cultural, como subsídio da produção artística, e a apropriação de imagens assumida pelos artistas reforça a necessidade de uma revisão da filosofia do ensino da Arte, o que irá desencadear o movimento de Arte/educação mencionado anteriormente.

A noção de criatividade passa a admitir uma carga cultural, e não, simplesmente, um mistério espontâneo, como apontado pelas teorias do início do Século. Assim, admite-se a influência da cultura no processo criativo, como vimos na teoria histórico-cultural, por meio da qual a criança começa a ser vista não apenas como produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial. A ideia de que arte é conhecimento e de que este é de extrema importância para a produção e a fruição artística aos poucos vai tomando corpo. Tais características vão imprimir uma perspectiva mais contemporânea de arte, que amplia as concepções e os espaços de apreciação e produção artística.

Atualmente, discute-se, no ensino de Arte, em especial, as visuais, a construção de sentidos e significados oriundos da produção imagética da sociedade contemporânea, o que se apresenta como um passo qualitativo no desenvolvimento de experiências estéticas no âmbito artístico.

Essas discussões surgiram nos EUA na segunda metade do Século passado, com o propósito de melhorar a educação em arte. Nos anos de 1960, Richard Hamilton, com o apoio da Getty Foundation, elabora uma metodologia denominada de Disciplined Basic of Art Education (DBAE), que procura associar o fazer artístico aos

conhecimentos históricos e estéticos, tendo como experiência o trabalho desenvolvido no México, nas *Escuelas al aire Libre*, após a revolução de 1910. Essas escolas pretendiam recuperar a consciência cultural e política do povo mexicano, por meio da viabilização da leitura dos padrões estéticos da arte local, aliada à história desses padrões e ao fazer artístico (BARBOSA, 2005, p.36).

Dessa forma, a Arte-educação, como disciplina, procurou conciliar os problemas da expressão e do conhecimento, através da execução e da manutenção de um programa que previa metas educacionais, como a história da arte, a produção artística e a crítica de arte e estética. Esse programa suscitou grande polêmica entre os diversos grupos de arte-educadores, questionando as bases da prática pedagógica da educação artística pautadas na livre-expresão.

Na década de 80, foram criados institutos de capacitação de professores, por intermédio de convênios com universidades, destinados a disseminar o DBAE. Para os defensores do DBAE, um bom programa de Arte na escola deveria partir da convicção de que arte não é um ornamento, mas constituinte do nosso patrimônio cultural, merecendo o mesmo tipo de atenção que outras disciplinas no currículo escolar.

Essas concepções são apresentadas no livro **A imagem no ensino da arte**, de Ana Mae Barbosa (2005), no qual a autora discute a utilização da leitura de imagens como referencial para a produção artística, tão abominada pelos adeptos da livre-expresão. A leitura da imagem é amplamente defendida pelo DBAE, juntamente com a história da arte, a crítica e a estética. Nesse aspecto, a autora comenta sua posição, no que tange às mudanças no ensino de Arte:

[...] não apóio o “deixar fazer” que caracterizou o modernismo da arte-educação mas busco uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do descubrimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural. Para isso, precisamos da apreciação, da história, e do fazer artístico associados desde os primeiros anos escolares. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária a modificação desta realidade (BARBOSA, 2005).

Como defende a autora, há um deslocamento da compreensão de Arte como conhecimento e mudanças no seu ensino, o que ocasionou algumas abordagens metodológicas que vão se centrar na leitura do objeto de arte ou da imagem.

No Brasil, no final do Século XX, os debates em torno do ensino da Arte e os questionamentos dele oriundos estavam cercados por uma acirrada disputa travada entre os grupos de intelectuais comprometidos com enunciados excessivamente expressivistas da *educação pela arte*, os quais constituíam a base da oficialização da *educação artística* em nosso país, em justaposição com quem defendia enunciados cognitivistas preconizados, nesse momento, pela denominação *arte-educação* (NASCIMENTO, 2005, p.168).

De acordo com Nascimento (2005, p.168), o grupo de intelectuais dispostos a contribuir para fundamentar os enunciados relacionados com a denominação *arte-educação* pretendia uma ruptura radical com a *educação artística* e o que ela representava naquele momento, a despeito de reconhecê-la, do ponto de vista da sua inclusão no currículo escolar, como um avanço.

Os adeptos do movimento Arte-educação procuravam redimensionar as bases teórico-metodológicas do ensino atrelado às novas configurações mundiais da produção artística, além de promover discussões e uma conscientização profissional, reconhecendo as colaborações da *educação pela arte* no que se refere a sua importância como movimento educativo e cultural enfatizador do ser humano integral e do respeito aos princípios democráticos.

Podemos observar, no final do Século XX, que os debates em torno do ensino da Arte e os questionamentos sobre o fundamento teórico-metodológico do seu ensino culminaram no movimento Arte-educação, que procurou redimensionar as bases teórico-metodológicas do ensino atrelado às novas configurações mundiais da produção artística e embasaria, no Brasil, a Metodologia Triangular²³ para o ensino das artes visuais, elaborada por Ana Mae Barbosa, ajustando os pressupostos do movimento com

²³A proposta Triangular foi criada a partir do movimento DBAE, que procurou equilibrar as duas teorias curriculares dominantes: a que centrava na criança os conteúdos e a que considerava as disciplinas autônomas como uma integridade intelectual a ser preservada. Esse movimento, iniciado na Inglaterra, posteriormente, nos EUA e Canadá, atrelado à proposta das *Escuela de Aire Libre*, no México, vai orientar a construção de uma abordagem metodológica, que envolvia a produção de arte, história da arte, crítica e estética (BARBOSA, 2005). A Metodologia Triangular fundamentou-se no projeto Disciplined Based Art Education (DBAE), abrangendo quatro momentos educativos – “crítica da arte”, “estética”, “história da arte” e “fazer artístico” –, que a autora transformou em três: “leitura da obra de arte”, “história da arte” e “fazer artístico” (BARBOSA, 2005).

a realidade brasileira (História da Arte, Leitura da obra de arte e Fazer artístico), desenvolvida no Museu de Arte Contemporânea (MAC), em São Paulo.

De acordo com Ormezzano (2007, p. 24), posteriormente, Barbosa (1999) rechaçaria a nomenclatura de Metodologia Triangular e a rebatizaria de Abordagem Triangular, para não cair em metodologias sistemáticas. Fala em "leitura de imagens," em lugar de leitura da obra de arte, considerando que outras imagens podem servir também ao aprendizado da gramática visual, e prefere a designação "contextualização," em lugar de história da arte, por discordar de qualquer disciplinarização do ensino, visto que a contextualização pode referir-se a diferentes espaços e tempos (BARBOSA, 1997, 1999).

Ormezzano (2007, p. 24) complementa, ainda, que "essa integração da leitura de imagens no processo educativo pode ter sido a pedra que, no Brasil, alavancou a passagem da educação artística para a educação estética". Inicialmente, a mudança deu-se entre uma educação que priorizava o fazer em detrimento de uma educação que valorizava o pensamento e a apreciação.

A Arte-educação trouxe à discussão a constituição de conteúdos pertencentes ao processo educacional em arte e sua implicação na formação do sujeito, como fundantes do homem como ser sociocultural.

Segundo Barbosa (2007), algumas características marcam as mudanças no ensino de Arte na contemporaneidade, entre elas, destaca: a) maior compromisso com a cultura e com a história; b) ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra; c) não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do ensino e da aprendizagem da Arte; d) ampliação do conceito de criatividade, pretendendo-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer arte, mas também pelas leituras e interpretações das obras de arte; e) a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na escola; e f) o compromisso com a diversidade enfatizado pela Arte-educação pós-moderna.

Sobre as tendências contemporâneas do ensino da Arte, Osinski (2001, p. 10) afirma que a produção artística não deve ser apenas uma manipulação mecânica de matérias e apreensão de técnicas, mas estar estreitamente vinculada a uma consciência cultural e histórica, a partir da qual a expressão se manifesta com propriedade.

Nesse aspecto, Barbosa (2005, 31-32) argumenta que “o conhecimento em artes se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história”. Na escola, o trabalho com artes deve se tornar um fazer consciente e informado, para que a aprendizagem seja possível e significativa. Assim, o que a arte na escola pretende é formar o conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte, e não, o artista.

Barbosa (2005, p. 33) ressalta, ainda, que a escola, como uma instituição pública, pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. Além do conhecimento específico das linguagens artísticas, a disciplina é um meio de reconhecimento de identidades e de alteridades: os sujeitos, as trocas entre as culturas, o outro, o professor, o aluno, o cidadão (FROTA e CAPRA, 2005, p. 302).

Nessa perspectiva, as pesquisas em Arte-educação também vêm apontando a importância dos sentidos produzidos pelos suportes imagéticos da sociedade atual na fabricação das subjetividades, valorizando não só o que é considerado como obra de arte como toda produção imagética que permeia nossa cultura contemporânea.

Dessa forma, partimos da ideia de que as imagens constituem uma forma ancestral de manifestação e comunicação, e sua apreciação pode e deve ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. O contato com a leitura de imagens artísticas permite ao aluno compartilhar dos códigos culturais, bem como refletir sobre o papel e o poder que a imagem exerce na construção de significados na sociedade, mediando suas experiências estéticas.

Partindo do pressuposto de que arte é conhecimento, é cultura, é linguagem e que esta produz sentidos e práticas discursivas, torna-se evidente compreender como as imagens expressam um modo de organização do olhar, na busca do sentido e no confronto das subjetividades. Segundo Fusari e Ferraz (2001), uma educação do ver, do observar significa desvelar as nuances e características do próprio cotidiano.

Santaella apud Pillar (2001, p. 73) observa que “todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem”. Nessa ótica, ela conclui que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido. Isso significa que as artes se inserem no contexto da produção de linguagem.

Também não podemos desconsiderar o espaço que a imagem ocupa na vida do homem contemporâneo, seja em livros, revistas, outdoors, cinema, vídeo ou televisão, que nos bombardeiam com exaustivas imagens imbuídas de significados.

A leitura visual, na contemporaneidade, expressa um campo educacional fértil, no que se refere às questões estéticas e artísticas, como afirma Campos (2002, p. 104): “as ocorrências das experiências estéticas não são atribuições específicas para o campo das artes, qualquer objeto ou situação criada ou não pelo homem (por exemplo, um recorte da natureza) contém qualidades estéticas”. Portanto, existindo o fenômeno e um apreciador não passivo, experiências estéticas podem acontecer. Há, no entanto, uma diferença de qualidade e de intensidade que repercute na vida do sujeito, podendo ser mais ou menos duradouras. Aprender as qualidades artísticas e estéticas bem como a estética nos objetos não artísticos, segundo a autora, é um processo de leitura visual.

Observamos que, em um cenário histórico-cultural, marcado pelo signo da imagem e da cultura visual²⁴, pelo imperativo da aquisição da informação, por meio do jogo das cores, das formas e dos movimentos iconográficos, é imprescindível que os indivíduos aprendam a lidar com essa realidade. Nesse contexto, Carlos (2008, p.14) afirma que, com efeito, “o exercício da cidadania contemporânea demanda a aprendizagem de novas competências, exige uma educação do olhar, do ver e do analisar criticamente o mundo pela mediação da imagem”.

Assim, as imagens artísticas propiciam o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação, tanto na apreciação de objetos de arte quanto da própria construção cultural, possibilitando, assim, o desenvolvimento da dimensão estética no sujeito.

Aprendemos, segundo Franz (2003), que, muito além de desenvolver a percepção estética e a sensibilidade artística, a Arte e o seu ensino podem, de fato, nos ajudar a desenvolver uma teoria da identidade coletiva, uma vez que educar para a compreensão crítica da Arte e da cultura é ter consciência do poder de representações, textos e imagens na produção de identidades, o que implica compreender a força persuasiva da Arte, no sentido de criar e reforçar representações que detemos como indivíduos e como identidade coletiva.

Na sociedade da informação (mais e mais globalizada e interdependente), o cruzamento entre o local e o global é praticado no dia a dia. Em um mundo cada vez mais interconectado por sistemas e redes de informação, a pluralidade, a fragmentação de crenças, as múltiplas culturas de gosto e de gênero artístico se fundem em conflitantes tentativas de diálogo. O aumento da consciência da importância dos fatores

²⁴Cf. Hernandez (2005). Cultura visual corresponde aos estudos da visualidade contemporânea na produção de subjetividades.

socioculturais na produção de qualquer significado tem consequências importantes para o ensino em Arte hoje. As concepções atuais de arte, segundo as correntes do pensamento sobre a cultura e a sociedade (sobretudo as derivadas da pós-modernidade), levaram a estabelecer que a finalidade de uma arte na educação, numa cultura em mudança, seria aprender o que é significado, crítico e plural (HERNÁNDEZ, 2000).

Segundo esse autor, para levar a cabo uma educação crítica cultural, há uma série de fontes e referências procedentes do pensamento pós-estruturalista, da teoria crítica, e do pensamento feminista que podem contribuir para favorecer esse modo mais radical, mais profundo de pensar a educação em artes.

Ademais, Ormezzano (2007) destaca que, apesar do destaque feito à palavra, tradicionalmente, é necessário entender que se está no auge de uma cultura do visual, de uma civilização imagística, de um dos sistemas textuais que vem ganhando mais espaço nas mídias. Grande quantidade de símbolos se mistura com os significados. Os circuitos da imagem visual podem ser os circuitos do saber, de um saber icônico, que estabelece o compromisso de uma educação visual. Os bens artísticos e culturais presentes no tempo-espacó educacional oportunizam essa forma de educação.

Compreendemos, então, que hoje o ensino de Arte tenta fornecer subsídios para questionar como a vida cotidiana, demarcada pela proliferação de imagens fixas e em movimento, vem se constituindo de uma determinada maneira, e não, de outra, procurando problematizar o aparato imagético-discursivo presente em nossas relações sociais e culturais.

Nessa perspectiva, pensamos em políticas educacionais que visem ao ensino de Arte e à valorização de um sujeito docente, capaz de buscar e selecionar imagens de diferentes fontes e matizes culturais, de promover visitações a acervos e patrimônios diversos. Acreditamos, pois que é imprescindível possibilitar aos sujeitos docentes compreenderem o processo de leitura do aparato artístico, no contexto histórico-cultural em que ele se insere, desenvolvendo competências necessárias para agir e mediar nos contextos escolares.

