

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE

CLÁUDIA MAGALHÃES GIL

Santos/SP

2023

CLÁUDIA MAGALHÃES GIL

**A ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

G463a Gil, Cláudia Magalhães
A Arte nos cursos de Pedagogia: reflexões / Cláudia
Magalhães Gil; orientadora Maria de Fatima
Barbosa Abdalla. -- 2023.
198 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2023

Inclui bibliografia

1. Arte na formação docente. 2. Curso de Pedagogia.
3. Políticas educacionais. 4. Formação de Pedagogos/as.
I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Membros da Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato - Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular - Universidade Católica de Santos

Prof^a. Dra. Maristela de Oliveira Mosca
Membro Titular - Universidade Federal do Rio Grande
Do Norte

Prof. Dr. Agustín Villareal
Membro Suplente – Universidad Nacional de
Misiones/UNaM-FHyCS e Conjo Nacional de
Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Prof^o. Dra. Ivanise Monfredini
Membro Suplente - Universidade Católica de Santos

O que me faz esperançoso não é a certeza do achado, mas mover-me na busca [...].

Paulo Freire (1995, p. 8)

Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população.

Ana Mae Barbosa (1994, p. 6)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, que me inspiram a ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que é um exemplo de generosidade e uma artista educadora, que me pegou pela mão e conduziu-me pelo caminho da pesquisa. Agradeço pelas leituras e correções do trabalho.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul, que me encantou pelo conhecimento de Paulo Freire, e por toda alegria e disponibilidade na leitura desse trabalho.

À Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca, que, com sua musicalidade, contribuiu na Banca de Qualificação, e, agora, na Banca de Defesa.

Ao Prof. Dr. Agustín Villareal, que, com seu esforço em compreender o meu caminho, contribuiu para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Ivanise Monfredini, que, com sua dedicação, ajudou-me a construir este trabalho.

Às amigas Adriana e Solange, que, em vários momentos me deram as mãos, e aprendemos umas com as outras. Em especial, a amiga Silvania, que, com seu olhar atento e apoio, me fez acreditar que tudo é possível quando estamos juntas/os.

A todos os meus familiares e amigos, pelo suporte e compreensão de minhas ausências. Em especial, ao apoio incondicional de meu pai Antônio Gil, minha mãe Maria Gil e meu filho Paulo Gil, que sempre acreditaram nos meus maiores sonhos, amparam os meus pousos e me amam da forma que sou.

Ao Colégio Objetivo Baixada Santista e ao Centro Universitário Don Domênico, por todo apoio e confiança na minha busca em ser uma professora melhor.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

GIL, Cláudia Magalhães. A Arte nos cursos de Pedagogia: reflexões sobre a formação docente. *Dissertação*. Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2023.

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo central compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, nos cursos de Pedagogia, sob o ponto de vista dos documentos legais, dos referenciais teóricos a este respeito e do Banco de Dados Capes e SciELO referentes a este curso, dos documentos legais e dos referenciais teóricos para que seja possível contribuir para a formação docente. Nesta perspectiva, parte das seguintes questões: qual a importância atribuída à Arte para o curso de Pedagogia frente às políticas educacionais? E quais referências teóricas poderiam estar contribuindo para a compreensão do valor da Arte na formação de professores? Trata-se, assim, de uma pesquisa bibliográfica, que busca selecionar, tratar e interpretar, a partir da análise, por meio da metassíntese, as informações sobre as políticas educacionais do curso de Pedagogia e, também, sobre a Arte no âmbito deste curso. Tais dados foram coletados em diferentes documentos legais, em Bancos de dados referentes às dissertações e teses (CAPES) e em artigos publicados em periódicos qualificados (SciELO). Também, a pesquisa se fundamenta em Paulo Freire (1994, 1997, 1999, 2009, 2016) e Ana Mae Barbosa (1994, 1998, 2008), e em alguns de seus princípios teórico-metodológicos, no sentido de possibilitar a compreensão do que está prescrito como legislação a cumprir, e o que, de fato, pode se traduzir enquanto “realidade”; em especial, quando se quer tratar da Arte no curso de Pedagogia. Neste sentido os autores da área de formação de professores, e que também apresentam estudos e pesquisas sobre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas/artísticas contribuíram com suas diferentes perspectivas para o entendimento do objeto de estudo: a Arte no curso de Pedagogia. O que implica refletir sobre a formação docente para que se desenvolvam práticas pedagógicas/artísticas que possibilitem mudar a sala de aula, potencializando seus processos de criação e de conscientização a respeito da leitura do mundo, da reflexão crítica, da busca pela autonomia na tomada de decisões e da disponibilidade para o diálogo com os outros. Espera-se, assim, contribuir com a área de formação de professores, e, em especial, com o curso de Pedagogia, à medida que, por um lado, pretende-se discutir as questões políticas, históricas e legais propostas para este curso; e, por outro, intenciona-se colocar em foco a importância da Arte e de suas práticas artísticas para a formação de pedagogos/as.

Palavras-chave: Arte na formação docente. Curso de Pedagogia. Políticas educacionais. Formação de Pedagogos/as.

GIL, Cláudia Magalhães. Art in Pedagogy courses: reflections on teacher training. Masters dissertation. Master's in Education: UNISANTOS, 2023.

Abstract

The current research has the main objective of understanding the importance of Art in the field of academia and, most importantly, through a legal point of view in this pedagogy course, the theoretical references to this respect and the data banks CAPES and SciELO being referred to in this course, of legal documents and theoretical references so that it is possible to give a new meaning to teacher training. From this perspective comes the questions: what is the importance of the allocation towards Art in academic politics and what theoretical references could be contributing to the understanding of the value of Art in the process of becoming an educator for the pedagogy course? This is approached through bibliographic research that looks to select, address, and interpret, beginning with a metanalysis analysis, the information about academic politics related to the Art in the pedagogy course. These data points were collected from different legal documents, in data banks referring the various dissertations and theses (CAPES) and articles published in distinct journals (SciELO). The research also bases on some of the principle theoretical methodologies of Paulo Freire (1994, 1997, 1999, 2009, 2016) and Ana Mae Barbosa (1994, 1998, 2008), in the sense of facilitating the understanding of the compliance of aforementioned legislation that can be interpreted as “reality” while addressing the art in the pedagogy course. The authors in the field of the process of becoming an educator that present research about academic politics and artistic/pedagogical practices contribute to the understanding that: Art is the Pedagogy Course. The reflection of these artistic/pedagogical practices changes the classroom through four points: augmenting the creative processes and consciousness of the world, critical thinking, decisive autonomy, and discussion. Through the Pedagogy course, the expectation of this research is to contribute to the progress of becoming an educator in two ways: to encourage discussions surrounding politics, history and law, and on the importance of Art in its practices through the formation of pedagogies.

Key words: Progress of becoming an Art Educator, Pedagogy Course, Academic Politics, Graduation in Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Abordagem Triangular Espiral	86
FIGURA 2 - Etapas da metodologia metassíntese	105
FIGURA 3 - Conceitos triangulares em Barbosa e Freire	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2014 a 2021)	29
QUADRO 2 - Levantamento: Banco de artigos SciELO (2014 a 2022)	33
QUADRO 3 - <i>Corpus</i> documental referente à história do Curso de Pedagogia	57
QUADRO 4 - Abordagem Triangular	86
QUADRO 5 - Curso de Pedagogia de Universidades da BS e da capital SP.....	97
QUADRO 6 - Dados coletados junto às IES em Pedagogia	98
QUADRO 7 - Critério de validade para metassíntese	104

LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículos

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BCN – Base Comum Nacional

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal no Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU – Diário Oficial da União

ECA/USP – Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo

EaD – Educação a Distância

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES – Instituições de Ensino Superior

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIDON – Centro Universitário Don Domenico

UNIMONTE – Centro Universitário Monte Serrat

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISANTA – Universidade Santa Cecília

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

USP – Universidade de São Paulo

UVA – Universidad de Valladolid

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	
A ARTE NA EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	38
1.1 Do contexto da Arte na Educação: revisitando a história do ensino da Arte.....	39
1.2 Dos problemas enfrentados no contexto atual: discutindo as disposições legais que regulamentam o ensino da Arte.....	47
CAPÍTULO II	
DO CURSO DE PEDAGOGIA: MARCOS LEGAIS, ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE	55
2.1 Do contexto do Curso de Pedagogia como <i>locus</i> de formação docente.....	55
2.2. Das DCN da Pedagogia para repensar questões referentes à formação do/a pedagogo/a.....	67
CAPÍTULO III	
DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS PARA REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS NA ARTE	75
3.1 Dos princípios teóricos de Paulo Freire.....	77
3.2 Da Arte na Educação: conceitos da Abordagem Triangular em discussão.....	82
3.3 O ensino da Arte para a formação do pedagogo/a	88
CAPÍTULO IV	
DA PROPOSTA METODOLÓGICA	91
4.1 Da natureza da pesquisa	91
4.2 Dos procedimentos metodológicos: abordando as etapas da pesquisa	94
4.3 Da técnica da Análise Documental: revisitando alguns elementos	96
4.4 Da Metassíntese qualitativa como abordagem metodológica	102
4.4.1 Das etapas da metassíntese	103
4.4.2 Dos procedimentos de pesquisa	107
CAPÍTULO V	
DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: UMA METASSÍNTESE POSSÍVEL	109
5.1 Da categoria <i>críticidade</i>	110
5.2 Da categoria <i>criatividade</i>	114
5.3 Da categoria <i>autonomia</i>	117
5.4 Das semelhanças, diferenças e complementaridades	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126

REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES.....	154
APÊNDICE I - Banco de Dados de Dissertações e Teses (CAPES).....	155
APÊNDICE II - Banco de Dados (SciELO).....	168
APÊNDICE III - Ementas da disciplina de Arte nos cursos de Pedagogia.....	173
APÊNDICE IV - Fichamento Banco de Dados de Dissertação e Teses (CAPES)	177
APÊNDICE V - Fichamento Banco de Dados (SciELO)	183
APÊNDICE VI - Quadro - Princípios direcionados à formação docente	189
APÊNDICE VII - Quadro - Ementas dos cursos de Pedagogia e referências	191
APÊNDICE VIII - Quadro - Princípios teóricos de Ana Mae Barbosa	196
APÊNDICE IX - Quadro - Princípios teóricos de Paulo Freire	197

INTRODUÇÃO

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição* dada. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire (2021, p. 68)

A Arte¹ sempre resiste e é, por esse caminho, que venho educando e sendo educada, transformando e sendo transformada. A escolha pela docência foi o resultado de uma aproximação entre a Arte, cursada na graduação, e os Jogos Cooperativos e a Museologia, vivenciados na especialização. É bastante significativa a importância da Arte na educação como também na formação de professores/as e/ou pedagogos/as, pois contribui para o processo de desenvolvimento intelectual e criativo desses sujeitos, no sentido de torná-los também mais críticos e autônomos frente à leitura do mundo (FREIRE, 1997) e na construção da sociedade.

A Arte na educação enfatiza a importância do envolvimento do professor com práticas artísticas, que estimulem as emoções que a Arte desperta, contextualizando o hoje por meio da história e da criatividade na abordagem de propostas temáticas que possam reavivar a educação estética e reconhecer o seu significado social.

Atuo, há mais de 18 anos, na educação por meio da Arte, com a educação básica; e, nos últimos cinco anos, também, em um curso de Licenciatura em Pedagogia. A motivação para a realização de uma educação continuada partiu do olhar para o outro, pois meus estudantes me inspiram a seguir estudando e ampliando o conhecimento. Agora, na área acadêmica, como forma de transformação pessoal e coletiva.

Na graduação em Arte, cursada na Universidade Santa Cecília – UNISANTA – Santos, de 1998 a 2000, tive o privilégio de conviver com docentes que despertaram meu interesse pela educação. Nas aulas voltadas para as práticas artísticas, percebi que, sem a contextualização, as aulas não alcançariam seu objetivo principal: compreender o homem pelo ato de criar e fazer.

É fato que a Arte opera na sociedade, influenciando e sendo influenciada pelo meio em que aí está inserida. Nesta perspectiva, a Arte nos faz repensar sobre nossos posicionamentos socioculturais, éticos e artísticos. Segundo Hauser (1998, p.27): “Toda obra de Arte é resultado da tensão entre uma série de resistências à sua realização”.

¹ Optamos em utilizar o termo Arte, em letra maiúscula, por darmos respeito e importância ao referi-la como expressão criativa e cultural.

Na direção de conhecer e contextualizar uma obra de arte, que se entrelaça com o nosso próprio percurso histórico, é que temos, também, que considerar as tensões pelas quais a Arte e nós passamos em um determinado contexto e percurso formativo. Em especial, quando estamos em contato com os modos de compreender a Arte.

Por outro lado, Gombrich (1999, p. 4) destaca que: “Uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Nesta perspectiva, existem somente artistas”. Quando pensamos nesta direção, retomamos a importância de entender o mundo e de se ver nele, ou seja, de interagir com ele. E, dessa forma, consideramos que cabe ao professor de Arte provocar, por meio de práticas artísticas, a contextualização desse mundo, para melhor compreensão da Arte e do homem por meio da leitura de imagem.

Neste caminho de compreender o mundo e a arte que se faz, neste mundo, é que, ao finalizar a graduação, ingressei, em 2003, na Pós-Graduação *Lato Sensu* de Jogos Cooperativos no Centro Universitário Monte Serrat – UNIMONTE (atualmente, São Judas – *campus* UNIMONTE/Santos). Desenvolvi a pesquisa em Arte e Cooperação, partindo do princípio que para fazer Arte é preciso cooperar. Cooperar no sentido evolutivo: só estamos e somos humanos a partir da cooperação. Para Maturana (1990, p. 76): “Cooperar é algo biologicamente inevitável, visto que foi a cooperação que permitiu aos seres vivos evoluírem e sobreviverem, mais ainda, foi somente com a cooperação que a humanidade conseguiu progredir, evoluir e sobreviver a diversos momentos de caos”. Neste sentido, portanto, o *ato de cooperar* é uma forma de interagir socialmente, e a Arte é quem contextualiza essa evolução.

Em 2007, iniciei a especialização em Museologia na Universidad de Valladolid – UVA – Espanha, onde me aproximei dos Museus Universitários e suas ações educativas. Complementei esses estudos, em um semestre, como aluna ouvinte na disciplina de Arte-educação e Museologia no Mestrado/Doutorado com a Profa. Dra. Maria Cristina Rizzi Forgione, da ECA/USP (Escola e Comunicações em Arte da Universidade de São Paulo).

Essa disciplina partia da premissa que, na Escola, quase tudo é virtual, e que a Educação nos Museus serviria como um canal de comunicação real, entre a *obra* – o *artista* – e o *apreciador* -, facilitando, assim, a compreensão de mundo e a da Arte.

Neste sentido, também, concordamos que a *ação educativa*, no âmbito da Escola, começa na sala de aula, preparando o aluno para a visitação, percorrendo o museu durante a apreciação, e finaliza, novamente, na sala de aula com o *fazer* (BARBOSA, 1994). O que proporciona ao aluno uma experiência, para além do mundo do livro; ou seja, uma experiência que desenvolva, sobretudo, processos de criação, no sentido de Ostrower (2014). O que

significa, que assumimos, também, a mesma posição dessa autora, quando afirma que: “Convém observar a posição aqui assumida de que a *criação*, em seu sentido mais *significativo* e mais profundo, tem como uma das premissas a *percepção consciente*” (OSTROWER, 2014, p. 6, grifos nossos).

Desde 2009, no Colégio Objetivo da Baixada Santista, sou professora de Arte e procuro despertar no aluno a imaginação, o interesse, a reflexão e o entendimento do que denominamos de mundo e de Arte, e, principalmente, ressaltando a *criatividade*² por meio das práticas artísticas. Nesta direção, Urrutigaray (2003, p. 17) comenta: “Para que alguém consiga entender como outrem interpreta um fato é preciso saber qual a sua visão de mundo, pois qualquer ponto de vista está sempre relacionado com este ponto de visão”.

Diante disso, complemento com Boff (1997, p. 9), quando diz: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura”. Ou seja, é preciso compreender o aluno, de onde ele vem, com quem ele vem, o que ele traz em sua vivência para despertar uma versão melhor de si. Mas como se reinventar na sala de aula e estimular o estudante?

É possível depreender, pois, que a Arte ocupa uma significativa importância na formação do indivíduo, principalmente por se configurar como um instrumento de mudança social; além de ocupar um papel que ultrapassa questões temporais. Nesta direção é preciso, como afirma Fischer (1983, p. 11), compreender que: “a Arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a Arte continuará sendo sempre necessária”.

Assim que assumi, em 2018, a disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Arte”, em um Centro Universitário privado da cidade do Guarujá, no curso de Pedagogia, senti a necessidade de compreender melhor o ensino da Pedagogia, ensaiando, dessa forma, o ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, em 2021.

Acabei optando pela Linha de Pesquisa “Políticas e Práticas de Formação de Professores”, e fui aceita no Programa para participar do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima

² Tomamos o conceito de *criatividade*, em Faya Ostrower (2014, p. 5), especialmente, quando afirma que a *criatividade* é: “[...] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Ou mesmo, quando destaca que: “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam”.

Barbosa Abdalla. E, sob sua orientação, desenvolvemos a pesquisa sobre “A Arte nos cursos de Pedagogia: reflexões sobre a formação docente”.

Para dar conta dessa proposta temática, consideramos relevante entender qual a necessidade das práticas artísticas no Curso de Pedagogia e quais as consequências da ausência de desenvolvimento dessas práticas na formação de futuros/as professores/as e/ou pedagogos/as.

Destacamos, neste sentido, que a Arte na educação amplia a relação dos sujeitos com o mundo, motiva-os para que possam conhecê-la nas dimensões estética e ética (FREIRE, 1997), organizando, assim, o pensamento desses sujeitos e levando-os ao autoconhecimento.

Um outro ponto de destaque é que a expressão artística na educação é extremamente importante, pois é por meio dessas práticas que os estudantes expressam, especialmente, seus sentimentos e emoções. Mas, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas fundamentais para a vida; além de ampliarem o senso de organização, atenção, construção do senso crítico e raciocínio lógico.

Assim, a Arte, desde o início, se é que podemos propor um início único e pontual, sempre buscou integrar a sociedade com o *fazer artístico*³. Dessa maneira, por meio de conhecimentos e técnicas, que são passadas de geração a geração, percorremos o tempo por meio da história da Arte. Isso significa que o *fazer artístico* integra a sociedade.

O contato com a Arte no processo da formação da criança permite a sensibilização e o desenvolvimento da *criatividade*, já que muitas vezes nos deparamos com um ensino voltado à razão e à racionalidade.

Consideramos que aprender depende de experimentar; e, na Arte, o estudante, por meio das mais diversas manifestações artísticas, dialoga e sintetiza seu conhecimento com novas experiências. É no *fazer artístico* que o estudante está criando, a partir de sua forma, o aprendizado; além de estar narrando o seu entorno.

A Arte possui um papel fundamental na formação dos futuros/as professores/as e/ou pedagogos/as, a fim de que sejam capazes de formar o alunado da Educação Infantil e/ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o qual se volta o curso de Pedagogia, de uma forma

³ O *fazer artístico* é o fazer arte, é o processo criativo a partir da interpretação e representação pessoal. Segundo Barbosa (1994, p. 34): “No Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas, o trabalho de *atelier*, isto é, o fazer arte. Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica”.

mais sensível e criativa. Pois, por meio da Arte, torna-se possível transformar o conhecimento, utilizando a fantasia e a criatividade desde os primeiros anos de vida da criança.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensina-se Arte em todo currículo do aluno; entretanto, o professor, no ato de sua formação, acaba desenvolvendo pouco contato com a Arte. O que tem sido um enorme problema.