Em relação à formação do sujeito docente, Nascimento (2006, p. 50) “aponta para uma docência capaz de desencadear procedimentos favorecedores de um olhar ampliado em relação ao cotidiano e a si mesmo”. Trata-se de um sujeito docente que, a um só tempo, é capaz de se reconhecer como aprendiz e como profissional, assumindo, na instituição escolar, cultural e social onde atua, a função de mediador de saberes

valorizados pela tradição intelectual. Esses saberes podem ser desencadeados por problemas novos, decorrentes de questionamentos relacionados aos mecanismos sutis de subjetivação e de alienação cultural.

Sendo assim, a educação deve, primeiramente, resgatar a potencialidade do ser humano em sua totalidade, como capacidade sensível/inventiva e crítica à realidade e, consequentemente, rever as políticas de formação docente no que tange aos saberes emergentes de uma sociedade cada vez mais complexa.

Dessa maneira, a Arte na educação, tem o intuito de promover deslocamentos dos lugares instituídos socialmente como meio de vislumbrar outros espaços, outros olhares, outras formas de pensar, sentir e agir na construção e no exercício da cidadania.

Diante do que foi apresentado, procuramos fundamentar nossas discussões sobre a problemática do ensino de Arte, observando as mudanças ocorridas nos Séculos XX e XXI, para apontar as orientações metodológicas atuais, com o objetivo de conduzir a uma reflexão sobre a relevância da Arte no espaço escolar, como meio potencializador da subjetividade humana.

Fundamentalmente, ao longo deste capítulo, tentamos tecer as relações entre arte e educação na formação do sujeito, perpassando pelas concepções epistemológicas e metodológicas que sustentam esse ensino.

No próximo capítulo, analisaremos as políticas educacionais relacionadas ao ensino da Arte na formação docente, especialmente, do professor-pedagogo, tendo como suporte os dispositivos legais vigentes que orientam essas políticas.

4. ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: A ARTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

4.1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Conforme afirmamos anteriormente, esta pesquisa objetivou analisar, nas práticas discursivas, as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores em relação ao ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia, procurando compreender e explicar a dinâmica do tema em estudo.

Pretendemos compreender o discurso presente no respaldo institucional-legal sobre o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia, entendendo que o currículo está permeado por uma política cultural. Nossa estudo aspirou responder à seguinte questão de pesquisa: *Como o ensino de Arte é concebido nos discursos do respaldo institucional legal das políticas de formação docente acerca dos currículos dos Cursos de Pedagogia?*

Esclarecemos, no entanto, que a análise de discurso sobre o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia é apenas um recorte que, de maneira alguma, esgota a compreensão do tema estudado. Relembramos também que a nossa preocupação com a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino de Arte vem sendo justificada nos capítulos anteriores. Para tanto, realizamos a pesquisa nos currículos dos Cursos de Pedagogia de universidades públicas da Paraíba²⁵, responsáveis pela formação de professores que lecionarão em escolas públicas e particulares da região. Analisamos os documentos institucionais produzidos para esse fim, principalmente, as DCN/2006, o Projeto Político-pedagógico dos Cursos de Pedagogia das universidades investigadas e as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Artes nesses documentos²⁶.

²⁵ Universidade Federal da Paraíba - Campus I João Pessoa, Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba – Campus Campina Grande.

²⁶ Ver roteiros no anexo A.

Retomamos os objetivos da pesquisa que tratam de analisar os documentos do respaldo institucional legal, para focar a formação do professor-pedagogo acerca do ensino de Arte, como também, identificar e analisar as concepções de Arte e seu ensino produzido nos discursos dos currículos dos Cursos de Pedagogia.

Listamos os documentos supracitados, concordando com a argumentação de Gil (1991, p. 46), ao apontar que “a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica”. A diferença está na natureza das fontes, pois essa forma se utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou ainda podem ser (re)elaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Gil comenta, ainda, que são considerados como documentos os textos escritos que possam fornecer informações acerca do comportamento humano. Em geral, eles incluem: leis, regulamentos, normas, resoluções, pareceres, cartas, memorandos, autobiografias, jornais, revistas estatísticas, programas de rádio e televisão, livros, entre outros.

Portanto, a escolha dos documentos do respaldo institucional-legal se deve ao fato de tentar compreender seu entendimento e incorporação nas práticas discursivas, no processo de formação docente, nos currículos dos Cursos de Pedagogia, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Arte. Para tanto, utilizamos a análise do discurso, com o intuito de analisar as construções ideológicas presentes nos textos oficiais sobre a formação docente e o ensino de Arte nesses currículos. Sobre esse método de análise, Gill (2002, p. 266) comenta:

[...] análise de discurso é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso [...] é uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e uma atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado.

Nessa perspectiva, o texto é compreendido como produto da atividade discursiva, e, portanto, objeto empírico da análise do discurso. Isso significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando-se seu *contexto* histórico-social, suas condições de produção. Significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Observamos também que, entre as leituras possíveis de análise de discurso, neste trabalho, optamos pela Análise Crítica do Discurso (ACD), por considerar a língua

como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material (BAKHTIN, 1997, p. 17).

Nessa concepção, a linguagem entendida como uma forma de prática social contribui efetivamente para a construção da realidade social. Assim, a Análise Crítica do Discurso se constitui como um instrumento teórico-metodológico bastante adequado para nossa investigação, até porque se trata de uma perspectiva analítica comprometida com o estudo crítico e envolvida politicamente com a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Segundo Fairclough (2001), a língua é um produto socioideológico que, à medida que produz um domínio semiótico, reflete e refrata a realidade. O termo “discurso”, nessa concepção, é utilizado para significar a linguagem como prática social, contribuindo para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, desde suas próprias normas e convenções, como também relações, identidade e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação, mas de significação do mundo, que constitui e constrói um campo de significações.

É possível ainda definir a ACD como um enfoque que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003). Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, que serve para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

Sendo assim, a ACD pretende mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação. Nessa corrente, a ideologia é compreendida como aspecto fundamental da criação e da manutenção de relações desproporcionais de poder (WODAK, 2003 apud NETO, 2008). Assim, as ideologias podem ser definidas como as construções sociais básicas dos grupos humanos, dentro das quais, e através das quais formas simbólicas são partilhadas no mundo social, produzindo as relações de poder (VAN DIJK, 2003 apud NETO, 2008).

Para Fairclough (2001), a ACD pretende também aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação. Partindo dessa compreensão de discurso como agente reproduutor e transformador da estrutura social, a ACD abandona qualquer postura que se diga neutra, pois reconhece o cunho ideológico existente nas práticas sociais discursivas e o toma como um de seus objetos. Ao sustentar que a

análise do discurso tem que combinar-se a uma crítica social, a ACD assume como uma de suas metas a desmistificação dos discursos, revelando as ideologias neles embutidas (NETO, 2008, p. 288).

A ACD, ao ser considerada como um modelo de análise das relações entre linguagem, poder e ideologia (RODRIGUES, 2003, NETO, 2008), sugere uma educação emancipatória que empodere os sujeitos através do desenvolvimento de habilidades educativas e de análises críticas da realidade contextual e global. Ler os textos sociais (imagéticos, virtuais, físicos etc.) criticamente gera processos de compreensão e interpretação que podem elucidar ideologias opressoras implícitas nos discursos que amiúde são reconhecidos como naturais pelos usuários das instituições educacionais (ZAPATA, 2007 apud NETO, 2008, p. 294). O discurso pode ser instrumento de controle e de opressão nas práticas educativas, e desconstruí-lo auxilia na criação de estratégias de resistências às forças ideológicas que obstruem o câmbio da ordenação social instituída.

Segundo Fairclough (2001, p. 22), qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado, simultaneamente, um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. Assim, esse autor apresenta um quadro tridimensional de análise: a 1^a dimensão é a **análise textual**, que usa o aparato da Linguística Sistêmica e Funcional (LSF) de Halliday (1985); a 2^a se refere às **práticas discursivas**, aqui entendidas como a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, sendo variada a natureza desses processos entre os tipos diferentes de discursos e de acordo com os fatores sociais; e a 3^a dimensão diz respeito à análise da **prática social**, que tem em vista os contextos culturais e sociais mais amplos, levando em consideração, primordialmente, o conceito de hegemonia, no sentido de um modo de dominação baseado em alianças, em consentimento, na incorporação de outros grupos através de sua subordinação (MAGALHÃES, 2001, p. 17).

Conforme Fairclough, ideologias são construções ou significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais), que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder.

Nessa teoria, o discurso é entendido como constituinte do social, como um modo de ação, pois é uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, mas é também visto como uma forma de representação, porquanto nele

valores e identidades são representados de forma particular. Os discursos são concebidos como não apenas reproduzindo entidades e relações sociais, mas também as construindo de diversas maneiras, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes maneiras (FAIRCLOUGH, 2001).

Dessa forma, procedemos em relação à análise dos documentos, partindo do pressuposto de que eles expressam uma silenciosa disputa atravessada no e pelo currículo, cuja política cultural evidencia alguns conhecimentos em detrimento de outros. As decisões e prescrições relativas ao currículo dos Cursos de Pedagogia estão estreitamente vinculadas a estruturas de poder e de dominação. Isso faz dos cursos de formação docente um espaço político, no qual os embates epistemológicos e éticos se confrontam.

Assim, no processo de discussão e elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, instituídos pela Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006, que recomendaram a reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos, elementos de disputa político-ideológicos se fizeram presentes, especificamente, no que diz respeito ao ensino de Arte.

Não obstante, trazemos essa discussão do currículo como política cultural também para o âmbito das universidades, tendo em vista que a maioria dos estudos realizados até o momento nessa área focaliza os embates no espaço da escola básica.

Os documentos do respaldo institucional (DCN, PPP e as Ementas) acerca do ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia foram analisados, enfatizando-se a prática discursiva proposta por Fairclough (2001), em consonância com a textual e seus efeitos na prática social.

Entre os conceitos abarcados pela ACD, interessa-nos, no âmbito desta pesquisa, dirigir especial atenção:

- Ao **contexto**, que trata de uma noção de relevância ímpar para ACD, “já que explicitamente inclui elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos e, portanto, postula um procedimento interdisciplinar” (MEYER, 2003, p. 37). Os discursos são históricos e, destarte, só podem ser entendidos se em referência aos seus contextos (FAIRCLOUGH, 2001).
- Ao **sujeito**: para Fairclough (2001), os sujeitos podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas.

- À **identidade**: a identidade tem a ver com a origem social, com o gênero, com a classe, as atitudes, as crenças de um falante, e é expressa a partir das formas linguísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (autor das políticas). Retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade e outra para ele. Em contrapartida, identidades culturais diferentes e respectivos alicerces ideológicos estarão em conflito nos documentos legais considerando-se as diferentes culturas.
- À **intertextualidade** e à **interdiscursividade**: as categorias intertextualidade e interdiscursividade são bastante exploradas pela ACD, pois ela analisa as relações de um texto ou um discurso, considerando outros que lhe são recorrentes. É apropriado lembrar, aqui, o posicionamento de Bakhtin (1997) de que os textos “respondem” a textos anteriores e, também, antecipam textos posteriores.
- À **crítica**, à **ideologia** e ao **poder**: a linguagem classifica o poder e expressa poder. Esse poder se manifesta segundo os usos que as pessoas fazem da linguagem e suas competências para tanto. Ele pode ser, em alguns casos, negociado ou mesmo disputado, pois é rara a ocasião em que um texto é obra de uma pessoa só.

Nesta pesquisa, a análise dos dados foi iniciada a partir de uma leitura geral acerca dos aspectos sobre a forma como a área de Arte era apresentada, no texto das DCNs, observando os questionamentos propostos pelos roteiros no anexo A, em relação à formação do pedagogo, com o intuito de extrairmos dos textos os enunciados que responderiam *a priori* aos nossos questionamentos.

Destacamos os artigos, que chamamos de “eventos discursivos”, aqueles que atendiam aos objetivos propostos nesta pesquisa, problematizando o vocabulário utilizado, os sentidos e os contextos que lhes dão suporte na produção linguístico-discursiva.

Levando em consideração o contexto da produção das reformulações curriculares para o Curso de Pedagogia apresentados no Capítulo II, abordaremos as marcas discursivas e ideológicas na construção da identidade do/a pedagogo/a nos seguintes itens:

4.2. As DCNs e a identidade do pedagogo: marcadores discursivos e ideológicos;

4.2.1. Perspectiva da racionalidade técnica;

4.2.2. A interculturalidade como política focalizadora;

4.2.3. O lugar da Arte na formação docente.

Sobre o currículo produzido pelos Projetos Político-pedagógicos (PPP) dos Cursos de Pedagogia das universidades analisadas, nos deteremos na discussão do currículo como política cultural, percebendo intrínsecos nessa política os discursos hegemônicos e os interdiscursos que atravessam as perspectivas de formação docente, o lugar e o sentido da Arte, que serão tratados nos seguintes itens:

4.3. O Currículo do Curso de Pedagogia: uma política cultural

4.3.1. Contexto histórico do Curso de Pedagogia;

4.3.2. A participação coletiva;

4.3.3. Campo de atuação;

4.3.4. Composição curricular.

E, por fim, os discursos produzidos nas ementas dos PPP dos currículos dos Cursos de Pedagogia das universidades analisadas acerca do significado da Arte na educação e as concepções de ensino de Arte nos itens abaixo:

4.4. Concepções de Arte e Ensino de Arte:

4.4.1. Ementa da disciplina Ensino de Arte do Curso de Pedagogia da UFPB;

4.4.2. Ementa da disciplina Conteúdo e metodologia do ensino de Artes do Curso de Pedagogia da UEPB;

4.4.3. Ementa da disciplina Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UFCG.

O contexto histórico em que se deu a promulgação da LDB 9.394/96 e os embates ideológicos institucionalizados através das políticas de formação docente, expressas nas reformulações legais nos cursos de licenciatura em nosso país podem ser observadas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, responsável pela formação docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Analisando esse contexto discutido no capítulo II, destacamos, conforme Fairclough (2001, p. 122), a luta hegemônica que se instaura nas instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família) em que há “possível desigualdade entre

diferentes níveis e domínios”. Dessa forma, também se concebe a luta hegemônica de forma dialética (articulando, desarticulando e rearticulando elementos). Ademais, nesse contexto, as estruturas discursivas são ordens de discurso, ou seja, facetas discursivas de constituição hegemônica em seu equilíbrio contraditório e instável.