Tal cenário muda a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, pois consiste no momento em que os/as alunos/as terão seu primeiro contato com um professor especialista em algumas escolas. Surge, então, a necessidade de os discentes terem uma maior aproximação e compreensão da Arte durante o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Também, é preciso destacar que a Arte na educação proporciona o desenvolvimento do pensamento, do fazer artístico e da percepção estética⁴ (BARBOSA, 2007). Sendo assim, os discentes de Pedagogia, que têm o contato com a Arte em sua formação, terão *autonomia*⁵ para despertar em seus futuros alunos um senso crítico, que, de forma objetiva e subjetiva, trará maiores ganhos à sociedade.

Sem dúvida, a importância da Arte no curso de Licenciatura em Pedagogia é nítida. Dessa maneira, o/a professor/a estaria, pois, provocando experiências na alfabetização das crianças, não juntando somente as letras, já que a Arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criativo. Mas também, enfatiza a importância do envolvimento desse/a professor/a com práticas individuais e em grupos, a fim de estimular no estudante as emoções que a Arte desperta, o conhecimento através da contextualização da realidade social, das necessidades e de seus valores culturais. Consideramos, também, como já foi mencionado, a criatividade na abordagem das práticas artísticas. O que, segundo Ostrower (2014), seria compreender, ainda, a natureza criativa do homem, que se elabora no contexto cultural. Pois, conforme a autora afirma:

⁴ Quando Ana Mae Barbosa (2007) explicita sobre a “percepção estética”, coloca o foco no que denomina como “qualidade estética”, que, para ela, “[...] resulta da consumação apreciada e difere da qualidade artística, que é específica, de materiais específicos, enquanto a qualidade estética é conatural a todos os materiais que cercam os ritmos constantes da vida. *Qualidade estética* não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A *qualidade estética* de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo” (BARBOSA, 2007, p. 22, grifos nossos).

⁵ A palavra “autonomia”, etimologicamente, compõe-se de duas palavras gregas: *αὐτονομία*, *autonomia*; e de *αὐτόνομος*, *autónomos*. O que significa uma junção de *αὐτο-*, *auto-*, "de si mesmo" + *νόμος*, *nomos*, "lei"; ou seja, "aquele que estabelece suas próprias leis" ou que segue suas próprias regras/normas (fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Autonomia>). Agora, se considerarmos Freire (1997), em sua “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, podemos sintetizar que a *autonomia* seria um “vir a ser”, em um contínuo processo de crescimento/amadurecimento, no enfrentamento dos sistemas políticos e econômicos seletivos, que são, sobretudo, opressores.

Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua *criatividade* que representa as potencialidades de um ser único, e sua *criação* que será a realização dessas *potencialidades*, já dentro do quadro de determinada cultura. (OSTROWER, 2014, p. 5, grifos nossos)

Tal abordagem contribuiria com a formação autônoma e criativa do estudante, para que possa refletir continuamente sobre seu papel na construção da sociedade. Nesta perspectiva, Fischer (*apud* BARBOSA, 2008, p. 13) define a Arte como: “o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Dessa forma, entendemos que as *práticas artísticas* no processo educacional mostram os benefícios do ensino da Arte, e demonstram a importância do envolvimento do professor especialista na abordagem dessas práticas, educando para a *sensibilização*⁶ e *humanização*⁷.

Mas como trabalhar a Arte no Curso de Pedagogia? E a Arte na Educação? Quais são os desafios de um professor especialista em Arte no Curso de Pedagogia durante o ensino remoto, e principalmente, durante o cenário de pandemia provocado pela covid-19 e, agora, neste contexto de pós-pandemia?

São desafios que a educação, em geral, e, em especial, o professor especialista de Arte e os estudantes da Licenciatura em Pedagogia enfrentaram, em especial, nos tempos de pandemia, por meio do ensino remoto, e, também, enfrentam nos dias de hoje. O que dificultou as aulas com práticas artísticas.

Além de todos os problemas acarretados por conta da covid-19, a Educação sofre, como vimos (e vemos), com a falta de planejamento, condições sanitárias, falta de acesso à internet, equipamentos sucateados, que aprofundam a desigualdade social (ABDALLA, 2021). Além disso, são grandes desafios: a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio das instituições aos seus professores e estudantes. Como aponta Villarreal (2020, p. 111), a política educacional deveria conter essa desigualdade social, como foi, por exemplo, na Argentina, em que: “el objetivo de

⁶ Consideramos, aqui, junto com Ostrower (2014), a importância da *sensibilização*, de se motivar o “ser sensível”. Para a autora (2014, p. 12), é essencial se definir o que se entende por “sensibilidade”, quando destaca que: “Queremos, antes de tudo, precisar a palavra *sensibilidade*, definindo-a no sentido em que aqui usamos. Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações” (grifo da autora).

⁷ Neste sentido, consideramos que a prática educativa a ser desenvolvida precisará não só de desenvolver a *sensibilidade*, mas, sobretudo, de ser profundamente *formadora*, na direção de uma prática mais *humanizadora*. E, neste sentido, concordamos com Freire (1997, p. 72), quando anuncia que: “A prática docente, *especificamente humana*, é profundamente *formadora*, por isso, *ética*” (grifos nossos). E, mais adiante, ainda nos ensina que: “Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em *defesa de seus direitos*, bem como na *exigência das condições para o exercício de seus deveres*” (p. 73) (grifos nossos).

la política educativa de emergência aponta a *contener la desigualdade*” (grifos do autor). Entretanto, aqui, em nosso país, foi tudo muito difícil, como sabemos.

Durante os tempos de pandemia, foi preciso reinventar, então, estratégias de sobrevivência, como indicou Abdalla (2021), de modo a “identificar os desafios postos pelas incertezas e pelo flagelo neoliberal” (p. 1); assim como “interrogar as condições de possibilidades e formas de resistência, em especial, da Escola, na garantia dos direitos sociais e de uma educação mais justa e inclusiva” (p. 1).

O mesmo ocorreu (e ocorre) com os/as professores/as voltados para a área de Arte e que desenvolvem suas atividades na formação de futuros/as professores/as e/ou pedagogos/as, na busca de oferecer “[...] uma gama de possibilidades estéticas a partir de experiências sensíveis no campo da arte”, conforme indicam Carvalho, Gottardi e Sousa (2020).

Nestes tempos, muitas pessoas precisaram se reinventar e se expressaram, a fim de vivenciarem experiências, sejam, por meio de filmes, músicas, exposições, concertos, artistas e cantores; ou mesmo, de *lives*, em que variados processos e fazeres artísticos foram desenvolvidos e vivenciados como experiências estéticas valorosas em relação a outros conhecimentos.

Por outro lado, tivemos (e temos) que enfrentar outros desafios, que, conforme apontam Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 336), “[...] se inserem no contexto das transformações políticas, socioculturais e econômicas, que ocorrem nestes tempos tão difíceis de neoliberalismo e de pandemia”. E, nesta direção, continuam os autores, é preciso: “Repensar a formação de professores, assim como sua carreira, condições de trabalho e salários, tem sido objetos de estudo, de pesquisas e de lutas, especialmente, nos dias de hoje, quando se tem que enfrentar desafios de toda ordem”.

A partir dessas colocações, lembramo-nos, também, do pensamento de Freire (1999), quando destaca que:

O homem existe – *existere* – no tempo... herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1999, p. 49)

Levando em conta a reflexão de Freire (1999), consideramos que a maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, oferecidos na Baixada Santista (SP) e na cidade de São Paulo (SP), aborda o ensino de Arte de maneira pouco abrangente, dedicando uma mínima carga

horária ao desenvolvimento de atividades de cunho artístico, e oferecendo poucos meios para uma formação pautada em aspectos criativos.

Neste sentido é nossa intenção compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, no curso de Pedagogia, sob o ponto de vista dos documentos legais, dos referenciais teóricos a este respeito e de matrizes curriculares referentes aos cursos investigados.

Assumimos, assim, o compromisso de não só repensar questões referentes à Arte na formação dos/as pedagogos/as, mas identificar as lacunas e/ou obstáculos de sua ausência, no sentido de poder contribuir com novas reflexões na área da formação de professores, em especial, sobre a Arte no contexto da Pedagogia.

Outro ponto de destaque, a ser considerado, é como ser um/a educador/a em tempos de pandemia sem cair na *educação bancária*⁸, se não há uma comunicação, uma interação já que, muitas vezes, não há o encontro, de fato, por estarmos em meio a câmeras ou usando somente o áudio. Além disso, sabemos que muitos estudantes não possuem nem celulares ou mesmo banda larga para acompanhar as aulas.

Pensamos, assim, ser necessário que se trilhe o caminho contrário do atual. Contudo, é preciso considerar que o ensino de Arte nas escolas, assim como nos cursos de Pedagogia, nem sempre é priorizado como uma prática de desenvolvimento, tanto criativa, quanto cognitiva. O que contribui para a perpetuação de um preconceito que, conseqüentemente, influencia a própria formação docente.

Entretanto, no que concerne à relação de Arte e Pedagogia, Fusari e Ferraz (1991) postulam que um dos principais objetivos da atuação artística docente: “É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 49).

Todavia, relacionar o campo artístico com o curso superior de Pedagogia abre um leque de desdobramentos, que podem culminar em um desenvolvimento docente voltado para uma prática plural, de cunho criativo e *interdisciplinar*⁹.

⁸ Na concepção “bancária” da educação, os homens são compreendidos como seres “vazios”, e o “saber” é tratado como “[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1994, p. 67). Nessa visão, a educação é subvertida e reduzida a um ato no qual “um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (FREIRE, 1994, p. 27).

⁹ Concordamos com Fazenda (1994), quando afirma que uma *prática interdisciplinar* desenvolve um trabalho integrando o conteúdo de uma disciplina com outras áreas do conhecimento, rompendo as barreiras da educação tradicional, que prioriza a construção do conhecimento de maneira fragmentada. Revela, também, que a

A partir dessas considerações iniciais, a pesquisa traz como questões-problema: qual a importância atribuída à Arte para o curso de Pedagogia frente às políticas educacionais? E quais referenciais teóricos poderiam estar contribuindo para a compreensão do valor da Arte na formação de professores?

Diante dessas questões, este trabalho assume, como o *objetivo geral*: compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, nos cursos de Pedagogia, sob o ponto de vista da pesquisa bibliográfica realizada a partir dos dados coletados no Banco de Dados Capes e SciELO referentes a este curso, dos documentos legais e dos referenciais teóricos para que seja possível contribuir para a formação docente. E os *objetivos específicos*, por sua vez, consistem em:

- Identificar os marcos legais que fundamentam o contexto histórico, político e social do curso de Pedagogia, a fim de refletir sobre o significado Arte na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Demonstrar, a partir de pesquisa bibliográfica, a necessidade de que as reformas curriculares possam orientar os currículos referentes aos cursos de Pedagogia, de modo a considerar as práticas artísticas como possibilidades de se promover mudanças pedagógicas significativas em sala de aula.
- Discutir os princípios teóricos de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, para que seja possível refletir sobre a formação de pedagogos/as no sentido de promover práticas artísticas.
- Por meio da abordagem metodológica da metassíntese, buscar uma nova interpretação sobre os dados, de modo a ser possível compreender a importância da Arte nos cursos de Pedagogia e na formação docente.

Nesta perspectiva propomos explicitar a importância da Arte para a formação de professores/as, em especial, para os/as pedagogos/as, que irão desenvolver seus trabalhos na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

interdisciplinaridade favorece análises críticas e abertura ao diálogo a respeito das diversas abordagens para uma mesma proposta temática.

Tratamos, então, de revisitar a história do ensino da Arte, tendo como pano de fundo alguns dispositivos legais e a análise realizada por educadores, que tratam das questões sobre arte e educação e, também, sobre a formação de professores; ainda mais quando se pensa os dias de hoje. Dessa forma, tecemos algumas críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017c) e, em especial, no que diz respeito à Arte (item 4.1.2) e suas respectivas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2017c, p. 193-211).

Em um momento posterior, apresentamos os marcos legais que fundamentam o curso de Pedagogia. Para isso, constituímos um “*corpus documental*” referente à história deste Curso e outros relacionados à área de formação docente, de modo geral, a fim de compreender não só as orientações legais.

Entretanto, para além dos marcos legais, tecemos, sobretudo, reflexões a respeito de referenciais teóricos que se relacionam com a área de formação docente, em geral, e da formação em Arte, e, também, aqueles que se referem ao Curso de Pedagogia, ou ainda às diferentes experiências de práticas pedagógicas e artísticas; além disso, há autores que tratam das políticas educacionais. Dentre esses referenciais, mencionamos: Maturana (1990); Fusari e Ferraz (1991, 2009); Brzezinski (1996, 2010); Gentili (1996); Pérez Gómez (1997); Libâneo (1998, 2002a, 2002b); André et al. (1999); Gadotti (1999, 2012); Josso (1999, 2004, 2007); La Ville e Dionne (1999); Nóvoa (1999a, 1999b); Pillar (1999); Pimenta (1999); Tardif (2000); Rodrigues (2001); Scheibe (2001, 2008); Freitas, H. (2002); Larrosa Bondía (2002); Gatti (2003, 2010, 2011, 2012, 2013); Saviani (2003, 2007, 2008a, 2008b, 2009); Urrutigaray (2003); Weber (2003); Garcia et al. (2005); Roldão (2005, 2007); Tardif e Lessard (2005); Libâneo e Pimenta (2006); Durlí (2007); Evangelista e Shiroma (2007); Nunes (2007); Pimenta e Anastasiou (2008); Vieira (2008); Limonta (2009); Monfredini (2009); Moreira (2009); Sarmiento (2009); Barreto (2010, 2011, 2015); Martins et al. (2010); Oliveira, D (2010); Streck et al. (2010); Ball e Mainardes (2011); Martins (2011); Passegi et al. (2011); Read (2011); Scheibe e Durlí (2011); Abdalla (2012, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2020c, 2021); Evangelista e Triches (2012); Thiesen (2012); Cunha (2013); Sampaio (2013); Arantes e Gebran (2014); Cruz e Arosa (2014); Faria (2014); Ostrower (2014); Galian (2014); Alves (2015); Augusto (2015); Franco (2015); Hypolito (2015); Kripka et al. (2015); Lima et al. (2015); Saul (2015); Schneider (2015); Schlindwein (2015); Sobreira (2015); Castro (2016); Freitas, L. (2016); Saul e Gioverdi (2016); Triches (2016); Almeida e Abdalla (2017); Dias e Souza (2017); Marcondes (2017); Pimenta et al. (2017); Saul e Saul (2017); Saul e Voltas (2017); Zanetti (2017); Guilherme (2018); Mosca (2018); Souza (2018); Aguiar e Dourado

(2019); Almeida (2019); Bazo e Scheibe (2019); Brandt e Hoboldt (2019); Dourado e Siqueira (2019, 2020); Oliveira e Leiro (2019); Sarti (2019); Silva (2019); Abdalla e Diniz-Pereira (2020); Caon (2020); Carvalho et. al. (2020); Cericato et al. (2020); Duarte e Hypolito (2020); Gonçalves e Mota (2020); Klochinski (2020); Martins (2020); Santos (2020); Villarreal (2020); Machado e Amaral (2021); Moreira A. F. B. (2021); Moreira, A. M. A. (2022); Oliveira e Pereira Júnior (2020); entre outros. Diante disso, este trabalho apresenta e reflete sobre a revisão bibliográfica realizada.

Nesta perspectiva a abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica referente à área da educação, em geral, e, em especial, na área de formação de professores. Colocamos o foco nos estudos e/ou pesquisas que se centram nas políticas educacionais do curso de Pedagogia, e que se relacionem com o ensino de Arte. O objetivo, aqui, é o de captar aspectos relacionados aos marcos legais, às políticas educacionais e/ou às reformas curriculares, destacando questões em torno da Arte na educação e na formação docente.

Com isso, desenvolvemos o método de *análise documental*, conforme situam Lüdke e André (1986), buscando identificar as informações contidas nos diferentes documentos e desvelar, na medida do possível, as circunstâncias sociais, históricas e políticas, que estão relacionados a eles, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo: a Arte no curso de Pedagogia.

Também, de acordo com Lüdke e André (1986), levamos em conta o problema central da análise de documentos, que se refere, em especial, ao modo como precisamos conceitualizar as relações entre o *conteúdo explícito*, o *significado implícito* e o *contexto de funções* que esses documentos foram instituídos e divulgados.

Neste sentido, concordamos também com as palavras de Mosca (2018, p. 22), quando afirma que: “O trabalho investigativo é, antes de tudo, um processo de autoformação, a partir de (re)encontros com saberes e práticas, descobertas, dúvidas e anseios, marcados por crises que nos fazem avançar e encontrar soluções e novas perspectivas”.

Nesta direção de (re)encontros com saberes e práticas, realizamos, primeiro, uma pesquisa bibliográfica no banco de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e do SciELO – *Scientific Electronic Libray Online*. A partir dos dados coletados, selecionamos os que mais se relacionam à pesquisa em questão.

Na base de dados CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), ao utilizar a palavra-chave “Arte”, foram apresentados 1274 trabalhos, entre teses e dissertações,

e foram filtradas as áreas de concentração (educação) e de conhecimento (educação) referentes às publicações dos últimos 8 anos (2014-2021).

A distribuição do número de teses e dissertações, por ano, ficou da seguinte forma: 2014: 111; 2015: 148; 2016: 155; 2017: 160; 2018: 186; 2019: 187; 2020: 165 e 2021: 162. Sendo o número de dissertações 735 e teses 539. A pesquisa teve a finalidade de auxiliar tanto na análise, quanto na escolha do material que mais se aproxima com o tema da pesquisa. A análise desses textos contribui para uma visão mais ampliada sobre a necessidade de adequações; assim, desenvolvemos um maior aprofundamento dos estudos dos referenciais teóricos.

Alguns trabalhos, como veremos mais adiante (Quadro 1), apresentam no título a intenção de pesquisa na Arte e na Educação; enquanto outros demonstram questões importantes relacionadas a essa abordagem, tendo em vista o curso de Pedagogia e as relações com as práticas pedagógicas e artísticas voltadas para uma educação estética e trazendo contribuições para o currículo e/ou para a formação de professores/as para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram, assim, selecionados os trabalhos considerados mais relevantes, levando também em conta o contexto político-ideológico neoliberal, em que estamos vivendo. Além disso, destacamos algumas dissertações e/ou teses que situam as políticas educacionais, e têm como finalidade a inclusão social e a formação para a cidadania.

Nesta direção, ao utilizar o termo “Formação de professores”, foram localizadas 20.165 teses e dissertações. A busca foi refinada e direcionada às áreas de concentração e conhecimento da educação, sendo filtrados para 5.250 teses e dissertações. Foram considerados os trabalhos dos anos entre 2014 e 2021 e a divisão de resultados por ano ficou da seguinte forma: 2014: 387; 2015: 398; 2016: 423; 2017: 463; 2018: 505; 2019: 502; 2020: 477; 2021: 552. Sendo o número de dissertações 2.666 e teses 1.041.

A busca do termo “Pedagogia” resultou em um total de 12.343 trabalhos, entre teses e dissertações listadas. A busca foi refinada e direcionada às áreas de concentração e conhecimento da *educação*, sendo filtrados para 2.674 teses e dissertações. Para essa revisão bibliográfica, foram consideradas as produções entre 2014 e 2021, sendo os últimos anos com base de dados disponível. A distribuição do número de teses e dissertações por ano ficou da seguinte forma: 2014: 124; 2015: 149; 2016: 140; 2017: 144; 2018: 152; 2019: 178; 2020: 147 e 2021: 139. Sendo o número de dissertações 746 e teses 427.

Em relação ao último termo, a ser utilizado no banco da CAPES, “Educação”, foram localizadas 201.507 produções, ao aplicar os filtros da área do conhecimento e área de concentração (educação). Nos últimos oito anos, foram encontradas 19.279 produções. A busca

foi refinada e direcionada às áreas de concentração e conhecimento da *educação*, sendo filtrados para 18.795 teses e dissertações. Para essa revisão bibliográfica, foram consideradas as produções entre 2014 e 2021, sendo os últimos anos com base de dados disponível. A distribuição do número de teses e dissertações por ano ficou da seguinte forma: 2014: 2.131; 2015: 2.279; 2016: 2.392; 2017: 2.475; 2018: 2.410; 2019: 2.550; 2020: 2.269 e 2021: 2.289. Sendo o número de dissertações 13.193 e teses 5.602.