Compreendemos, nessa direção, que as hegemonias têm ideologias, e que sua produtividade se dá através da produção de identidades, fenômeno essencialmente ideológico. É sobre esse viés de construção identitária que nos debruçaremos a seguir, ao entender que, em seus artigos, as DCNs se constituem em um importante instrumento ideológico de produção da identidade do professor-pedagogo.

4.2. DCN E A IDENTIDADE DO PEDAGOGO: MARCADORES DISCURSIVOS E IDEOLÓGICOS

Nosso propósito, com o estudo de identidades sociais, é tão somente compreender como se realiza a construção de identidades do professor-pedagogo. A identidade é entendida, sobretudo, como uma construção processual das atividades sociodiscursivas das quais participamos como sujeitos sociais, históricos e culturais.

Assim, partimos do pressuposto de que o discurso é um espaço privilegiado de construção das identidades sociais (MOITA LOPES, 2003). O estudo das identidades ganha força na pós-modernidade, em que afloram as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. Assim, na atualidade, o professor-pedagogo tem assumido diferentes papéis na sociedade, e isso vem alterando o sentido de ser professor e seu campo de atuação.

O conceito de identidade é fundamental para compreendermos tantas transformações, visto que a linguagem é uma prática com vistas a alguém e em determinado contexto, posicionando os sujeitos através dos discursos.

Posto isso, fica claro que hoje é preciso entender identidade como um construto plural, já que é constituída de maneira fragmentada, contraditória e em fluxo (MOITA LOPES, 2002). Sendo assim, a partir da leitura das DCNs acerca da constituição discursiva sobre a identidade do pedagogo, organizamos as análises em três subtemas: a) Perspectiva da racionalidade técnica; b) Interculturalidade como política focalizadora e, c) O lugar da Arte na formação docente.

4.2.1. Perspectiva da racionalidade técnica

Entre os artigos analisados, selecionamos alguns que expressam a perspectiva predominante de formação docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais que, no nosso entendimento, corresponde à racionalidade técnica, como podemos observar no artigo a seguir:

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 estética²⁷ (DCN, art. 3º, 2006, p.1).

Inicialmente, destacamos, nesse enunciado, as palavras *informações* e *habilidades* (linha 2), cuja utilidade se dará no *exercício da profissão* (linha 4) docente. Da forma como está exposto, o enunciado sugere uma interpretação da qual pudemos compreender que o aspecto formativo se constitui em um repertório de informações que se diz plural, o qual o professor utilizará no enfrentamento das questões que afligem sua profissão. Nessa perspectiva, as palavras carregam o significado de um contexto ideológico, que forja a construção de uma identidade profissional que se constitui a partir de um cenário pragmático.

Assim, as palavras, segundo Bakhtin (1997, p. 41), “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A palavra *informações* (linha 2), destacada nesse enunciado, carrega o significado utilitarista e fragmentado no contexto atual das questões educacionais, demonstrando o domínio ideológico que se contrapõe a uma visão mais global e política do ato educativo. Segundo Bakhtin (1997, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (idem, p.106).

²⁷ Os elementos destacados nos artigos destacados apresentados nas análises são grifos nossos.

Percebemos um destaque no caráter informacional, em detrimento do aspecto formativo caracterizado pela ênfase no instrumental do exercício profissional, associado ao desenvolvimento de “habilidades”, a partir do conectivo aditivo *e* (linha 2), as quais possibilitam o pedagogo a se adequar às mudanças que lhe são impostas por seu trabalho.

Tal construção discursiva nos faz compreender que essa noção é atravessada por uma perspectiva instrumental de formação profissional, que não leva em consideração o princípio humanístico e político da educação, revelando a ideia de formação docente pautada em uma sociedade da informação, e não, do conhecimento.

Podemos apontar que essas características ressaltam os valores da sociedade atual, em relação ao tempo e ao espaço em que a velocidade das informações, nos mais variados lugares do mundo, imprimem nos sujeitos uma cultura tradicionalmente assumida de simples transmissão, e não, de produção de conhecimento.

Analizando o discurso produzido nesse enunciado, à luz da conjuntura social, veremos também o emaranhado de dispositivos políticos que engendram os significados sobre a formação docente na atualidade, que diz respeito à capacidade exclusiva do professor em dar conta dos problemas que emergem na ação educativa. Tal prerrogativa aponta para duas questões: uma de que os problemas educativos são de caráter instrumental e exclusivo do professor, e a outra, a desconsideração do aspecto ideológico, social e eminentemente político que atravessa o ato educativo.

Ainda sobre esse artigo selecionado das DCNs, percebemos que, embora expresse uma luta ideológica, em que prevalece a perspectiva neoliberal de formação docente enfatizada pela racionalidade técnica, o evento discursivo é interpelado por outros discursos provenientes de uma concepção progressista, a exemplo das palavras *interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, além de ética e sensibilidade afetiva e estética* (linhas 5, 6 e 7). Entretanto, cabe a nós questionarmos de que forma essas palavras são articuladas na produção do discurso sobre a formação do pedagogo. Para que e em que contexto são fundamentados esses princípios?

A noção de poder como hegemonia é entendida por Fairclough (2001) com base nas ideias de Gramsci (1985), a qual consiste não só em liderança, como também em dominação nos diferentes domínios sociais (político, cultural, econômico e ideológico). Trata-se, de fato, do poder exercido por uma das classes tidas como fundamental, aliada a outras forças sociais que atuam sobre a sociedade como um todo. Fairclough (2001, p.

122) ainda ressalta que “a hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”.

Percebemos que, embora haja um discurso hegemônico em relação à política neoliberal, outros discursos disputam o domínio semiótico da formação do pedagogo, significando o embate de forças político-ideológicas e a dinâmica que permeiam os textos legais sem, com isso, modificar seu objetivo social. Sobre esse aspecto, Bakhtin (1997, p. 144) afirma que o discurso citado (linhas 5, 6 e 7) “conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou”.

A presença de outros discursos (interdiscursividade) no texto demonstra o movimento dialético a que a linguagem é submetida, na medida em que recontextualiza significados oriundos de outros domínios ideológicos.

Vale salientar que o exercício de poder expresso na regulamentação das leis não impede que algo fuja ou escape às forças de dominação. É necessário compreender como acontecem para promover forças de resistências.

Outro indício presente nas DCNs é de que, mais uma vez, observa-se a perspectiva instrumental da formação, quando afirma que o Curso de Pedagogia, em seu núcleo básico, deverá articular a aplicação de conhecimentos nas práticas educativas, como nos mostra o seguinte item:

de aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biosocial (DCN, art.6º, inciso I, letra e 2006, p. 3).

A noção de *aplicação* 9 (linha 1), como ação predominante da atividade docente, reforça o aspecto do saber-fazer, e não, o pensar sobre o que se está fazendo ou sobre o que se pede para fazer, demonstrando uma ênfase na racionalidade técnica da formação em detrimento do aspecto teórico e político da ação educativa.

O discurso do saber-fazer produzido no enunciado é acompanhado pela perspectiva de que esse fazer deve observar o *desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos* (linhas 2 e 3), nas suas várias dimensões, revelando a marca da concepção psicológica de desenvolvimento tão arraigada nas práticas

educativas modernas que, predominantemente, foram interpretadas de forma descontextualizada.

O que norteia a aplicação dos conhecimentos, como é enfatizado no início do enunciado, reforça a ideia de ensino como transmissão, não mencionando o aspecto da aprendizagem na relação educativa. A educação, nessa perspectiva, parece uma via de mão única, em que o professor ensina/transmite o conteúdo/informações, desconsiderando a complexidade dos sujeitos aprendentes.

Tradicionalmente, a política de currículo tende a reforçar uma perspectiva centrada no papel dos conteúdos e da transmissão, e não, no papel ativo daquele ou daquela que conhece. Além disso, a perspectiva parcial adotada pelo documento é de viés psicologizante sobre a educação, o que explica seu caráter despolitizado e neutro. Essas duas posições estão em completo desacordo com as diversidades e a multiplicidade das tendências contemporâneas.

Essa afirmação se fundamenta na análise das aptidões a serem desenvolvidas pelo pedagogo até o final do curso. Observamos a marca predominante da Psicologia do Desenvolvimento no enunciado a seguir:

fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças do Ensino Fundamental (DCN, art. 5º. item III, 2006, p. 2).

A ideia de *fortalecer o desenvolvimento* (linha 1) traz ao debate a perspectiva psicológica de cunho cognitivista, em detrimento dos aspectos sociais, afetivos e culturais que promovem a aprendizagem. Percebemos o discurso hegemônico da Psicologia Cognitivista que, historicamente, vem conduzindo as escolhas epistemológicas e pedagógicas da educação na modernidade, inclusive no ensino de Arte.

Dando continuidade a esse tópico, analisamos o próximo artigo:

estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (Art. 5º. item XVI, DCN, 2006, p.3).

Mais uma vez, a ênfase na perspectiva técnico-instrumental da racionalidade técnica, reforçada pelos verbos *aplicar, implantar, executar, avaliar e encaminhar* (linhas 1, 2, 3), revela uma conotação de que o pedagogo será um executor de políticas,

embora essa ação seja amenizada pela palavra *estudar* (linha1), elemento de polidez da prática textual, sugerindo um suposto posicionamento do pedagogo. No entanto, a ideia de *aplicar criticamente* (linha 1) parece contraditória, uma vez que a ação “aplicar” antecede a crítica em relação ao teor político das diretrizes curriculares e determinações legais que o pedagogo deverá implantar.

Nessa perspectiva, a linguagem, por se apresentar como um lugar privilegiado da “materialização do fenômeno ideológico” expressa múltiplas e contraditórias vozes que ecoam no signo, que detém acentos ideológicos também diversos, pois não apaga, totalmente, outras correntes ideológicas dentro de si.

Assim sendo, de acordo com Bakhtin (1997), cada signo, seja no sentido físico-material seja no sentido histórico-social, tem acento valorativo. Trata-se da expressão, da organização e da regulação das relações histórico-materiais dos homens. Assim, é no grupo organizado no conjunto da vida social que os objetos materiais recebem função passando a significar.

É interessante perceber que o documento aponta para a necessidade de se desenvolver, no estudante de Pedagogia, a capacidade de articular os pressupostos teóricos e práticos nas diversas dimensões do exercício da sua profissão, sem levar em consideração a complexidade das condições do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras hoje. Ao mesmo tempo, permite que cada curso, de acordo com o seu corpo docente e com a multiplicidade epistemológica nas quais ele se fundamenta, elabore sua estrutura curricular, encontrando formas próprias de contemplar as orientações legais, utilizando a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais como um dispositivo jurídico-normativo.

É interessante observar um jogo aparente de “flexibilidade” das diretrizes na medida em que atribui “autonomia” às universidades para aprovarem os currículos dos cursos que oferecem, sugerindo uma diversificação contrária à política de globalização. Por outro lado, a formação continuada dos professores (capacitação e atualização), que resulta de projetos financiados pelo Banco Mundial, são “pacotes” modulares com ênfase no desenvolvimento de “competências”, com metodologias e formas de avaliação bem definidos. Sendo assim, essa formação continuada sugere homogeneização e aproxima-se da globalização realizada pelo pensamento único do mercado. Ou seja, há, na produção discursiva em relação à formação docente, a articulação de dois mecanismos da política neoliberal: a globalização e a diversificação, observando-se os efeitos político-ideológicos em nível global e local, por quanto dá

visibilidade aos fenômenos locais, produzindo a falsa impressão de respeito à diversidade, revelando uma política homogeneizadora, através de mecanismos globais de regulação.

4.2.2. A interculturalidade como política focalizadora

Sobre a questão da diversidade, elemento apresentado na discussão anterior, observa-se a tentativa de responder à complexidade das relações existentes no processo educacional, na formação dos sujeitos apontados pela contemporaneidade. Entretanto, destacamos o verbo que inicia o evento discursivo:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (DCN art. 5º, item X, 2006, p.2).

Demonstrar consciência da diversidade (linha 1) expressa uma passividade diante de algo que está exterior, como se demonstrar consciência da existência da diversidade já é suficiente para garantir que ela seja considerada no processo educacional democrático.

Ademais, a ideia de diversidade, conforme o enunciado, não admite a possibilidade de que as diferenças sejam compreendidas como constituidoras e constituintes dos sujeitos como um todo.

Dando continuidade a esse tema, no próximo artigo, temos evidenciadas a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira expressas na escolha dos estudos básicos. Vejamos:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: (DCN art. 6º, 2006, p.3).

I - um núcleo de estudos básicos que, sem **perder de vista** a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: (DCN art. 6º, inciso I, 2006, p.3).

Nesse evento discursivo, observamos que, da forma como está organizado o enunciado, subentende-se que há um foco principal na formação e que a diversidade e a multiculturalidade são aspectos secundários e não fundantes, como defendido pelos estudos da diferença. Essa análise é possível de ser localizada, na estrutura do texto, na expressão *sem perder de vista* (linha 1).

O aspecto do multiculturalismo aqui empreendido remete à problemática de educação intercultural emergente com a globalização e reivindicado por demandas marginalizadas da sociedade.

Segundo Morrow e Torres (2004, p. 35), “certos aspectos de tendências mais recentes da globalização em educação originam-se de problemáticas interculturais mais antigas que assumiram novos significados”. Por um lado, a crescente percepção da interdependência deu vida nova à noção humanista de “educação cosmopolita”, como parte de uma estratégia de desfazer as diferenças culturais e a falta de comunicação. Por outro, essa nova situação criou os meios tecnológicos e a demanda – derivada, principalmente, de sociedades e de regiões marginalizadas e periféricas – por acesso ao conhecimento “global” dominado pelos centros cosmopolitas, como por exemplo, no contexto da educação global.

Ainda conforme os autores, em uma de suas formas mais construtivas, porém marginalizada, essa “conversa global” deu um novo ímpeto à velha noção de educação “internacional” como a base do currículo de ciências humanas. Essa tradição pedagógica origina-se de uma concepção humanista da diversidade cultural, um tema que é reforçado por noções contemporâneas de multiculturalismo, assim como por estudos pós-coloniais. Talvez ainda mais importante do que o objetivo louvável de criar um entendimento intercultural, essas novas formas de educação internacional devem confrontar os aspectos negativos da globalização, especialmente, porque afetam as instituições educacionais (MORROW e TORRES, 2004 p. 35-36).