A escolha das dissertações e teses foi devido, como já mencionado, à aproximação com a pesquisa na formação de professores/as e à preocupação desses futuros pedagogos/as em relação à Arte. Compreendemos, assim, que é, na formação do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se desenvolvem os conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens expressivas das Artes.

A partir da leitura das pesquisas mencionadas, entendemos que o currículo de Arte, presente no curso de Pedagogia, deve contemplar a Arte como experiência humana, desenvolvendo o olhar para a *estética, educação e democratização*, fugindo de um modelo capitalista e tecnicista. Este material norteia a pesquisa a partir também das resoluções para o curso de Pedagogia e de seus desafios, e compreendendo a Arte como disciplina para formação e humanização.

Após a realização da análise das teses e dissertações, selecionamos 13 pesquisas, sendo 7 Dissertações de Mestrado e 6 Teses de Doutorado, consideradas as mais relevantes, por apresentarem uma maior proximidade com o objeto de estudo. Tais trabalhos foram dispostos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2014 a 2021)

Ano	Autores/ Instituição	Título	Dissertação/Tese
2014	Alessandra de Carvalho Faria/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico	Dissertação
2015	Liliane Cury Sobreira/ Centro Universitário Moura Lacerda	A Voz das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na Educação Escolar e a Disciplina de Arte no Currículo do Curso: ruptura ou continuidade?	Dissertação
2016	Solange Maria Santos Castro/ Universidade Estadual do Ceará	Currículo de Formação do Professor de anos iniciais do fundamental de uma Universidade Pública do Estado do Ceará	Dissertação

2017	Ana L. de O. Barreto/ PUC/SP	Mediações Estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor	Dissertação
2017	Ofélia Maria Marcondes/ Faculdade de Educação da USP – FE-USP	Dewey: estética social e educação democrática	Tese
2017	Alexandre J. Guimarães/ UFG	Avessos da Docência em Artes Visuais	Tese
2018	Andressa Grazielle Brandt Universidade Federal de Santa Catarina	Formação de Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do Curso de Pedagogia	Tese
2018	Raquel T. de Souza/ UNESP-Instituto de Artes	Professor Artista Agires Espirais: horizonte do provável	Dissertação
2019	Janainna da Silva/ Universidade Regional de Blumenau	Educação Estética na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos	Dissertação
2020	Priscila Bastos Braga dos Santos/ UNB	Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Inovação na Educação e Formação de Professores	Dissertação
2020	Juliane Cristina Klochinski/ UNIOESTE	A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas	Tese
2020	Cristina Martins/ PUC-RS	Práticas pedagógicas remixadas: Possibilidades de estratégias docentes alinhadas a tendências emergentes da cultura digital	Tese
2021	Ana Márcia Akaui Moreira UNISANTOS	Arte como Direito? A formação do professor de Artes Visuais na região da Baixada Santista e no município de São Paulo/SP	Tese

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (APÊNDICE I).

Dentre os estudos selecionados, podemos destacar a dissertação de Faria (2014) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, com o título “Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico”, que aponta que muitos estudos indicam preocupação com a qualidade das atividades realizadas junto à educação infantil ao abordar a formação de professores. A proximidade com o trabalho aqui desenvolvido é porque minha pesquisa se dá no âmbito da formação de professores/as para

a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, criando, assim, um diálogo com o que pretendemos desenvolver, especialmente, ao tratar de “linguagens expressivas”.

A dissertação “A Voz das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na Educação Escolar e a Disciplina de Arte no Currículo do Curso: ruptura ou continuidade?”, de Sobreira (2015), do Centro Universitário Moura Lacerda, visa a investigar as questões de currículo e formação de professores, principalmente, para o ensino de Arte na Pedagogia, abordando, qual o papel atribuído pelas alunas do curso de Pedagogia à Arte em sua formação. As relações dessa dissertação com a pesquisa desenvolvida se assemelham ao que estamos desenvolvendo, no que diz respeito às questões curriculares referentes ao ensino de Arte no curso de Pedagogia.

Já, a dissertação de Castro (2016), da Universidade Estadual do Ceará, intitulada “Currículo de Formação do Professor de anos iniciais do fundamental de uma Universidade Pública do Estado do Ceará”, busca, na pesquisa bibliográfica, compreender a relação entre a atual configuração curricular dos cursos de Pedagogia presenciais de uma instituição pública universitária do Estado do Ceará, no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e à qualidade dessa formação. Este trabalho se aproxima da temática aqui proposta, porque segue um caminho parecido, uma vez que estabeleceu, por meio da pesquisa bibliográfica, compreender a configuração do currículo do curso de Pedagogia, assemelhando-se ao que também estamos desenvolvendo.

A dissertação de Barreto (2017), intitulada “Mediações Estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor”, desenvolve categorias como o *sentir*, o *pensar* e o *agir* no contexto escolar, indagando-se sobre as experiências dos professores frente às situações de aprendizagem estética. Este trabalho se aproxima da pesquisa, pois traz contribuições para o desenvolvimento do professor/a em sua formação, discutindo questões mais estéticas.

Marcondes (2017), em sua tese “Dewey: estética social e educação democrática”, desenvolvida na Faculdade de Educação da USP (FE-USP), discute uma experiência estética em relação à educação democrática e à democracia criativa a partir da filosofia da experiência de John Dewey. A tese contribui para o trabalho na medida em que apresenta princípios da teoria de Dewey que reforçam questões em torno da educação democrática e da democracia criativa.

A tese de Guimarães (2017), da Universidade Federal de Goiás, intitulada “Avessos da Docência em Artes Visuais”, aborda os avessos docentes de quatro professoras de Artes Visuais no contexto da educação profissional a partir de suas histórias de vida. Este trabalho demonstra

a experiência de professores de Artes Visuais, e, ao abordar a formação de professores na Pedagogia, especialmente na experiência com as Artes Visuais, contribui para as reflexões que desenvolvemos.

Na dissertação de Souza (2018), pelo Instituto de Artes da UNESP, intitulada “Professor Artista Agires Espirais: horizonte do provável”, trata da busca da grafia das Artes Visuais no ateliê de uma Escola Pública de Educação Infantil, na cidade do Rio de Janeiro. Problematiza a Escola Pública forjada para o mundo do mercado capitalista e sua ideologia neoliberal, do modelo econômico estético/criativo. Dessa forma contribui para construção da pesquisa, que desenvolvemos sobre o curso de Pedagogia, em especial, com o foco na Arte, a partir das reflexões sobre a atuação de professores/as artistas em um mundo neoliberal.

Brandt (2018), da Universidade Federal de Santa Catarina, na tese intitulada “Formação de Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de Pedagogia”, objetiva compreender, por meio da análise das matrizes curriculares dos quatro projetos pedagógicos de curso e dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), a concepção de formação de professores que norteou a elaboração dos documentos institucionais desse Curso de Pedagogia, os distanciamentos e complementaridades com os quatro marcos de formação de docentes, desde 1939. A proximidade com este trabalho é porque desenvolve uma análise documental sobre o curso de Pedagogia que se assemelha ao que também abordamos.

A dissertação de Silva (2019), da Universidade Regional de Blumenau, intitulada “Educação Estética na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos”, tem como objetivo geral compreender os aspectos da Educação Estética presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de seis Centros de Educação Infantil Municipais, que atuam com crianças de zero a três anos em Blumenau, Santa Catarina. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e documental, pois analisa Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Blumenau, SC. Este trabalho se aproxima com a construção da pesquisa, porque também desenvolve uma análise documental por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Santos (2020), em sua dissertação “Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Inovação na Educação e Formação de Professores”, pela Universidade de Brasília, analisa a formação de professores por meio do objeto *inovação*. As relações com o desenvolvemos tem a ver com os fundamentos epistemológicos e políticos no campo da educação e da formação docente.

A tese de Klochinski (2020), “A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas”, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, define, como objeto de investigação, a formação inicial do docente da Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), problematizando quais são as contradições evidenciadas na formação integrada para professores da EI e AIEF no Curso de Pedagogia da UNIOESTE. A tese foi escolhida pela proximidade com nossa pesquisa já que investiga a formação no curso de Pedagogia.

Já, Martins (2020), em sua tese intitulada “Práticas pedagógicas remixadas: Possibilidades de estratégias docentes alinhadas a tendências emergentes da cultura digital”, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, investiga os aspectos da formação docente relacionados às emergências da *cultura digital*. Essa formação docente, especificamente no que diz respeito aos desafios e às possibilidades para criar práticas pedagógicas, que contemplem as expectativas e as necessidades de formação dos estudantes. A semelhança desta tese com o nosso objeto de estudo e pesquisa está na relação com as práticas pedagógicas, apresentando aspectos que nos orientam para desenvolver a nossa pesquisa.

E, por fim, a tese de Moreira (2021), que se denomina “Arte como Direito? A formação do Professores de Artes Visuais na região da Baixada Santista e no município de São Paulo/SP”, ao tratar das organizações curriculares de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na região da Baixada Santista e no município de São Paulo, contribui para refletirmos sobre o ensino de Artes na educação básica e nas respectivas orientações legais. Esta tese se aproxima da proposta temática na medida em que trata das concepções que envolvem as Artes Visuais, e da forma como o estudo é conduzido, ao fazer também uma revisão bibliográfica e seguir com a abordagem da análise documental, mapeando IES que mantêm cursos de Artes.

Na base de dados SciELO (<https://scielo.org/>), ao utilizar os termos “Arte”, “Formação de Professores”, “Pedagogia” e “Educação”, foram apresentados 654 resultados entre 2014 e 2022. Após a realização da análise dos artigos, selecionamos 12, considerados os mais relevantes para este trabalho, que foram dispostos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Levantamento: Banco de artigos SciELO (2014 a 2022)

Ano	Autor/Instituição	Título
2014	Luiz Gustavo Lima Freire/ Psicologia Escolar e Educacional	Concepções e autorregulação da aprendizagem da Arte
2015	Maria Amélia Santoro Franco/ Educação e Pesquisa	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistência e resignações
2015	Mariana Gaio Alves/ Educar em Revista	As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a Pedagogia?
2015	Luciane Maria Schlindwein/ Cadernos Cedes	As marcas da Arte e da imaginação para uma formação humana sensível
2017	Luiz Fernando Zanetti/ Educação & Realidade	A estética da existência e a diferença no encontro da Arte com a educação
2017	Marisa da Silva Dias; Neusa Maria Marques de Souza/ Educação em Revista	Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência
2017	Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari; Cristina Cinto Araújo Pedroso; Umberto de Andrade Pinto/ Educação e Pesquisa	Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente
2018	Maria Manuela DuArte Guilherme/ Educação & Sociedade	O diálogo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas
2019	Flavia Medeiros Sarti/ Educação e Pesquisa	O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização
2020	Paulina Maria Caon Revista Brasileira de Estudos da Presença	Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido
2021	Antonio Flavio Barbosa Moreira Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação	Formação de professores e currículo: questões em debate
2022	Ana Márcia Akai Moreira/ Palíndromo	Produção acadêmica sobre a formação do professor(a) de Artes Visuais

Fonte: Banco de artigos da SciELO (APÊNDICE II).

Dentre os artigos selecionados, destacamos “Concepções e autorregulação da aprendizagem da Arte”, de Freire (2014), indicando, na Revista da Psicologia Escolar e Educacional, três objetivos: busca, primeiramente, realizar uma breve revisão dos estudos sobre concepções e autorregulação da aprendizagem em geral; aborda a investigação da

aprendizagem das Artes; e, em uma sucinta revisão de estudos, relaciona essas duas linhas de investigação.

O artigo de Franco (2015), “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistência e resignações”, divulgado pela Revista Educação e Pesquisa, investiga se as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, observando que essas práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço infectado de contradições.

Já, o texto de Alves (2015), em Educar em Revista, intitulado “As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia?”, busca enriquecer a reflexividade sobre o posicionamento e as respectivas implicações no campo da pedagogia universitária, identificando tensões e desafios no modo de funcionamento e aos modelos curriculares e pedagógicos das universidades na atualidade.

Pelo Caderno Cedes, Schlindwein (2015) problematiza o desenvolvimento estético do professor atravessado pela experiência sensível com as Artes em diferentes manifestações.

Já, o artigo de Zanetti (2017), da Educação & Realidade, intitulado “A estética da existência e a diferença no encontro da Arte com a educação”, busca aprender como as noções de estética da existência e diferença, oriundas respectivamente das teorias de Michel Foucault e Gilles Deleuze, passaram a fazer parte da pedagogia da Arte nas últimas décadas.

O texto de Dias e Souza (2017), editado pela Revista Educação em Revista, sob o título “Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência”, analisa a partir de projetos de formação de professores, aspectos da atividade do licenciando e do professor, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade.

Em Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), temos o artigo “Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente”, publicado pela Revista Educação e Pesquisa, que discute a formação de professores polivalentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecida nos cursos de Pedagogia. Os dados de pesquisa foram coletados em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013.

Guilherme (2018) publica, pela Educação & Sociedade, o texto “O diálogo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas”, que analisa os textos de Paulo Freire e John Dewey, procurando recuperar os seus legados teórico-práticos para as pedagogias interculturais de uma educação para a cidadania nas sociedades cosmopolitas contemporâneas.

O artigo “O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização”, de Sarti (2019), publicado na Revista Educação e Pesquisa, objetiva tratar do processo brasileiro de elevação ao nível superior da formação dos professores, que atuam nos anos iniciais da educação básica. Neste sentido problematiza sua qualificação como um caso clássico de universitarização, que foi marcado por processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente; sobretudo, devido ao apagamento sociocultural imposto ao magistério.

O texto de Caon (2020), “Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido”, divulgado pela Revista Educação Brasileira de Estudos da Presença, apresenta possibilidades de realização de ações artísticas em contextos de educação formal, buscando afirmar a escola básica e a universidade como potentes espaços culturais e artísticos na sociedade. As práticas artísticas da cena contemporânea são consideradas elementos catalisadores das ações realizadas nos contextos formativos, e são vistas, assim, como processos de conhecimento.

O texto de Antônio Flávio B. Moreira (2021), publicado por Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação, e com o título “Formação de professores e currículo: questões em debate”, traz uma análise teórica sobre a formação inicial docente e suas relações com o currículo, apontando como conclusão que essa formação não pode ser vista apenas como uma atividade prática baseada na racionalidade instrumental, mas como atividade intelectual, pautada pelo exercício da crítica e por uma postura humanista.

Dentre os artigos selecionados, destacamos, também, o de Ana Márcia Akai Moreira (2022), intitulado “Produção acadêmica sobre a formação do professor(a) de Artes Visuais”, publicado na Revista Palíndromo, que dialoga a partir de artigos, teses e dissertações sobre a formação profissional na área da Educação diante da (des)valorização e das tendências que influenciam e prevalecem, atualmente, no campo do conhecimento.

Todos os textos aqui descritos, ainda que brevemente, mostram perspectivas diferenciadas que contribuíram para compreender um pouco melhor o objeto de estudo, que trata da importância da Arte nos cursos de Pedagogia.

Nesta direção sentimos necessidade de conhecer o curso de Licenciatura em Pedagogia, e, agora, como docente e pesquisadora, assumimos estudar a Arte na educação, a fim de levantar questões sobre o aprofundamento das práticas artísticas, que preparam o/a professor/a polivalente da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Escolhemos organizar esta Dissertação em cinco capítulos. O Capítulo I - *A Arte na Educação: aspectos históricos e políticos* -, que está dividido em duas partes: 1ª Do contexto da Arte na Educação: revisitando a história do ensino da Arte; e 2ª Dos problemas enfrentados no contexto atual: discutindo as disposições legais que regulamentam o ensino da Arte.

O Capítulo II - *Do Curso de Pedagogia: marcos legais, aspectos históricos e políticos e a formação docente* -, que também está dividido em dois momentos: 1º Do contexto do Curso de Pedagogia como *locus* de formação docente; e 2º Das DCN da Pedagogia para repensar questões de Arte na formação do pedagogo/a.

O Capítulo III - *Dos princípios freireanos para refletir sobre a formação de pedagogos/as na Arte* -, que se divide em três partes: 1ª Dos princípios teóricos de Paulo Freire; 2ª Da Arte na Educação: conceitos da Abordagem Triangular em discussão; e 3ª O ensino da Arte para a formação do/a pedagogo/a.

A seguir, o Capítulo IV – *Da Proposta Metodológica* - está dividido em quatro partes: 1ª Da natureza da pesquisa; 2ª Dos procedimentos metodológicos: abordando as etapas da pesquisa; 3ª Da técnica da Análise Documental: revisitando alguns elementos; e 4ª Da Metassíntese qualitativa como abordagem metodológica, incluindo as etapas e os procedimentos que foram desenvolvidos neste sentido.

O Capítulo V – *Da análise e discussão dos dados: uma metassíntese possível* - desenvolve uma análise e interpretação dos dados, com base na fundamentação teórico-metodológica explicitada nos capítulos anteriores.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais*, que explicitam os pontos centrais do trabalho, levantam alguns elementos para se considerar na formação de professores em Cursos de Pedagogia, e colocam o foco nas categorias que foram analisadas (*críticidade, criatividade e autonomia*). Levantam-se, ainda, algumas conclusões, que anunciam, em especial, a importância da Arte nos Cursos de Pedagogia, para que se possa contribuir para a formação de professores/as ou pedagogos/as e semear, junto às crianças, um mundo mais democrático e plural, mais crítico e criativo.

CAPÍTULO I

A ARTE NA EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

[...] sujeitos assumem seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Paulo Freire (2016, p. 88)

Este pensamento de Paulo Freire nos faz lembrar sobre o nosso compromisso histórico com o “fazer” e o “refazer” o nosso mundo, em especial, quando lidamos com as questões da Arte. O que nos faz lembrar, também, conforme afirma Barbosa (1994), ao citar Evelyn Berg¹⁰, que: “os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo”.

Nesta direção, não temos a pretensão de explicitar a importância da Arte numa sociedade, mas trazer o contexto da Arte desenvolvida nas escolas e, principalmente, nos cursos de Pedagogia, ao formar futuros/as professores/as para exercerem a docência na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Arte, se bem desenvolvida, transforma uma sociedade; pois, segundo Barbosa (1994, p. XIII): “Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público”. Entretanto, mas em um país onde não se fomenta a própria cultura, como irá se desenvolver?

Acreditamos que na escola a Arte deve trazer questionamentos e reflexões sobre a produção cultural da comunidade em que está inserida. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/PCN-Arte (BRASIL, 1997, p. 93):

É papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a Arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e aprendizagem de Arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza.

¹⁰ Evelyn Berg foi fundadora do Projeto Cultural Iochpe e Diretora-presidente do Instituto Arte na Escola (IAE), associação civil que, por trinta anos, contribuiu para o ensino de Artes e para a formação continuada de professores de Artes no Brasil.

Aqui, mostramos a importância de as práticas artísticas possibilitarem aos futuros professores experiências com *fazeres artísticos*, que, certamente, contribuirão na formação docente em relação ao meio cultural e artístico.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este Capítulo tem como objetivo aclarar a importância da Arte na educação a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos. E, nesta perspectiva, de início, descrevemos, primeiro, a fundamentação do contexto de Arte na educação e identificamos os aspectos políticos e culturais, revisitando a história do ensino da Arte. Em um segundo momento, ao apresentar alguns dos problemas enfrentados no contexto atual, discutimos as disposições legais que regulamentam o ensino da Arte.