A questão da cultura, nos debates educacionais, vem ganhando destaque na medida em que os estudos pós-coloniais apontam para a centralidade da cultura na produção das identidades e das diferenças no engendramento das relações sociais. Assim, as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se centrais, nos últimos anos, na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como em “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive, pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento (SILVA, 1995), como vimos no artigo mencionado.

O que causa estranheza nessas discussões é a ausência de uma teoria da identidade e da diferença, que fundamenta as ações e as práticas escolares mais democráticas. Porém o que vemos, no cotidiano das relações sociais e culturais, é a ressignificação de preconceitos simbolicamente velados.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença, que tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. É particularmente problemática, nessa perspectiva, a ideia da diversidade, pois parece-nos difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.

É preciso considerar que a diferença não seja entendida unicamente como resultado, mas como um processo em que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas por atos de criação linguística (SILVA, 1995). Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas de um mundo cultural e social. Não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas, somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais.

Nessa perspectiva, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Consequentemente, na disputa pela identidade, está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2000).

Se prestarmos atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação, simplesmente, como uma questão de tolerância e de respeito com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, que envolvem relações de poder.

Assim, os discursos produzidos historicamente sobre as diferenças, em razão das relações de gênero, etnia, sexualidade, raça, corpo, classe, indiscutivelmente de poder

marcam a construção das identidades presentes atualmente nos debates educacionais. O significado político do multiculturalismo revela a coexistência harmoniosa entre as culturas, escamoteando as relações de dominação que ocorrem nas linhas tênues da cultura.

Segundo Hall (1997, p. 45), “quanto mais a cultura se torna centro, mais significativas se tornam as forças que a governam”. Isso quer dizer que, embora a cultura seja própria e autônoma, ela é influenciada e regulada por fatores externos, apontando para uma estreita relação entre cultura e poder. A centralidade da cultura indica a forma como ela penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferarem ambientes secundários, mediando tudo o que sentimos, pensamos e como agimos.

A presença de temas que envolvem a cultura, nas políticas educacionais, está centrada na perspectiva de regulação e de controle dos grupos marginalizados historicamente pelo colonialismo. Primeiramente, as ações focalizam esses grupos dando a impressão de valorização de sua identidade cultural, segundo mantêm as forças de dominação, através de mecanismos de produção e de circulação de identidades desejadas, isto é, trata-se de um jogo ambíguo de liberdade e de repressão.

Para Hall (2006), nossas identidades são produzidas culturalmente e, nesse sentido, a cultura deve ser entendida como um conjunto de sistemas ou códigos de significação, que conferem sentido às nossas vidas, às nossas lutas, enfim, a todas as nossas práticas.

Assim, a análise sobre os artefatos culturais expõe a disputa pela imposição de determinados sentidos, o que não é algo tranquilo nem harmonioso. Estão em jogo diferentes valores, ideias, identidades, conquistas sociais, e isso acontece não apenas por razões culturais, mas, também, pela necessidade de centralização do poder econômico e político dos grupos hegemônicos.

Os efeitos da ambiguidade do embate ideológico, na produção dos discursos sobre a diversidade, podem ser analisados a partir do **Art. 6º**. E, embora o texto das DCNs mencione que os currículos dos cursos devem *respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições* (linha 2), o mesmo é contradito, uma vez que, no final do curso, há uma prova em nível nacional (ENADE) para avaliar o desempenho dos alunos, dos cursos e das instituições, na perspectiva de controlar e normatizar o ensino superior brasileiro.

Mais uma vez, ressalta-se o teor político-ideológico do currículo no qual estão presentes forças divergentes que negociam entre si a manutenção do poder pelos bens materiais e culturais.

4.2.3. O lugar da Arte na formação docente

Concluindo as análises sobre a construção da identidade do professor-pedagogo, abordamos, nesse momento, o lugar que a Arte ocupa nessa formação. Para tanto, destacamos o seguinte artigo:

Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (DCN art. 5º, item VI, 2006, p.2).

O ensino de Arte é colocado no mesmo nível que as outras áreas do conhecimento, revelando a conquista política de concebê-la como conhecimento necessário ao desenvolvimento do sujeito, incorporando-a ao currículo da educação básica.

Argumentamos que esse fato pode esconder uma relação de saber/poder entre os conhecimentos considerados mais válidos socialmente na vida laboral, escamoteando relações hierárquicas que foram construídas historicamente em relação à Arte no processo de cientificização dos conhecimentos.

A hierarquia dos conhecimentos ainda mantém o ensino de Arte em um escalão inferior, na estrutura curricular. Isso não significa que não tem ocorrido mudanças na maneira de conceber e realizar o ensino de Arte, o que não significa que essas mudanças tenham decorrido unicamente ou principalmente da vontade e da compreensão do governo federal sobre o conhecimento em Arte e as suas funções na educação.

Conforme Tourinho (2007, p.30), “filosofia, ensino religioso e educação física, além da arte, são exemplos de disciplinas com longa história de lutas. Primeiro, pela conquista de espaço e, segundo, pela manutenção e ampliação desse espaço e de tempo na escola”.

A autora argumenta que, se a institucionalização de um campo de conhecimento oferece riscos à experimentação, à abrangência e à profundidade de temas e de experiências, em relação à Arte, essa institucionalização teve também suas implicações. Nesse sentido, ela expressa:

Assistimos à despolitização deste ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares); à descorporificação do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula); à descontextualização da atividade artística (adoção de certos cânones artísticos para o fazer e para o apreciar Arte) e à desculturalização da aprendizagem e do próprio ensino – ausência de conhecimento teórico e prático da educação e da Arte e de sua função pedagógica na escola (TOURINHO, 2007, p.33).

Então, se, por um lado, temos a obrigatoriedade de colocar o ensino de Arte na educação básica como uma conquista, por outro, temos implicações dessa institucionalização como uma forma de regulação de seu potencial questionador, através de uma política de formação docente ambígua.

Além da conquista política, em relação ao ensino de Arte, nos anos iniciais, abre-se uma discussão acerca da especificidade da Arte e do profissional. A questão está no fato de que, com a obrigatoriedade do ensino dessa disciplina na educação básica e a regulamentação de que o professor-pedagogo licenciado para os anos iniciais de escolarização deve também ensinar Arte, aparentemente, temos a solução para a defasagem desse ensino na escolarização inicial. Entretanto, essa atitude pode ser interpretada da seguinte forma: a obrigatoriedade do ensino de Arte, na educação básica, abre espaço para a atuação do professor de Arte, como é o caso do município de João Pessoa que, através da Resolução 009/2006 – CME, tornou obrigatório o ensino de Arte em todas as séries do ensino fundamental, com a presença de professores habilitados das diferentes linguagens artísticas.

No entanto, essa não é a realidade dos municípios brasileiros, pois, quase sempre, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quem leciona são os professores-pedagogos, encarregados de ministrar essa disciplina, e não, o professor de Arte. Pensamos que seria muito proveitoso que pudéssemos ter o professor licenciado em Arte atuando em parceria com o professor-pedagogo. Primeiro, porque a abrangência da atuação profissional do pedagogo revela uma complexidade da formação docente necessitando a colaboração de outros profissionais.

Segundo, o ensino de Arte na formação do pedagogo pode possibilitar a este professor desenvolver condições teórico-metodológicas para que ele possa se constituir como apreciador e também que seja capaz de mediar aprendizagens em Arte de forma consistente.

Acreditamos que, mesmo que o professor que lecione Arte no ensino fundamental não seja o pedagogo, ele não pode ser privado de ter contato com a Arte na sua formação profissional, como enriquecimento pessoal, profissional e cultural.

Dando continuidade à análise dos aspectos relacionados ao lugar da Arte na formação do pedagogo/a, apresentamos o seguinte artigo:

Atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares (DCN art.6º. inciso I, letra k, , 2006, p. 4).

Observamos que, ao serem mencionados os princípios da estética e da ludicidade na formação do pedagogo, alertamos para a palavra *atenção* (linha 1). Qual o objetivo de se estar atento à estética e à ludicidade na escolarização? A pergunta é respondida na continuação do enunciado, quando se vê a afirmação *no contexto do exercício profissional* (linha 2).

A organização da oração parece apontar para o entendimento de que a atenção dada às questões sobre a estética e a ludicidade tem o objetivo de observar se o aluno tem um talento que ele possa utilizar no mercado de trabalho, e não, para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito na relação com a aprendizagem.

A perspectiva de que a estética, associada à Arte, é algo inato ao sujeito, um dom, não necessitando desenvolver-se através da aprendizagem, esconde também um aspecto individualizado e não social da Arte como conhecimento.

Outro aspecto diz respeito ao significado atribuído à Arte no processo de escolarização arraigado a práticas que não contribuem para a formação artística e estética tão desejada, como o fato de conceber a Arte como algo pertencente a alguns sujeitos “bem dotados”. Delegar ao sujeito a responsabilidade de seu desenvolvimento e de seu desempenho na vida, extraindo do seu perfil cognitivo habilidades que possam ser utilizadas no desenvolvimento econômico, é um indício da ressignificação da teoria do capital humano na educação, como apresentado no capítulo II.

Dessa forma, o aspecto inventivo inerente à Arte é ressignificado pela política neoliberal, a partir do momento em que é concebido como uma habilidade que poderá

ser utilizada pelo mercado, como argumenta a teoria do capital humano, nas políticas em que o humano é visto como objeto de investimento. Sendo assim, aqueles que apresentarem habilidades criativas poderão ter um desempenho diferenciado no mercado de trabalho.

Em relação aos aspectos discutidos sobre a identidade do professor-pedagogo, produzidos com base nas análises das DCNs, concordamos com Moita Lopes (2003), quando afirma que a identidade é um construto político, tendo em vista sua natureza social. A identidade social do indivíduo é construída em práticas discursivas. Nesse sentido, como enfatiza Moita Lopes (2003, p.21), “as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais,” enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, estigmatizadas, silenciadas.

Entendemos, então, que é pertinente retomar a ideia de que a identidade do professor-pedagogo se constrói socialmente e, por isso, merece ser problematizada nos cursos de formação docente, especialmente, quando essa formação envolve a produção de subjetividades críticas e criativas, um dos propósitos do ensino de Arte.

4.3. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICO-CULTURAL

Pensar em um projeto de educação implica pensar o tipo e a qualidade de escola e a concepção de sujeito e de sociedade que se pretende construir. Nesse sentido, o Projeto Político-pedagógico busca expressar um jeito diferente de se fazer currículo, redimensionando o tempo e o espaço de formação, voltado para a sociedade do conhecimento, e não, da informação, com uma proposta humanista.

Assim, a concepção de Projeto Político-pedagógico (PPP) deve apontar para a superação da cultura tradicionalmente assumida de simples transmissão de conhecimento, avançando no sentido de construir novos saberes, a partir do convívio e das inter-relações das áreas do conhecimento e destas com a realidade, especialmente quando se trata de um projeto de formação docente.

O Projeto Político-pedagógico dos Cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba (UFPB Campus João Pessoa, UEPB Campus Campina Grande e

UFCG - Campus Campina Grande) foram analisados levando-se em consideração que as reformulações oriundas das DCNs para a formação do pedagogo, manifestadas nos PPP, apontam para uma concepção de currículo em que estão em jogo os objetos, as teorias e os valores que legitimam a sociedade atual.

Neste trabalho, apropriamo-nos da ideia de currículo como um “artefato cultural”, expressão com a qual tentamos tangenciar questões que envolvem poder e cultura na reflexão sobre currículo, pois as teorias, diretrizes e práticas envolvidas no currículo não são técnicas, mas intrinsecamente éticas e políticas. Assim, o currículo não corresponde mais à listagem dos conteúdos universais pretensamente neutros, deixando de ser um repertório de saberes, mas passa a ser concebido como um repertório de culturas fragmentadas, diferentes, mas, ainda assim, coisificadas, não descartando a ideia de currículo como uma construção social.

Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias. Duas linhas fundamentais de pesquisa têm-se desenvolvido nessa perspectiva. Nesta pesquisa, procuramos abordar a primeira, na qual o objetivo maior tem sido analisar as diversas maneiras pelas quais conhecimento e poder se associam para atribuir uma dada coloração ideológica à forma e ao conteúdo do conhecimento curricular (GIROUX, 1986 apud MOREIRA, 2005 p.10).

Compreender a concepção de Projeto Político-pedagógico, como campo da política cultural, corresponde a discutir as vinculações entre cultura e educação, na produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade (COSTA, 1999).

Dessa forma, o PPP de cada Curso de Pedagogia expressa a visão do grupo de docentes que o concebeu, sendo resultado de seleção, tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade.

Procuramos acentuar a importância de se interrogar sobre a conexão entre linguagem e poder, a fim de compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legitima determinada prática discursiva. Em outras palavras, como a autoridade textual presente nos PPP dos Cursos de Pedagogia concebe a Arte na formação do pedagogo.

Portanto, apresentamos a análise dos PPP de Pedagogia, observando a organização textual e uma leitura das condições e dos contextos institucionais que

fundamentam sua produção. Para isso, agrupamos as análises da seguinte forma: 1) contexto histórico do Curso de Pedagogia; 2) participação coletiva; 3) campo de atuação e 4) componente curricular.

4.3.1. Contexto histórico do Curso de Pedagogia

Os documentos analisados (PPP) dos Cursos de Pedagogia já citados apresentam um histórico do curso em nosso país, a conjuntura histórico-política que deu origem às regulamentações legais para sua criação e o funcionamento até os dias atuais. A situação do curso atualmente e as reformulações curriculares propostas pelas DCNs orientam a política de formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, inseridas na conjuntura política de reforma da Educação.

A produção ou reformulação dos PPP teve como justificativa três elementos, que negociaram, entre si, o espaço de disputa entre os saberes: a) as orientações de base legal; b) as recomendações propostas pela ANFOPE e pela FORUMDIR; e c) a demanda social e cultural.

Sobre as orientações de base legal, destacamos os seguintes fragmentos:

Foram considerados os aspectos legais da política educacional em vigor, LDB 9.394/96, CNE/CP 05/2005, Resolução 34/2004 CONSEPE/UFPB, Resolução CNE/CP N1, DE 15 DE MAIO DE 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (UFPB, PPP/Pedagogia 2006, p.10-11).

A atual reformulação curricular do curso de Pedagogia da UEPB realiza-se conforme a Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005, as Diretrizes de 15 de maio de 2006 (UEPB, PPP/Pedagogia, 2008, p. 18-19).