1.1 Do contexto da Arte na Educação: revisitando a história do ensino da Arte

A Arte está presente nas escolas brasileiras desde o século XIX e, neste período, mais voltada para a mimética, ou seja, para a cópia dentro de um estilo europeu. Nas primeiras décadas do século XX, os professores de Arte abordavam as seguintes modalidades:

- Desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- Desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis);
- Desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas); e
- Desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas). (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 25)

O objetivo das aulas, segundo Fusari e Ferraz (1991), era aprimorar a coordenação motora para uma prática tecnicista, formando mão de obra. Nesta perspectiva, essas autoras afirmam que: “Esse ensino de Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade – característica dessa da pedagogia tradicional¹¹” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 27).

Na década de 1930, o Brasil vivia um crescimento na economia, principalmente, pelo aumento da indústria nacional, diferente do restante do mundo que, devido à crise econômica provocada pela quebra da bolsa de valores dos Estados Unidos em 1929, viviam uma forte

¹¹ No ensino e aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que, assim, educados os alunos, os mesmos irão saber depois “aplicar” esse conhecimento ou trabalhar na sociedade (FUSARI; FERRAZ, 1991).

recessão. Com essas transformações sociais, econômicas e políticas, exigiu-se uma maior qualificação aos trabalhadores, impondo, portanto, uma melhor escolarização.

Neste sentido entendemos que começa a defesa da universalização da educação, da escola pública, laica e gratuita. Segundo documentos oficiais da educação brasileira - a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Arte (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002), e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b) e a Lei n. 11.769 (BRASIL, 2008) - a Arte, além de ser disciplina obrigatória na educação básica, é definida como uma área do conhecimento necessária à formação do pedagogo/a.

Para melhor contextualizar este contexto do ensino da Arte, é preciso destacar que, por volta de 1930, chega ao Brasil a chamada Pedagogia Nova que contrapõe à educação tradicional, buscando o ideal de uma sociedade mais democrática. Segundo Fusari e Ferraz (1991, p. 27):

[...] os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos. Além do mais, pautadas por esse modo de entender a educação, considerem menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos, como ocorre no ensino tradicional. (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 27)

No Rio de Janeiro, em 1948, Augusto Rodrigues inicia a divulgação do movimento Educação pela Arte, criando a Escolinha¹² de Arte do Brasil. Conforme ainda afirmam Fusari e Ferraz (1991, p. 35):

A Educação através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da Arte infantil e a concepção de Arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto. Vale ressaltar, ainda, que desde os anos 20 alguns professores de Arte já vinham incorporando a ideia da “livre expressão” entendida como um caminho para se atingir o centro da criação. (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 35)

Nesta perspectiva, os professores com tendência pedagógica da Escola Nova ou também chamada escolanovista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos, valorizando os estados emocionais das pessoas. Sendo assim, o *fazer estético* predominante se fazia a partir de:

¹² Até 1971, havia 32 “Escolinhas”, “[...] a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (BARBOSA, 1994, p. 10).

- a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva);
- b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelo indivíduo (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise). Esta teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 1990 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 9)

Diante desse fazer estético, vários professores aderiram a essa abordagem metodológica, em que tudo era permitido. Sendo, assim, não interferiam na criação dos alunos e estes expressavam-se de forma subjetiva e individual. O que nos faz lembrar de alguns aspectos da teoria de Dewey (2010), em especial, sobre a ligação que existe entre *veículo* e o *ato expressivo*, quando afirma que:

A ligação entre veículo e o ato expressivo é intrínseca. O ato de expressão sempre emprega um material natural, embora este possa ser natural no sentido de habitual ou no de primitivo ou inato. Ele se torna um veículo ao ser empregado, em vista de seu lugar e papel, em suas relações, em uma situação inclusiva – tal como os tons se transformam em música ao serem ordenados em uma melodia. Os mesmos tons podem ser proferidos no contexto de uma atitude de alegria, surpresa ou tristeza, e podem constituir saídas naturais para determinados sentimentos. Tornam-se *expressivos* de uma dessas emoções quando outros tons constituem o veículo pelo qual um deles ocorre. (DEWEY, 2010, p. 151, grifo do autor)

Diante dessa afirmação de Dewey (2010) é que podemos compreender que a grande mudança da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova é que o aluno passa a ser o protagonista, responsável por buscar o seu conhecimento por meio de experimentos.

Ainda, sobre a Pedagogia Nova, Fusari e Ferraz (1991, p. 36) resumem que, nesta abordagem, “*conhecer significa conhecer-se a si mesmo*”. O que significa, segundo as autoras, que o processo é fundamental e o produto não interessa. Diante desse entendimento, também afirmam que: “visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 36).

Na Pedagogia Nova, o ensino de Arte era visto como expressão e espontaneidade dos alunos. Na Escola Tecnicista, a organização racional e mecânica no ensino de Artes visava a estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos (FUSARI; FERRAZ, 1991). Compreendemos, assim como as autoras, que a tendência tecnicista surgiu no momento em que o mundo tecnológico estava em expansão. Ou seja, desenvolveu-se desde a segunda metade do

século XX, sobretudo, nos Estados Unidos; e, nas escolas brasileiras, essa escola tecnicista surgiu por volta dos anos 1960 e 1970 (FUSARI; FERRAZ, 2009).

Na escola tecnicista, conforme indicam Fusari e Ferraz (2009), o professor é considerado um técnico responsável pelo planejamento dos cursos escolares. Destaca-se, nesta direção, a organização racional e mecânica de elementos curriculares explicitados, tais como: os planos de cursos e de aulas. Segundo essas autoras, a escola visa a estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos, de modo que, ao saírem da mesma, deveriam “[...] corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 40).

É seguindo este contexto que as aulas de Arte reduzem o seu ensino aos seus aspectos técnicos, como uso de materiais diversificados, aprofundando uma fragilidade metodológica e, na maioria dos casos, assumindo poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. Desse modo, professores e alguns autores procuram mostrar que a Arte é puro trabalho manual, evidenciando uma desvinculação de qualquer teoria, como se a Arte não tivesse uma história que a rodeia.

Com professores mal preparados em cursos de duração reduzida, falta de aprofundamento na Arte e pouca formação pedagógica, surge, então, no final da década de 1970, o Movimento Arte-Educação. Tal Movimento foi iniciado fora das escolas e, segundo Fusari e Ferraz (1991, p. 16), “a partir das premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação através da Arte”.

A partir da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, a Educação Artística é incluída no currículo escolar.

Na perspectiva de compreender a força da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), Barbosa (1994, p. 9) afirma que esta Lei: “não foi uma conquista de Arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos, que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo”. Ou seja, quando o ensino da Arte se volta ao tecnicismo por grande influência dos Estados Unidos, forma alunos que deveriam estar preparados para o mercado industrial, trabalhando os elementos curriculares como essenciais, tais como: objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação voltados para a organização racional e mecânica.

Barbosa (1994, p. 9) ainda indica que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) acabou estabelecendo uma “educação tecnologicamente orientada”, que tinha a intenção de profissionalizar o/a aluno/a, pois a escola secundária já era “completamente profissionalizante”.

Conforme as palavras de Barbosa (1994, p. 9): “Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964 a 1983)” (BARBOSA, 1994, p. 9).

Nesta mesma direção, Fusari e Ferraz (1991, p. 37) complementam que: “O professor passa a ser considerado como “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares” (grifo das autoras). Essa Pedagogia Tecnicista reaparece, então, como forma de preparar profissionais de nível médio e ensino superior, para atender a um mercado de trabalho mais moderno e tecnológico.

Por outro lado, Barbosa (1994) também indica que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) obrigava que professores, que tivessem grau universitário, ministrassem Artes nas escolas a partir da quinta série, mas a maioria deles era formada pelas “Escolinhas”¹³.

Devido a isso, Barbosa (1994, p. 10) relata que: “Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país”. Entretanto, reforça que esse “[...] currículo era totalmente frágil e pretendia formar um professor em apenas dois anos, compreendendo como Arte: música, teatro, Artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico” (BARBOSA, 1994, p. 10).

Se tomarmos a Educação Artística, conforme o Parecer nº 540/77 (BRASIL, 1977), é importante considerar que a mesma: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Notamos, assim, como a disciplina de Arte, chamada de *atividade*, é indefinida, e sua metodologia torna-se, assim, frágil.

Neste sentido, os professores de Arte começam, segundo Fusari e Ferraz (1991) a se apoiarem em materiais didáticos para prepararem suas aulas, mas sem compreenderem a fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem de Arte. Conforme as autoras, nota-se, sobretudo, uma “prática diluída”, que não é fundamentada como deveria; pois, os conteúdos e métodos da “tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 39).

Trata-se, de acordo com Fusari e Ferraz (1991), do desenvolvimento de cursos de Educação Artística, que se polarizam em atividades artísticas mais direcionadas aos aspectos técnicos e em um *fazer artístico* mais espontaneísta. Ou seja, são aulas que se mostram “[...] dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber ‘construir’ artístico, ora um saber

¹³ Chamadas de “Escolinhas”, como forma carinhosa e não depreciando sua importância e valor (BARBOSA, 1994).

‘exprimir-se’, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos” (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 39, grifos das autoras).

Após dez anos da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que coloca a disciplina de Educação Artística como obrigatória nas escolas, os professores sentem dificuldades e problemas. Buscando uma forma de resolvê-los, vários grupos começam a se organizar para discutir as práticas e teorias da educação escolar, surgindo, assim, associações de arte-educadores por todo país. Isto abre espaço para as discussões sobre o ensino da Arte, desde a pré-escola até o ensino universitário, assumindo um compromisso maior com a educação, a história, a Arte e a cultura nacional.

Neste contexto, na Semana de Arte e Ensino (15 a 19/09/1980), na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, com o educador Paulo Freire, que retornava ao Brasil, depois de dezesseis anos no exílio, aproximadamente, 2.700 Arte-educadores se reuniram para debater sobre os problemas do ensino da Arte no Brasil, enfatizando, segundo Barbosa (1994, p. 13):

[...] aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e o isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, e outros. (BARBOSA, 1994, p. 13)

Foi, a partir da Semana de Arte e Ensino, que começaram a surgir movimentos de organização de professores de Arte, como a Aesp – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, a Faeb – Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil, resultando, assim, no crescimento da pesquisa na área de Arte e a compreensão da história da Arte-educação até os dias de hoje.