O presente documento tem como função apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Campina Grande da UFCG, elaborado em conformidade com o disposto nas Resoluções nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, e nº. 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da UFCG, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PPP/Pedagogia p.4).

Considerando as orientações de base legal, que justificam as reformulações curriculares presentes nos PPP dos Cursos de Pedagogia, observamos os três contextos para a produção de políticas descritas por Ball (1998): o de **influência**, em que normalmente as definições políticas são iniciadas, e os discursos políticos são construídos; o de **produção** dos textos das políticas, que tem uma relação simbiótica com o primeiro contexto; o da **prática**, em que a política não é simplesmente implementada, mas recriada por processos de recontextualização.

Essa leitura comprehende que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, como os agentes produtores das DCNs, mas agem buscando limitar as possíveis leituras, visando à realização daquela entendida como correta. Esse processo de controlar os sentidos disponíveis à leitura não pode ser realizado de forma apenas coercitiva ou somente com base no estímulo via financiamentos oriundos do poder central. São necessários discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida. São necessários discursos legitimadores dessas mesmas ações, por intermédio da incorporação de outras vozes, a exemplo das propostas da ANFOPE e da FORUMDIR, para as reformulações curriculares para o Curso de Pedagogia, como mostram os seguintes trechos.

[...] a necessidade de desenvolver reflexões acerca do curso, reformulações na estrutura do curso conforme a ANFOPE e FORUMDIR, as reformulações têm tomado a docência como base da formação do pedagogo, superando a dicotomia entre professor e especialista (UFPB, PPP/Pedagogia 2006, p.4).

Seu objetivo se insere na busca de atender à formação do/a pedagogo/a, esse novo currículo toma outra dimensão, na medida em que procura avançar da condição de pedagogo/a – especialista – para de pedagogo/a, cuja formação contínua, assim como no projeto anterior, incorporando os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (UEPB, PPP/Pedagogia, 2008, p. 3).

Norteada por essas compreensões, e considerando as orientações do movimento social dos educadores sistematizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a concepção de docência, a ser desenvolvida no curso de Pedagogia (UFCG, PPP/Pedagogia, p.4).

A partir dessa observação, das influências e da apropriação de outras vozes para a legitimação da ação política, tomamos por suporte a perspectiva da ACD em que se comprehende que, muito raramente, um texto é resultado do trabalho de apenas uma

pessoa. As diferenças discursivas são negociadas nos textos; elas são regidas por diferenças de poder que são, elas mesmas, em parte, codificadas e determinadas pelo discurso e pelo gênero (WODAK, 2003). Consequentemente, os textos costumam ser espaços de luta, uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle.

A preocupação com o poder, como condição central da vida social, volta-se não só para a noção das lutas pelo poder e pelo controle, mas também para a intertextualidade e a recontextualização de discursos que competem entre si.

O poder envolve relações de diferença, particularmente, os efeitos dessas diferenças nas estruturas sociais. A unidade permanente entre a linguagem e outras questões sociais garante que a linguagem esteja entrelaçada com o poder social de várias maneiras: a linguagem classifica o poder, expressa poder e está presente onde há disputa e desafio ao poder. O poder não surge da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo e alterar sua distribuição em curto e longo prazo.

Assim, é salutar reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder (MOREIRA, 2005), e que nossa tarefa consiste em efetuar essa identificação, pois o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável.

Nesse entendimento, Moreira (2005) explica que as forças (hegemônicas) vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes, corporificado no Estado – uma fonte central de poder, em uma educação estatalmente controlada - quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula, que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Isso transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e de análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo.

Conforme Moreira (2005, p. 30), “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central da luta de transformação das relações de poder”.

Ainda segundo Moreira (2005), em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como um terreno de produção e de criação simbólica e cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos. O currículo pode ser

movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Dessa maneira, as reformulações curriculares propostas pelas DCN são incorporados no texto dos PPP dos Cursos de Pedagogia, não de forma verticalizada, mas hibridizada. Tratava-se de ver a produção dos documentos em estudo (DCN e PPP) como processos capilares, ambivalentes, celebrações móveis presentes nos discursos, nos jogos de linguagem, ficando inteligível falar de currículo como prática cultural discursiva, produtora de identidades.

O conceito de hibridismo (MACEDO, 2006a) é aplicado no campo do currículo, que é percebido como um espaço de enunciação, no qual não são produzidos apenas objetos a serem ensinados (saberes escolares), mas também posições de sujeitos em disputa permanente pelos sentidos de mundo produzidos e veiculados por esses saberes. Os saberes deixam de ser percebidos como “propriedades” de grupos específicos, que interagem em relações hierárquicas e verticalizadas de poder, e assumem a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito, onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que seja provisória.

Outra demonstração dos PPP de que, no texto produzido, estão presentes outras vozes que reclamam e legitimam a necessidade de reformulações curriculares, está exposta nos próximos fragmentos:

[...] bem como as normas vigentes da universidade, compatibilizando-os ao desafio da formação de um pedagogo que seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais em várias instâncias e níveis; articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo, no caso específico do pedagogo, e deve atuar em espaços escolares e não escolares na docência, gestão educacional e produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional (PPP/Pedagogia UFPB, 2006 p.11).

O repensar do seu currículo se impôs não só de necessidades do Curso de Pedagogia, mas, da necessidade das Universidades brasileiras, responderem às séries críticas que vem sendo feitas a respeito do seu valor, de sua qualidade e de sua finalidade. (...) funcionalidade em relação à sociedade contemporânea e ao mundo do trabalho, porque esses apresentam desafios a serem enfrentados por aqueles/as que vivenciam o processo educativo. (PPP/ Pedagogia UEPB, 2008, p.15).

[...] o projeto repensa, entre outros aspectos, a identidade do professor, o seu campo de atuação e o estágio curricular supervisionado. Tais mudanças, por si sós, implicam reformulações significativas na sua proposta atual, que são discutidas no decorrer deste projeto (PPP/Pedagogia UFCG, p.4).

Podemos perceber, no histórico dos Cursos de Pedagogia, que a demanda das reformulações curriculares já ocorria no âmbito de cada instituição, de acordo com suas próprias avaliações e os anseios intelectuais e sociais de professores e estudantes, em busca de uma educação mais democrática e de qualidade. A “imposição” de uma resolução em nível nacional acelerou a concretização, em termos legais das reformulações propostas pelo governo federal, sob pena de os cursos perderem seu credenciamento no Ministério da Educação.

É bom lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para uma homogeneização das licenciaturas, enquadrando-as em uma formação profissional pautada em uma política da racionalidade técnica. Porém, é necessário entender os currículos como híbridos culturais que, segundo Macedo (2006a), são práticas ambivalentes, que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas, pois, nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências (MACEDO, 2006a, p. 290).

Observa-se, no texto dos PPP dos Cursos de Pedagogia das Universidades analisadas, a presença de discursos oriundos de perspectivas teóricas que carregam a história dos sujeitos envolvidos na sua produção. Dessa forma, o currículo não deve ser entendido como um cenário, em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e de resistência.

É por meio de instituições diversas que o poder central busca construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais, como por exemplo, as orientações de base legal, as entidades representativas da classe do professorado e as universidades. Assim, apesar das múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas são reconhecidas como legítimas. Sob a ótica de Bernstein (1996), apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado.

Alertamos, no entanto, que as profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras, engajados nessa tradição, a formularem projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. Nesse contexto, tem havido uma tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Embora esse movimento tenha raízes genuinamente democráticas, ele pode também ser regressivo na medida em que não esteja atento para flagrar, no seu próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e de poder.

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, abordado pelas teorias críticas, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. Seu aspecto contestado não é uma demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que ele não se realiza exatamente conforme suas intenções.

4.3.2. A participação coletiva

Entendendo que o papel dos sujeitos envolvidos na produção do Projeto Político-pedagógico (PPP) envolve muito mais do que uma concepção prescritiva de currículo, pensamos que, para sua elaboração, foi preciso problematizar aspectos instituídos pela história, as relações que se estabeleceram no cotidiano do curso e as forças presentes nos processos de institucionalização, bem como os princípios teórico-metodológicos que fundamentaram a formação do/a pedagogo/a.

Nos fragmentos seguintes, podemos perceber a participação coletiva na produção do PPP:

O curso de Pedagogia ora proposto é o resultado consequente de uma construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da comunidade dos docentes, discentes e funcionários do Centro de Educação num processo de avaliação contínua e tomada de consciência da importância dessa tarefa educativa (UFPB, PPP/Pedagogia, p. 16).

(...) o PPP do curso de Pedagogia, foi fruto de uma produção coletiva os/as alunos/as foram envolvidos, nesse processo de construção através do seu órgão representativo, o Centro Acadêmico (UEPB PPP/Pedagogia, p. 21-23).

(...) a construção da proposta pedagógica contou com a relevante contribuição de professores e alunos do curso de Pedagogia, que buscaram conjuntamente refletir sobre aspectos essenciais para a formação docente, em um longo processo de discussões (UFCG PPP/Pedagogia, p.4).

Dessa forma, o currículo produzido carrega as histórias dos seus sujeitos, com seus vários pertencimentos, a partir do qual o cultural não pode, na perspectiva de Macedo (2006b), ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida.

Macedo (2006b) assevera que é mais promissor, do ponto de vista teórico, pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos.

4.3.3. Campo de atuação

O campo de atuação do pedagogo tem como base a docência, disputas históricas anteriores, entre os que defendiam a condição do/a pedagogo/a como especialista, e outros, como docente. Entretanto, a docência, como defendem as entidades representativas dos profissionais da Educação, como a ANFOPE, prevaleceu como marca fundante da formação do/a pedagogo/a, associada com outros campos de atuação, especialmente o de gestão, como expressam os fragmentos a seguir:

(...) docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, gestão educacional, produção e difusão do conhecimento científico e

tecnológico do campo educacional (UFPB PPP/Pedagogia, 2006, p.17).

O curso de Pedagogia da UEPB, a partir de 2008, destinar-se-á à formação de profissionais capacitados para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino (UEPB, PPP/ Pedagogia, 2008, p.16).

(...) docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor educacional; gestão educacional, incluindo o planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como a análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional (UFCG PPP/Pedagogia, p.10).

Relembramos o processo que ocorreu no país, na definição da política de formação de professores, no período de regulamentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da qual muitos embates ocorreram entre pesquisadores, professores e representantes da oficialidade, em torno de diferentes concepções e propostas de formação docente, como exposto no Capítulo II.

Nesse debate, também foi possível perceber a influência de organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial, a UNESCO, entre outros, configurando um processo complexo de influências recíprocas entre diferentes sujeitos e instâncias diversas do sistema educacional, caracterizado pela recontextualização e hibridização de diferentes concepções, textos e fragmentos de textos (BALL, 1998; BALL e BOWE, 1998).

Além de influências provenientes da literatura em circulação no meio educacional, documentos de diferentes organismos internacionais e a proposta construída no interior do movimento dos educadores, consolidada, principalmente, pela ANFOPE, entre outros espaços do gênero em que se realizam estudos e debates pela formação docente no país – como ANPED, ENDIPE, FORUMDIR, entre outros, mesclam-se as diretrizes oficiais, construídas no âmbito da reforma educacional dos anos de 1990.

Percebe-se, nesse processo, uma via de mão dupla: se muitas das propostas do movimento dos educadores não foram absorvidas no plano oficial, tal como a sua formulação original, de alguma forma, as diretrizes as incorporaram, como dito

anteriormente, demonstrando que a interdiscursividade presente nos textos reflete a disputa ideológica que ocorre no campo da produção das políticas.

Na disputa ideológica sobre o campo de atuação do pedagogo, observamos claramente a articulação entre o discurso da docência, defendido pela ANFOPE, e o discurso neoliberal de gestão, que revela o movimento dialético do exercício do poder, a partir do qual as forças antagônicas negociam e fazem alianças, onde o poder, segundo García Canclini (1998), é obliquo e contingente.

Como analisado no Capítulo II, atualmente, a política neoliberal justifica a reforma da educação a partir do protagonismo do professor, como o responsável pela melhoria na educação, ampliando sua atuação para outros espaços educativos e incorporando valores e atitudes mercantilistas na sua prática, a saber: planejamento, gestão e financiamento, execução e avaliação das ações, numa perspectiva empresarial.

Ao visarem determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social desejada, as políticas de currículo (LOPES, 2006b) legitimam determinados discursos, mas, igualmente, constituem sua própria legitimidade pela bricolagem de discursos legitimados em outros contextos, o que gera, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos.

Um dos efeitos negativos dessa justificativa se insere em uma política de culpabilizar os sujeitos pelo fracasso, eximindo a responsabilidade do Estado nas políticas públicas para a educação.

4.3.4. Composição curricular

A composição curricular do Curso de Pedagogia corresponde à relação e à distribuição de carga horária entre as disciplinas e as atividades de aprofundamento, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, estágio curricular.

No fluxograma, são apresentadas as ementas das disciplinas, que estão divididas em componentes dos estudos básicos, componentes complementares obrigatórios e áreas de aprofundamento, apresentando ou não as referências bibliográficas.

A maioria das disciplinas relacionadas ao exercício da docência, ou seja, as metodologias, está localizada na parte central e final dos fluxogramas, especificamente, em relação ao ensino de Arte, que aparece nos períodos finais.

Chamamos a atenção para o fato de que, a partir da LDBEN 9.394/96 e dos documentos ministeriais dela oriundos, que recolocam a Arte como um conhecimento que deve ser ensinado nas escolas, representa a luta política dos arte-educadores que, desde os anos de 1980, reivindicam dos poderes públicos a obrigatoriedade do ensino de Arte na escolarização formal. Observamos que o reconhecimento da Arte na formação do sujeito tem a mesma importância que as outras áreas do conhecimento humano, razão pela qual exige também a necessidade de se investir em políticas de formação docente.

No texto dos PPP analisados, não fica tão evidente como a disciplina de Arte pode favorecer à construção de uma educação estética e artística na formação docente, o que aparece é a confirmação do art. 5º. item VI da DCN, que designa que o pedagogo deve também ensinar Arte.

Relembramos que o nosso objetivo é analisar os discursos produzidos nos PPP sobre as concepções de Arte e seu ensino, o que, de maneira mais focalizada, podemos identificar nas ementas das disciplinas destinadas ao ensino dessa disciplina.

A seguir, apresentamos as análises oriundas das leituras acerca das ementas das disciplinas **Ensino de Arte**, do Curso de Pedagogia da UFPB - Campus João Pessoa, **Conteúdo e metodologia do ensino de Artes**, do Curso de Pedagogia da UEPB - Campus Campina Grande - e **Arte na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental** do Curso de Pedagogia da UFCG - Campus Campina Grande.

4.4. CONCEPÇÕES DE ARTE E ENSINO DE ARTE

Tendo em vista o que foi analisado na construção dos currículos de Pedagogia, destacamos, agora, as concepções de Arte e seu ensino presentes nas ementas desses currículos destinadas ao ensino de Arte, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

4.4.1. Ementa da disciplina Ensino de Arte do Curso de Pedagogia da UFPB

A ementa da disciplina **Ensino de Arte** do Curso de Pedagogia da UFPB - Campus I João Pessoa – contabiliza, no seu total, quatro créditos, com 60 horas/aula. A disciplina se encontra no bloco dos conteúdos curriculares que pertencem aos conteúdos básicos profissionais a serem oferecidos no 5º período do turno diurno e no 6º do noturno.

Vejamos como a ementa se apresenta:

Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na educação infantil e nas séries iniciais no Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem (PPP/Pedagogia UFPB, 2006, p.31).

Primeiramente, destacamos, nessa ementa, uma concepção de Arte, cuja importância na educação se fundamenta como *processo de criação e ensino* (linha 3). O valor atribuído à Arte, na educação, é apresentado associado a uma visão de que a Arte e a vivência das linguagens da Arte são *facilitadoras da aprendizagem* (linhas 4 e 5), silenciando a ideia de que ela significa um modo particular de compreender o mundo.

Essa visão denuncia uma perspectiva ainda recorrente de que Arte, na educação, é vista como um caminho que serve para despertar interesse dos alunos a aprenderem conhecimentos socialmente mais valorizados. Tal postura afirma que a Arte não possui substrato suficiente para ser considerada objeto de aprendizagem de sentido social e cultural. Tais concepções se referem às influências da psicologização da Arte, enfatizada pelo *processo de criação* (linha 3.) e *vivência* (linha 4). A escolha desse vocabulário nos faz inferir as fortes amarras em que a Psicologia forneceu as bases da educação na modernidade, pautadas nas ideias de criatividade como algo inato.

Esses vestígios de uma “aprendizagem” em Arte, segundo Iavelberg (2003), marcada por concepções escolanovistas, recebeu forte influência de estudos sobre a criatividade e de pensadores como Viktor Lowenfeld, que compreendia o ensino de Arte baseado na livre expressão e no desenvolvimento da criatividade, a partir da autoexpressão.

Embora as teorias da *Escola Nova* tenham se dado entre os anos 30 e 60 do Século XX, até hoje, em muitas práticas, o ensino de Arte é concebido segundo suas influências. Além do mais, no Brasil, ressalta Iavelberg (2003), as teorias escolanovistas sofreram deformações em suas aplicações, no ensino de Arte, unidas às teorias de Carl Rogers (1985) e de A.S. Neill (1968), gerando práticas de interpretações e mobilizações psicológicas dos trabalhos, fazendo com que o ensino de Arte fosse tomado como momento de relaxamento e expressão de sentimentos.

A rede de significações que engendraram o ensino de Arte consolidou uma concepção de Arte como símbolo emotivo. De acordo com Penna e Nascimento (2001), essa concepção, oriunda do Romantismo, parte do princípio de que, para que o sentimento e a emoção sejam expressos, deve-se criar um símbolo para corporificá-los, para atuar como veículo de sua comunicação, sendo a Arte definida, então, como atividade de criar esses símbolos para a expressão emocional.

É preciso, nesse contexto, rever, segundo Penna e Nascimento (2001), o postulado romântico, segundo o qual, antes de compreender, é preciso sentir, porque mesmo o “sentir” diante da manifestação artística (a sensibilização), na verdade, depende de diversos fatores, pois as formas de perceber, de pensar e mesmo de sentir não se devem ao um dom inato, mas da vivência e da experiência de contato com obras de arte.

A ementa menciona o aspecto da vivência com estudantes de Pedagogia das diferentes linguagens da Arte, como a música, a pintura e o teatro, não centralizando nas artes visuais, de forma muito pontual.

A ementa mencionada enfatiza o aspecto do ensino tomando a docência por base da formação do pedagogo, como defendido pelas DCNs, valorizando o conteúdo pautado nos fundamentos da *arte-educação* (linhas 1 e 2). Não apresenta o objetivo da disciplina para e na formação do pedagogo e não cita as referências bibliográficas. Embora o PPP preveja uma bibliografia, ela se refere à formação do pedagogo e ao Projeto político-pedagógico e, por isso, não podemos constatar em que se baseiam as propostas específicas da ementa, no que tange à arte/educação.

O reconhecimento da Arte como linguagem e que esta deve ser vivenciada pelos alunos/as dialoga com a concepção de sujeito contemplativo, oriundo do Romantismo, em relação à Arte, como exposto na ementa, contrapondo-se ao início, em que se afirma que a disciplina trata dos conteúdos e dos aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na educação infantil e no ensino fundamental.

Percebe-se uma articulação discursiva entre dois campos epistemológicos que, dialeticamente, corroboram para a construção do significado do ensino de Arte. Isso demonstra a historicidade do discurso, que absorve e é construído de textos do passado, como também reatualiza seus enunciados gerando novos textos (FAIRCLOUGH, 2001).

O significado do ensino de Arte, produzido por esse discurso, reflete a produtividade da luta hegemônica. Segundo Fairclough (2001), o evento discursivo tanto pode ser uma contribuição para preservar e reproduzir relações tradicionais como pode contribuir para transformar essas relações.

Nesse caso, a presença da concepção de Arte, como símbolo afetivo, prejudica a tentativa de mudança social, no que se refere ao ensino, tendo em vista que, historicamente e ideologicamente, essa concepção vem prevalecendo nas práticas educativas em Arte.

A partir dos indícios sobre a concepção de Arte como expressão emocional, expressados nessa ementa, Penna e Nascimento (2001) questionam a postura do professor nessa concepção:

Qual pode ser o papel do professor, quando se torna a significação das manifestações artísticas como passível, apenas, de era “exibida” a pessoas de sensibilidade? Ou como pode ser encaminhado o processo pedagógico, quando se considera que tanto a produção quanto a apreciação artística se resumem à emoção? (PENNA e NASCIMENTO, 2001, p. 75).

Considerando que a formação de pedagogos tem por base a docência, o que poderia significar, então, o ensino de Arte nessa formação?

Segundo Tourinho (2007), as transformações nas concepções que têm orientado o ensino de Arte, nas últimas décadas, enfrentam o desafio de refletir sobre esses processos que, de certa forma, desfiguraram as noções contemporâneas de Arte e de artista e, consequentemente, descaracterizaram a Arte na educação.

4.4.2. Ementa da disciplina **Conteúdo e metodologia do ensino de Artes** do Curso de Pedagogia da UEPB

Com um enfoque um pouco diferente, a ementa da disciplina **Conteúdo e Metodologia do ensino de Artes** do Curso de Pedagogia da UEPB - Campus Campina Grande - contabiliza seis créditos, com 99 horas/aula. Essa disciplina se encontra no

bloco da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que pertence ao núcleo de estudos básicos, a ser oferecido no 5º semestre, do turno diurno, e no 6º, do turno noturno.

Nessa ementa, observamos uma concepção de Arte que revela o resgate da caracterização da área como conhecimento com o mesmo valor que as demais áreas do conhecimento. Vejamos o fragmento:

Caracterização da área de artes, Concepções e abordagens que orientam o ensino de artes, Estudo de conteúdos de artes, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de artes, e os temas transversais. (PPP/Pedagogia/UEPB, 2008 p. 60).

Destacamos o fato de que essa ementa valoriza a *caracterização da área de Arte, concepções e abordagens* (linha 1) e o *estudo de conteúdos* (linha 2), como forma de enfatizar que a Arte é um conhecimento e, portanto, tem conteúdo.

Nessa perspectiva, a ementa indica ser necessário discutir sobre o que é Arte, suas concepções e abordagens. Interessante observar a ênfase dada ao estudo dos conteúdos que compõem a área de Arte para possibilitar seu ensino nos anos iniciais do ensino fundamental (linhas 2 e 3).

A ênfase dada ao conteúdo da Arte revela uma questão a ser considerada: a de que, em sua história, o ensino de Arte, no Brasil, foi impregnado de uma crença oriunda da livre-expresão de que Arte é expressão do emocional e, portanto, não há conteúdo a ser ensinado, o que, de certa forma, contribuiu para a desvalorização da Arte, como conhecimento, e da necessidade de profissionais capacitados.

Entretanto, de acordo com Penna e Nascimento (2001), se, por um lado, a ideia de uma espontaneidade infantil permeou práticas educativas em Arte na escola, a partir da concepção escolanovista, por outro, observamos a permanência da Arte como decorativa, entendida simplesmente para desenvolver habilidades manuais, ou lembrada para promover festas, culminâncias nas escolas, marcas de uma concepção romântica.

Essa realidade manifesta o jogo ideológico em que se encontra o significado construído sobre o ensino de Arte. Historicamente, esses significados foram produzidos pautados em correntes filosóficas hegemônicas, que marcaram a modernidade e que, até hoje, devido à marginalização da Arte como conhecimento, a ausência, em alguns casos,

ou o pouco incentivo a políticas de formação docente, vêm garantindo a manutenção de concepções equivocadas em relação à Arte e seu ensino.

Do mesmo modo que a ementa anterior, a disciplina **Conteúdo e metodologia do ensino de Artes** enfatiza o ensino, porém, difere no enfoque. Demonstra a preocupação de oportunizar o estudo dos conteúdos de Arte para os anos iniciais, envolvendo a análise dos materiais didático-pedagógicos que cercam a prática docente.

Alertamos que, da forma como foi organizado o enunciado, a disciplina aponta para o saber-fazer, o saber-ensinar um conhecimento, e se não for bem orientado, pode cair em uma interpretação centrada em uma perspectiva técnica da formação docente.

Acreditamos que a produção discursiva da ementa direciona para o aspecto do estudo dos conteúdos pelos estudantes de Pedagogia, proporcionando mudanças na compreensão do ensino de Arte como uma forma de recuperar a questão da educação estética e artística na formação docente. Embora a ementa ressalte o conteúdo da Arte e apresente, em sua bibliografia, livros que contemplem a arte-educação, sentimos a ausência das concepções contemporâneas do ensino de Arte. Essa ausência pode indicar que o foco está na desmitificação da Arte como expressão emocional, recuperando o conteúdo atrelado à *análise de livros e materiais didáticos* (linhas 3 e 4) presentes no mercado educacional sobre o ensino de Arte.

A organização desse discurso nos permite compreender que a disciplina sinaliza para dois objetivos: reconstruir o significado da Arte na educação, e instrumentalizar o estudante de Pedagogia para lecionar, de forma consistente e crítica, a Arte.

Essa é uma abordagem, mas não a única, especialmente, em se tratando das concepções contemporâneas do ensino de Arte. Entendemos ser importante que o estudante de Pedagogia saiba que a Arte é um conhecimento, com seu *corpus* teórico e metodológico. No entanto, neste trabalho, preocupamo-nos com a questão do desenvolvimento estético e cultural desses estudantes. Parece que esse procedimento requer alguns cuidados para não associar o ensino de Arte às amarras conteudistas das concepções tecnicistas de educação. Esse passo de construção teórico-metodológico é importante, mas não encerra as possibilidades de enriquecimento artístico e cultural do professor-pedagogo que buscamos.

4.4.3. Ementa da disciplina Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UFCG

A ementa da disciplina **Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental** do Curso de Pedagogia da UFCG - Campus Campina Grande - contabiliza quatro créditos e 60 horas/aula pertencente às disciplinas do núcleo de estudos básicos. Nessa ementa, temos um pouco mais clara a afirmação de uma concepção de Arte como conhecimento, como linguagem. Vejamos:

Conceitos e princípios teóricos e metodológicos para o ensino da linguagem artística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especificidades da produção do conhecimento artístico em diferentes idades e contextos. Linguagens artísticas: integração entre os processos criativos, análise e contextualização (PPP/Pedagogia UFCG, p.46-47).

As expressões *linguagem artística* (linha 2) e *produção do conhecimento artístico* (linha 3) indicam uma concepção contemporânea de Arte que a concebe como produto cultural presente na vida nas *diferentes idades e contextos* (linha 4).

Diferentemente das demais, essa ementa coloca em pauta questões teóricas e metodológicas para o ensino de Arte e orienta que a compreensão das linguagens artísticas perpassa por uma integração entre *processos criativos, análise e a contextualização* (linha 5). Ou seja, o sujeito não é só instigado a se sensibilizar com a Arte, mas pensar sobre os efeitos dessa sensibilização, como também situá-la em contextos históricos que envolvem valores sociais e culturais na sua produção.

Esse pensamento está pautado na “Proposta Triangular”, que concebe a arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte/educação como intermediária entre arte e público (BARBOSA, 2005).

A integração entre os *processos criativos, análise e contextualização* (linha 5) corresponde à educação do olhar e está de acordo com as orientações de Buoro (2003), ao ressaltar que o universo da educação do olhar, da visibilidade e da visualidade demonstra que esse domínio é um processo longo, lento e que envolve todos os sentidos. Ressalta, ainda, a importância do conhecimento sobre a história da Arte para a compreensão da imagem no contexto de sua produção.

Para a autora, a educação do olhar consiste em um olhar atento, instigador, intrigante, indagador, que busca responder às questões que se apresentam na materialidade da obra e que, ao final, consegue responder pela compreensão do significante e do significado, inserido no texto (visual) e no contexto. É por meio da educação do olhar, contemplado pelo ensino de Arte, que se possibilita uma formação cultural capaz de constituir uma educação autônoma e crítica.

Nessa perspectiva, o ensino de Arte é entendido como mediação cultural, que vai além do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da percepção estética (universal), da criatividade, da fruição, da contemplação e da leitura formal da obra de arte. As finalidades do ensino tornam-se mais amplas e complexas, já que, nas tendências pedagógicas contemporâneas em arte-educação, exige-se uma competente mediação cultural que vise superar as compreensões ingênuas da Arte, as interpretações de senso comum, que, não raramente, são preconceituosas, a fim de alcançar o domínio do que Franz (2003) chama de compreensão crítica da Arte.

Assim, o estudante de Pedagogia, a partir dessa concepção, pode perceber que a estética está imbuída de valores sociais e culturais inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, constituindo, ele próprio, como um apreciador e fruidor do conhecimento artístico.

A ementa da disciplina também aponta para duas questões: primeiro, o lugar que a Arte ocupa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e o segundo, para o aspecto do ensino. A Arte não se justifica pelo viés de ensino, mas parte da compreensão de que é inerente ao mundo infantil para, então, possibilitar aprendizagens qualitativas nessa área do conhecimento na escolarização inicial.

É interessante perceber que a ementa é acompanhada de um objetivo que reforça a ideia de ensino pautada na discussão dos conceitos e dos princípios teórico-metodológicos, levando em consideração as peculiaridades da produção do conhecimento artístico:

Subsidiar o ensino da Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na discussão dos conceitos e princípios teórico-metodológicos desse ensino e das peculiaridades da produção do conhecimento artístico (PPP/Pedagogia UFCG, p.46-47).

O objetivo exposto aponta para a compreensão de que a disciplina deve subsidiar os estudantes de Pedagogia no processo de mediação inerente ao ensino de Arte na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, colaborando para a formação docente comprometida com *princípios teórico-metodológicos desse ensino e das peculiaridades da produção do conhecimento artístico* (linha 3 e 4).

Ao mesmo tempo em que reconhece o sentido da Arte na educação, recupera a necessidade de seu ensino estar pautado nas concepções e nos princípios que orientam seu ensino na escola, reconstruindo seu significado na educação.

Observamos, através das análises das ementas e das afirmações de Tourinho (2007), que muitos foram os argumentos para a defesa do ensino de Arte na escola que perduram até hoje e que precisam ser revistos. Entre eles, destacamos: a) aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; b) ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; c) Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; d) Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; e) Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.

Após essas considerações, podemos inferir que se faz necessário que, entre as competências que são fundamentais para o professor-pedagogo, estejam a capacidade de *reflexão crítica* sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da Arte, como conhecimento sistematizado, e suas implicações em relação ao ensino. Essa tarefa é complexa, pois, de modo geral, ainda encontramos uma prática educativa no ensino de Arte não comprometida com os fundamentos teóricos, idealizada como mera atividade, descomprometida com a formação do ser humano integral, ou seja, sem um fundamento epistemológico.

É importante salientar que, na atualidade, as mudanças no ensino de Arte se apresentam como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local. Para isso, é necessário que as instituições educacionais deixem de ser meras transmissoras de conteúdos e passem a ser verdadeiras instituições sociais, ajudando os que passam por ela a olharem criticamente para o mundo do qual fazem parte, como sujeitos históricos e como cidadãos (HERNÁNDEZ, 2000). Uma vez que a educação para a compreensão crítica, em última instância, visa à educação para a cidadania, é necessário situar as práticas de mediação entre Arte e seus públicos dentro de uma análise que explore as tão frequentemente

ignoradas relações complexas entre conhecimento, poder, ideologia, em função das questões de gênero, classe, etnia, sexualidade, idade, entre outras.

Segundo Barbosa (2007, p. 14), “os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte”. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e de alunos, nenhuma teoria de arte-educação será reconstrutora.

Diante do que foi apresentado neste capítulo, esperamos que, ao final da pesquisa, vislumbremos melhores perspectivas para o ensino de Arte na escolarização inicial.

CONCLUSÃO

5.1. O ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PEDAGOGO

A aquisição do conhecimento humano se efetiva desde o seu nascimento vivendo em comunidade e em relação a outros humanos. Por isso, a educação, segundo o conceito de Brandão (1988), não se constitui como uma educação escolar, mas se efetiva em diferentes relações pedagógicas que vão desde o repassar de conhecimento de geração a geração, nas sociedades indígenas, até o aprendizado normativo, institucionalizado. Assim, a educação se efetiva nas relações sociais, em diferentes instâncias da sociedade, e é constituída por várias mediações. A Arte, nesse contexto, constitui-se como uma dessas mediações, que possibilita a formação cultural do sujeito, caracterizada por relações pedagógicas e educativas.

Compreendendo esse universo da educação e da Arte, Adorno (1995) ressalta a importância da Arte como mediação, no processo de conhecimento, por possibilitar uma reflexão crítica da realidade. Educar o olhar, ao mesmo tempo em que se desvela a realidade, causando um estranhamento da realidade que representa, leva o sujeito a uma reflexão sobre essa mesma realidade e contribui com o processo de formação.

A partir dessas afirmações, este trabalho buscou analisar, nas práticas discursivas, as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores, no que diz respeito ao ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia, procurando compreender como ele é concebido nesses discursos.

Através dos discursos analisados, evidenciamos, primeiramente, nas políticas de formação docente, o viés neoliberal, manifestando, através das DCNs, a predominância da perspectiva da racionalidade técnica, na construção da identidade do pedagogo, entendida como construto político, produzido em práticas discursivas e legitimadas nas instituições e coletividades.

Outro aspecto revelado na pesquisa trata da ressignificação da teoria do capital humano, na interpretação dos aspectos estéticos e criativos do sujeito, o qual evidencia a articulação entre educação e mercado de trabalho, vista de maneira pragmática, em que o profissional deve ter o conhecimento técnico para desempenhar sua função e, ao mesmo tempo, investir em habilidades exigidas pelo mercado ou aperfeiçoá-las.

Dessa maneira, a Arte, concebida nesse panorama político como algo pertencente a alguns “sujeitos bem dotados”, deve se tornar objeto de investimento, extraíndo do perfil cognitivo dos sujeitos habilidades criativas que possam ser utilizadas no desenvolvimento econômico.

Essa compreensão ressalta que, na sociedade capitalista, a educação é ideológica e está mediada pela ideologia, nas instituições escolares, nas políticas de formação docente, nos programas de capacitação, nos recursos financeiros, no significado e na hierarquização dos saberes, dentre outros. Seguem-se normas e leis definidas por uma política educacional mediada pelos interesses de organismos internacionais como discutido no capítulo II.

Observamos que o texto analisado nas DCNs demonstra, em seus elementos discursivos, a predominância da política neoliberal na construção da identidade do pedagogo, seu campo de atuação e de suas competências. Consideramos que as DCN expressam uma política curricular na qual estão em jogo visões de mundo e onde se produzem narrativas e significados sobre os sujeitos, posicionando-os. Dessa forma, podemos afirmar que os discursos produzidos pelas DCNs se constituem como uma política cultural, cujo objetivo é o governo, a regulação social.

A luta pela hegemonia, materializada no embate pela especificidade do pedagogo, como a docência e a gestão, por exemplo, reflete as relações de poder que disputam e negociam o domínio ideológico e político, envolvendo hibridismos, pois o currículo, como espaço-tempo de fronteiras, é um processo dinâmico, de posições ambivalentes, em que tramas oblíquas de poder tanto fortalecem como potencializam resistências (MACEDO, 2006b).

Portanto, ao compreender que a educação, inserida no contexto das relações sociais e permeada por diferentes embates (FRIGOTTO, 1996), não encerra a possibilidade de se efetivar uma verdadeira formação humana, mesmo envolvida por interesses mercadológicos, em todo o processo de socialização do sujeito.

Em relação à diversidade cultural, observamos também relações de poder na medida em que produz identidades culturais “desejadas”, expondo a disputa pela

imposição de determinados sentidos, através da falsa ilusão de respeito à multiplicidade cultural. Ressaltamos, também, que os discursos sobre a diversidade cultural analisados perpassam uma compreensão ingênuas das diferenças, escamoteando as relações de dominação que ocorrem nas questões culturais. Entendemos que essa perspectiva condiz com uma política focalizadora, que regula a cultura local, a partir de mecanismos globais de avaliação e desempenho.

Nesse contexto, analisamos o lugar do ensino de Arte nas políticas de formação docente, identificando as concepções que permeiam esse ensino nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Identificamos que há, ainda, muito o que ser discutido, pois a Lei de Diretrizes e Bases, os PCNs e as Diretrizes Curriculares, como documentos oficiais, representam discursos e ações dos profissionais da educação e, especificamente, da Arte, que reivindicaram o compromisso do Estado com o processo de implementação do ensino de Arte nas escolas. No entanto, suas concepções e modelos se apresentam descontextualizados, conservadores e pouco claros, no que diz respeito à formação docente.

Inicialmente, discutimos a questão sobre a quem cabe a responsabilidade do ensino de Arte na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O ensino de Arte, nesse nível da educação básica, passa a ser uma prerrogativa do pedagogo, o que não significa excluir a possibilidade de o artista, o arte-educador e o licenciado para o ensino das diferentes linguagens artísticas (Artes visuais, dança, música e teatro) atuarem com os profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Evidentemente, para que os licenciados em Arte, os arte-educadores e os artistas possam atuar de modo coerente na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica, necessitam de (in) formações adequadas e específicas, que lhes assegurem o gerenciamento competente de suas intervenções pedagógicas nesses níveis de escolarização, assim, como para o professor-pedagogo, demonstrando a complexidade desta formação.

Acreditamos que, diante da complexidade do ensino de Arte na escolarização inicial seria interessante à atuação de professores de Arte em parceria com o pedagogo, tornando-se uma experiência enriquecedora tanto para professores e, especialmente, para alunos e alunas. Porém, essa realidade, de maneira geral, não ocorre nas escolas de educação infantil e no ensino fundamental do nosso país, prejudicando o

desenvolvimento da dimensão estética e artística de nossos estudantes, como proclamado pelos defensores de um ensino de Arte consistente.

No contexto atual proposto para esse ensino, como é pautado na proposta triangular defendida por Barbosa (2005), o debate gira em torno da educação do olhar; um ensino, mediado por leitura da obra de arte, sua fruição, sua contextualização histórico-social e o fazer Arte na formação do educando. Essa proposta deve contemplar a própria formação do professor-pedagogo, tendo em vista que é esse o profissional regulamentado para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ademais, se o professor-pedagogo mantiver, em sua formação, contato com a proposta do ensino de Arte, pautado nas contribuições contemporâneas, como a proposta triangular, por exemplo, será possível desconstruir a visão predominante do senso comum de desvalorização da Arte como conhecimento, de expressão emocional ou terapêutica, e construir uma educação do olhar que lhe possibilite compreender e apreciar as diferentes formas de expressão e manifestação das diversas culturas, de maneira crítica e criativa.

Nas concepções que permeiam as ementas das disciplinas destinadas ao ensino de Arte, nos currículos dos Cursos de Pedagogia analisados, percebemos construções epistemológicas distintas. Cada ementa apresentou, de forma clara, o processo histórico das transformações que o ensino de Arte vem sofrendo nas últimas décadas, desde a permanência das influências do *escolanovismo*, do resgate do corpus teórico, até as contribuições contemporâneas.

Tal realidade expressa que os enunciados produzidos nas ementas carregam a história dos sujeitos envolvidos na sua produção como também abrem espaço para o entendimento do currículo como híbrido cultural (GARCÍA CANCLINI, 1998, MACEDO, 2006b), pois ele produz não só objetos a serem ensinados (saberes escolares), mas também posições de sujeitos em disputa permanente pelos sentidos de mundo forjados e veiculados por esses saberes.

A escolha epistemológica de cada ementa revela que não é só incluindo Arte no currículo que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece. Além de reservar um lugar para a Arte no currículo, é também necessário se preocupar como ela é concebida e ensinada. Essa constatação abre espaço para a sugestão de futuras pesquisas que abordem o

significado do ensino de Arte nas políticas de currículo, atuação de pedagogos no ensino Arte e tantas outras que podem surgir a partir dessas análises.

Concluímos que, se levarmos em consideração a importância da transmissão da herança artístico-cultural da humanidade, diferentes autores de diferentes eixos teóricos, como Adorno (1995), Barbosa (2005, 2007), Ferraz e Fusari (1999, 2001), Buoro (1996, 2003) e Hernández (2000, 2005), ressaltam que é preciso formar seres humanos autônomos, capazes de ler o mundo com criticidade, e que a educação do olhar, por meio da leitura de imagens da Arte, possibilita esse caminho.

Entendemos, portanto, que o professor-pedagogo como sujeito deve vivenciar em sua formação profissional uma educação artística, não apenas por razões de ensino, mas por uma questão de formação humana. Para que essa formação artística e cultural seja garantida ao professor-pedagogo, apontamos, primeiramente, a necessidade de se tratar a Arte como objeto de conhecimento. Alertamos, também, que as camadas populares, de onde se originam, em grande parte, os alunos das licenciaturas, quase não têm acesso a experiências culturais e artísticas, e o ensino de Arte que lhes foi/é oferecido está aquém do que se almeja. Consideramos importante promover políticas de formação docente e assegurar a ampliação de acesso aos bens culturais e artísticos, através de ampliação de políticas públicas para a Cultura.

Compreende-se, então, que o ensino de Arte, no curso de Pedagogia, deve contemplar, além dos conteúdos pertinentes ao ensino da Arte, na escola de educação infantil e de ensino fundamental, a compreensão da Arte como mediação do processo formativo e instrumentalizar o aluno-pedagogo, por meio da frequentaçāo aos equipamentos artístico-culturais.

O aluno-pedagogo, em seu cotidiano, deve ter oportunidades educativas, por meio das quais possa entender a Arte. Isso, no entanto, só será possível se o seu curso de formação lhe proporcionar tais condições de aprendizagem.

Acreditamos que as Universidades, como agências formadoras, têm a responsabilidade de qualificar os educadores para atuarem no contexto complexo da cultura atual, a fim de organizar o processo de ensino e aprendizagem, o currículo escolar e os projetos político-pedagógicos, segundo a perspectiva do desenvolvimento tecnológico e cultural do momento. Novos saberes e novas competências estão sendo reclamados pela história atual de nossa cultura visual e midiática.

Ao analisarmos, aqui, o ensino da Arte e a formação do pedagogo, compreendemos que é preciso investir nessa formação, no que refere às questões

artísticas, para que seja possível preencher a grande lacuna existente em relação aos problemas do ensino nas escolas que, historicamente, produziu significados ideológicos destoantes de seu potencial provocativo e questionador da realidade.

Essa maneira de abordar o ensino nos convida a manter uma constante e saudável desconfiança no que concerne aos sistemas de coisas, regras, garantias, certezas e leis que oprimem e aprisionam a criatividade, o talento e a alegria de viver e nos desafia a apresentar propostas de ensino, nas quais a Arte possa ser compreendida, e não, apenas, concebida como forma de entretenimento, para elevar o nosso modo de compreender e de agir com consciência crítica sobre quem somos, sobre a vida que levamos e sobre o mundo em que vivemos.

Embora trilhando por caminhos pouco seguros, parece possível pensar em um ensino de Arte que atente para os problemas sociais mais amplos e que possa se tornar uma maneira de promover os interesses comuns da humanidade, na luta por uma sociedade mais democrática, mais solidária e mais justa.

Sendo assim, as análises aqui abordadas procuraram contribuir para despertar a importância do entendimento e da problematização de alguns conceitos em relação ao ensino de Arte produzidos nos textos curriculares da formação do professor-pedagogo na tentativa de indicar que essa formação é bastante complexa necessitando maiores aprofundamentos e estudos.

Nossa intenção é de que os educadores dos Cursos de Pedagogia possam sentir-se movimentados e motivados para começar ou recomeçar uma reflexão mais aprofundada sobre atitudes teórico-práticas que busquem novas perspectivas por um ensino de Arte na formação do professor-pedagogo que contribua para o seu desenvolvimento artístico e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio, e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-35.
- ARAÚJO, A.; ARAÚJO, C. M. B. A educação estética por meio do acesso à produção artística. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 51- 60, jun. 2007.
- ARNHEIM, R. **Intuição e Intelecto na Arte**. Trad. Jefferson Luis Camargo. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum Sem Fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 27-43, 2001 Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 de julho de 2009
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137.
- BALL, S.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Curriculum**, Chile, vol. 1, n. 2, pp.105-131, abr.1998.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. 6^a.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b.
- _____. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. **Educação & Realidade**. Dossiê Arte Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, n. 2, p.291-298, jul./dez., 2005c.
- _____. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 9-26.

_____. Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 3, n. 4, p. 7-16, dez. 1997.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1985.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética:** a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity:** theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996a.

BRANDÃO, C R. **O que é educação.** 22^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de dezembro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Conhecimento do Mundo. Vol. 3. Brasília: DF, 1998

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Conselho Pleno. Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 202.

BRZEZINSKI, I. Pesquisar o cotidiano do Curso de Pedagogia; uma investigação inconclusa. **Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho**. São Paulo. v. 7, n. 1, p. 113-137, jun. 2005.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC / Fapesp/ Cortez, 2003.

_____. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.

CABRAL NETO, A. Reforma educacional e cidadania. In: CABRAL NETO, Antonio (org.) **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulinas/ UFRN, 2004.

CANCLÍNI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2^a edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CAMPOS, N. P. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

CAMPOS, K. P. B. A Formação do Docente no Contexto Institucional. In: LEAL, F. L. A.; FARIA, P. S. C. (orgs.) **A formação do professor em foco**: interfaces entre saberes e fazeres. Campina Grande: EDUFCG, 2007.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/8860.pdf>. Acesso: em: 28 de agosto de 2009.

CARLOS, E. J. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: CARLOS, E. J. (org.) **Educação e Visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: EDUFPB, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: Paz e Terra, 1992.

CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4^a. ed. Porto Alegre: Ed.da UFRGS; Vozes, 2002.

CORRÊA, C. C. M. Atitudes e valores no ensino da Arte: após a Lei no. 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no. 9.394/96. **EccoS-Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n.1, p.97-113, jan./jun. 2007.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 37-65.

COSTA, S. S. G. Elementos para se pensar uma virtual relação entre educação e biopolítica. Fortaleza, FACED-UFC. 2005. **Conferência apresentada no VI Simpósio Internacional de Filosofia - Nietzsche e Deleuze**: imagem, literatura e educação, em Fortaleza, set. de 2005.

_____. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In FERNANDES, A. M. D (org.) **Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. Casa do Psicólogo, 1999, p. 26-39.

_____. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, C. **Questões de Arte**. São Paulo, Ed. Moderna, 1999.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. da (org). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, 4^a. edição

DELEUZE, G.. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DELORS, J. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DEWEY, J. **A Arte como experiência**. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme e Anísio Teixeira. 2^a. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

EISNER, E. **Educating artistic vision**. New York: Macmillan, 1972.

ESTEVEZ, P. R. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Â. M. D; CUNHA, N. M.; FERREIRA, C. M. F. Arte, Educação e Projetos de Intervenção Social no Rio de Janeiro. **Revista de Psicologia**. Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FISCHER, R.M. B.. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: Autores Associados/Anped. v. 12, n. 34 mai/ago de 2007, p.292-299.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREUD, S. (1915). **O Inconsciente**. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 24v, v.14, p. 183-245.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE: Brasília, 1996.

FROTA, A. L. R. da; CAPRA, C. L. Resenha crítica Artes Visuais: da exposição à sala de aula. **Educação & Realidade**. Dossiê Arte Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, n. 2, p.291-298, jul./dez., 2005.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.157 p. (Coleção Magistério 2º. Grau, Série Formação Geral).

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999. 2ª. ed. (Coleção Magistério 2º. Grau, Série Formação de professores).

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILI, P. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, M. N. de. **As Políticas Educacionais no contexto da Globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. da. **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**.CNTE: Brasília, 1996

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILL, R.. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. trad. de Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GONDIM, J. P. **Arte na escola**: o papel do professor na mediação da produção artística da criança. 2004, 110f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Básica) Centro de Humanidades. Departamento de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5^a. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUILFORD, J.P. **Three faces of intellect.** American Psychologist, v. 14, n. 8, 1959.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, v.22, n. 2, p. 15-46, jan/jun de 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic.** London: Edward Arnold, 1985.

HERNÁNDEZ, F. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação & Realidade.** Dossiê Arte Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, n. 2, p.244-259, jul./dez., 2005.

_____. **Educação e Cultura Visual.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W., **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos.** Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

IAVELBERG, R.. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Sistema Municipal de Ensino. **Conselho Municipal de Educação.** Resolução nº 009, de 11 de dezembro de 2006, que institui a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa..

JORGE, T. A. da S. **A Empregabilidade como conceito central da Qualificação Profissional:** uma análise a partir do Planfor e do Pnq. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/indice.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2009.

KASTRUP, V. **A invenção do mundo e de si:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** Sr. Martin Claret, 2001.

LIMA, K. R. S. Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. SP, 2004b. In: NEVES, L. M.W. **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo.** Currículo sem fronteiras, jul./dez.2006; v.6, nº 2, pp. 33-52. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30 de setembro de 2009.

LOPONTE, L. G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação & Realidade.** Dossiê Arte Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, n. 2, p.244-259, jul./dez., 2005.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Barcelona: Ed. Porto Civilização, 1969.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira. **Revista Brasileira de Educação.** Caxambu: Autores Associados/ Anped, n. 32 maio/ago. 2006a, p. 286-295.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30 de julho de 2009.

MAGALHÃES, C. M.. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, C. M. (org.) **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A Política brasileira de formação de professores; repercussões sobre o trabalho docente. In: **IV Seminário da Faculdade de Educação e Mestrado-Regulação Educacional e Trabalho Docente.** 06 e 07 de novembro de 2006. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.doc. Acesso em: 02 de maio de 2009.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã.** 6^a.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. 1. I, v.1.

MAUÉS, O. C. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003, p.87-98.

MÈRIDIEU, F. de. **O Desenho Infantil.** São Paulo: Cultrix, 1979.

MOITA LOPES, L. P. da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Discursos de Identidades.** Campinas, Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

MORROW, R. A; TORRES, C. A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, N. C; TORRES, C. A. **Globalização e Educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. da (org). **Curriculum, cultura e sociedade**. 8^a. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NIETZSCHE, F. **Obras Escolhidas**. Lisboa: Círculo de Leitores, 7 vols. 1996-1997.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NASCIMENTO, E. A.. Representações da Infância em Imagens na Contemporaneidade: desafios para a educação e para o ensino das artes visuais. In: FARIA, M. da S. B.; WEBER, S. (orgs.). **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação**: propostas de análise do discurso.. João Pessoa: EDUFPB, 2008.

_____. Formação de sujeitos criativos pela liberação emocional e pela articulação de processos mentais e visuais: vigência das denominações educação artística e arte-educação. In: NASCIMENTO, E. A. **Mudanças nos nomes da arte na educação**: qual infância? que ensino? quem é bom sujeito docente? 2005. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NEILL, A.S. **Liberdade sem Excesso**. 3^a. ed. São Paulo: Ed. Ibrasa, 1968.

NETO, J.V.M. Interfaces entre AD, Psicologia Social e Educação: apontamentos iniciais. In: FARIA, M. da S. B.; WEBER, S. (orgs.). **Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação**: propostas de análise do discurso.. João Pessoa: EDUFPB, 2008.

NEVES, L. M.W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, I. (org). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 133-52.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo USP. São Paulo: 2002.

ORMEZZANO, G. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 9-11, jun. 2007.

OSINSKI, D. R.B. **Arte, História e Ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNA, M. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PENNA, M.; NASCIMENTO, E. A. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M. (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A imagem mental na criança**: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas. Porto: Companhia Editora do Minho, 1977.
- PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PILLAR, A. D. (org). **Criança e televisão**: leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- POPKEWITZ, T.S. **Reforma educacional**: uma nova política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PROENÇA, G. **Descobrindo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2005.
- READ, H. **A educação pela arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luis Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RODRIGUES, E. A alfabetização de adultos na perspectiva da consciência lingüística crítica. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M.C.D. **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano, 2003, p. 65-98.
- ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. 7ª. Edição, Lisboa, Moraes Editores, 1985.
- RUCKSTADTER V. C. M.. Educação e Economia nos anos 1990: a ressignificação da teoria do capital humano. In: **2º. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil** 13 a 15 de outubro de 2005 em Cascavel UNOESTE. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao.pedu10.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2009.
- SAID, E. W. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTAELLA, Lúcia. Culturas das mídias. São Paulo: Razão Social, 1996.
- SANTOS, B. S.; NUNES, J. A (org) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**. Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências. Número especial. Campinas: CEDES, n. 68, p. 221-238, 1999.
- SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 11-52.
- _____. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2^a. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA JR., J. R. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC**. o caso do ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

TIRAMONTI, G.. Após os anos 90: novos eixos de discussão na Política Educacional da América Latina. In: KRAWCKYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário Latino-americano no limiar do século XXI**. Reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VAN DIJK, T. A. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: um alegato em favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p.143-177.

_____ A. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1998, p. 105-168.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (org). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, 4^a. edição.

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação: Cooperação ou Intervenção? In: PARO, V. H.; DOURADO, L. F. **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicología da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispanicas, 1987.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre formação de professores (as). **Cadernos de Psicopedagogia**, v.6 n.10. São Paulo, 2006.

ZAPATA, O. I. L. **El Análisis Crítico del discurso (ACD)**: una perspectiva crítica de lectura en estudiantes universitarios. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Superior, Bogotá, abril/2007. Disponible em: <<http://ascua.org.co/eventos/lestoescritura/oscarlondono.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2008.

ANEXO A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

1. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

A) DCN/2006

1. A Educação estética e artística está presente nas leis que regulamentam o ensino da arte na formação de pedagogos, situados no referido contexto? Sob que perspectiva? Por quê?

1.1. Como o ensino da arte é significado no respaldo institucional legal acerca da formação de pedagogos? Qual a importância? Quais os conceitos? Quais modelos de ensino de arte são predominantes? Que fatores interagem nesse significado?

1.2. Qual a concepção de arte e educação expressa nas políticas de formação docente, hoje? Por quê?

B) Projeto Político Pedagógico e Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino das artes

1. Como os cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas consideram a construção de uma educação estética e artística na formação docente?

1.1. De que maneira o PPP e as ementas das disciplinas de arte se articulam com o respaldo institucional legal?

1.2. No curso existem disciplinas de artes? Quais? Por quê? Como foram pensadas?

1.3. Que concepções de arte e educação estética estão presentes nestas disciplinas que atravessam as práticas formativas dos cursos de Pedagogia?

1.4. Como as ementas relacionam Arte, Educação e Formação Docente em seu texto?

ANEXO B - QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL

ELEMENTOS DE ANÁLISE	TÓPICOS	OBJETIVOS
Controle interacional Estrutura textual	Geral	Descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações.
	Polidez	Determinar quais as estratégias de polidez são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes.
	<i>Ethos</i>	Reunir as características que contribuem para a construção do eu ou de identidades sociais.
Coesão	Geral	Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto.
Gramática	Geral	Trabalhar com a transitividade (função ideacional da linguagem), tema (função textual da linguagem) e modalidade (função interpessoal da linguagem).
	Transitividade	“Verificar se tipos de processo [ação, evento...] e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quanto significante é a nominalização dos processos” (Fairclough, 2001: 287.)
	Tema	Observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema do texto para as escolhas temáticas das orações.
	Modalidade	Determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições.
Vocabulário	Significado de palavras	Enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.
	Criação de palavras	Contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verificar a perspectiva interpretativa por trás dessa lexicalização.
	Metáfora	Caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificar que fatores (cultural, ideológico, histórico etc) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática.

Fonte – FAIRCLOUGH, 2001.

ANEXO C - QUADRO DE ANÁLISE PRODUÇÃO DISCURSIVA

PRÁTICAS DISCURSIVAS	TÓPICOS	OBJETIVOS
Produção do texto	Interdiscursividade	<p>Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito.</p> <p>“É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadora?” (Fairclough, 2001: 283).</p>
	Intertextualidade manifesta	<p>Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece.</p> <p>Como ocorre a <i>representação discursiva</i>: direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significado ideacional? Como as <i>pressuposições</i> estão sugeridas no texto?</p>
Distribuição do texto	Cadeias intertextuais	<p>Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada.</p> <p>(Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?).</p>
Consumo do texto	Coerência	<p>Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido.</p>
Condições da prática discursiva	Geral	<p>Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa.</p> <p>A produção é coletiva ou individual?</p> <p>Há diferentes estágios de produção?</p> <p>“As pessoas do animador, autor e principal são as mesmas ou diferentes?” (Fairclough, 2001: 285).</p>

Fonte – FAIRCLOUGH, 2001

ANEXO D - QUADRO DE ANÁLISE SOCIAL

ELEMENTOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Matriz social do discurso	“Especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações [...] e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação?” (Fairclough, 2001: 289-290).
Ordens do discurso	Explicitar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais colaborou.
Efeitos ideológicos e políticos do discurso	Focalizar os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações sociais, identidades sociais (eu).

Fonte – **FAIRCLOUGH, 2001.**