Como foi indicado, anteriormente, não nos cabe calcar a importância da Arte, mas fundamentar o ensino da Arte no Brasil. Nesta direção e retomando Barbosa (1994), consideramos importante assinalar, aqui, a contribuição da Constituição da Nova República (BRASIL, 1988), que menciona cinco vezes as Artes, tecendo referências com a “proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional” (BARBOSA, 1994, p. 13).

Com base nesta reflexão, é importante, ainda, destacar que Barbosa (1994, p. 13) aponta para o Art. 206, referente à seção da Educação, que determina, em seu parágrafo II, que: “o ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios: liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, Arte e conhecimento”. Segundo a autora, “esta é uma conquista dos

Arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição” (BARBOSA, 1994, p. 13).

Além disso, é importante entender, conforme Barbosa (1994, p. 35), que, para dar conta desses princípios, precisaria se ter “um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra de Arte”. O que implica estar organizando o currículo de modo a atender às necessidades, interesses e desenvolvimento das crianças, para que fossem respeitadas; assim como “[...] a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura” (BARBOSA, 1994, p. 35).

Outro fator importante, a ser considerado quando se destaca a importância da Arte e de seu ensino, é possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de analisar seus próprios trabalhos artísticos. Segundo Barbosa (1994, p. 43-44):

O desenvolvimento crítico para a Arte é o núcleo fundamental da sua teoria. Para ele a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *analisar*; dar significado à obra de Arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de Arte: *juízo*. (BARBOSA, 1994, p. 43-44)

Barbosa (1994), em sua reflexão, contribui para a compreensão da Arte como conhecimento, que desenvolve capacidades críticas por meio do “ato de ver”, dos “princípios estéticos, éticos e históricos”, e que se dão por processos que estão relacionados, e que, segundo ela, abordam a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento do objeto de Arte.

Também, é relevante, quando Ana Mae Barbosa (1994) traz uma explicitação sobre o significado da Arte-educação. Para a autora (1994, p. 7): “Arte-educação é epistemologia da Arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende Arte na escola de 1º grau¹⁴, 2º grau¹⁵, na universidade e na intimidade dos *ateliers*”.

Neste sentido, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, uma vez que tentou se incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Dessa forma, Fusari e Ferraz (1991) anunciam aspectos importantes que estruturam o “espaço da Arte-educação”, o seu “papel integrador plural e interdisciplinar”; além de indicar o papel de “agente transformador” do Arte-educador, conforme o que segue:

¹⁴ Atualmente, conforme a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o ensino de 1º grau passou a ser denominado como anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Importante considerar, aqui, que através da Lei Ordinária 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) ampliou-se a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, cujo prazo de implementação seria o ano de 2010. O que acabou sendo cumprido na educação brasileira.

¹⁵ O 2º grau é denominado pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) como ensino médio.

[...] o espaço da Arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o Arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 17).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 26, par. 2º, estabelece que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, também, são reforçadas as características do que é denominado como um “novo marco curricular”, de acordo com o que segue: “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de concluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”.

Assim, como a arte é importante na escola, salientamos também a importância dela fora, pois a arte é um patrimônio cultural da humanidade e, por isso, todo ser humano tem direito ao acesso e a esse saber. Martins, Picosque e Guerra (2010) confirmam que:

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais, estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados *produção*, *fruição* e *reflexão*. (MARTINS, PICOSQUE; GUERRA, 2010 p. 12, grifos das autoras)

Para muitos educadores o ensino é uma arte e os professores são artistas (DEWEY, 2010; FREIRE, 2000), já que é no *fazer artístico* que a teoria e a prática se complementam, trazendo a reflexão sobre o ato de criar. E tais premissas também têm significado para Martins (2011), ao afirmar, mencionando outros referenciais teóricos, que:

Há uma sintonia entre o fazer, o pensar, o conteúdo e a forma, interconectando os fins e os meios na unicidade de ação e consequências: os fins são criados no próprio processo (EISNER, 1985, 1998); há aprendizagem na própria ação, na reflexão sobre a própria ação (SCHÖN, 1992); há envolvimento total (GARDNER, 1996). As ideias e as ações se fundem na produção e nelas são comprovadas. Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma. “A ideia se sintoniza com a forma da arte e a forma se emprega como expressão da ideia”, diz Stenhouse (1987, p. 138). Existe uma unicidade na experiência estética; um pensar na própria ação, presente em processos educativos”. (MARTINS, 2011 p. 312)

Há, também, outros movimentos de educadores, de modo geral, que buscam romper com o pensamento tecnicista, para trazer avanços para a democratização do ensino, que, certamente, passam pela formação de professores/as e por novos projetos educativos a fim de apostar em uma formação para mudança (FREITAS, 2002; GATTI, 2003, 2010, 2011, 2012, 2013; GARCIA et. al., 2005; ABDALLA, 2006, 2017a, 2017b, 2020; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; BARRETO, 2010, 2011; CUNHA, 2013; 2015; ALVES, 2015; FRANCO, 2015; DIAS; SOUZA, 2017; BAZZO; SCHEIBE, 2019; CERICATO et al., 2020; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; DUATE; HYPOLITO, 2020; entre outros).

Entretanto, há um grande número de professores que não conhecem Arte e Arte-educação, e que acreditam que dar aulas de Arte é apenas colorir um papel. Por isso, é necessário que o estudante de Pedagogia tenha como parte de sua formação o ensino da Arte; ou seja, um ensino mais profundo e contextualizado, com práticas e leituras de imagem a fim de proporcionar aos seus futuros alunos uma capacidade reflexiva, crítica e criativa.

1.2 Dos problemas enfrentados no contexto atual: discutindo as disposições legais que regulamentam o ensino da Arte

Atualmente, estamos vivendo tempos muito difíceis por conta dos efeitos da pandemia da covid-19 e de um governo neoliberalista, que se traduz, como afirma Almeida (2019, p. 185-186), por uma “economia liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante”. O que é evidenciado, também, por Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 337), como um “[...] um grave retrocesso e um panorama de incertezas que afetam também o cenário educacional do país”, na medida e que tem nos “[...] afastado de conquistas obtidas desde a Constituição de 1998 (BRASIL, 1998), aprofundando, cada vez mais, as desigualdades sociais” (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 337).

Os efeitos da pandemia são notados na crise da saúde, na falta de credibilidade de vacinas, nas “fake news”, atingindo, assim, o campo educacional, desde a educação básica ao ensino superior. E o que se espera, como afirma Abdalla (2021, p. 1), é: “[...] identificar os desafios postos pelas incertezas e pelo flagelo neoliberal desse tempo de pandemia, e de interrogar as condições de possibilidades e formas de resistência, em especial, da escola, na garantia dos direitos sociais e de uma educação mais justa e inclusiva”.

Diante desses desafios, tomemos a educação pública no Brasil como forma de nortear o momento vivido desde março de 2020. A conta da falta de investimento na educação fechou

nestes últimos dois anos e pendeu para o lado negativo. Esta falta de investimento, em que a educação deveria ser pública, gratuita, laica e de qualidade, gerou e gera uma violência e exclui a classe mais necessitada do país. Como educar quem passa fome? Como educar de forma remota a quem não tem equipamento e internet?

Senão conseguimos respostas para essas e tantas outras questões, propomos, agora, fazer uma breve retrospectiva, destacando as disposições legais que orientam a educação brasileira, em geral, e o ensino da Arte em nosso país, de forma mais específica.

A primeira LDB foi criada em 1961 (BRASIL, 1961), e, em 1971, foi reformulada pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), e, em 1996, promulgou-se a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que vigora até hoje; embora com alterações (BRASIL, 2018).

Em 1971, na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), no Art. 7º, insere-se a Educação Artística como obrigatória, como indicamos, a seguir: “Art. 7º: será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Finalmente, com a promulgação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a matéria “Artes” foi reconhecida como disciplina e tornou-se obrigatória na educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do Art. 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Também, destacamos que a Lei Federal 11.769/2008 (BRASIL, 2008) tornou o ensino de Música, na educação básica, obrigatório nos currículos.

Sabemos que é um dever do Estado, conforme Art. 10, da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996): “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Portanto, é, responsabilidade do Estado, aplicar as diretrizes das políticas educacionais que atendam às necessidades da educação de forma efetiva.

O Ministério da Educação e do Desporto¹⁶ (MEC) consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) e estabeleceu como propósito: auxiliar o aluno

¹⁶ Na época dos PCN, o Ministério da Educação (MEC) foi denominado como “Ministério da Educação e do Desporto”. Revendo a história do MEC, destacamos que, em 1930, este Ministério foi fundado pelo Decreto n. 19.402/30 (BRASIL, 1930), no Governo de Getúlio Vargas, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. No dia 15 de janeiro de 1937, passou a ser denominado como Ministério da Educação e Saúde. A partir de 1953, com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação, mas conservando a sigla de MEC (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec->).

a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte - PCN (BRASIL, 1997), volume 06, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na área Curricular Arte, apontam a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico; além de proporcionar a muitos indivíduos uma relação afetiva com o meio em que vivem. Por meio dessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 15) mostram que: “a educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”.

Ainda, segundo o PCN de Arte (BRASIL, 1997, p. 41):

Ao fazer e conhecer, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p. 44)

Nos PCN de Arte (1997, p. 48), evidencia-se, como orientação para os conteúdos gerais de Arte, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, um conjunto de objetivos que promove a formação artística e estética do aluno, de forma a:

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a Arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
- identificar, relacionar e compreender a Arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
- observar as relações entre a Arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando Arte de modo sensível;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da Arte, do trabalho e da produção dos artistas;

- identificar, investigar e organizar informações sobre a Arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a Arte em contato com artistas, obras de Arte, fontes de comunicação e informação. (BRASIL, 1997, p. 48)

A partir da organização do conteúdo da área de Arte, as escolas passam a definir seus projetos curriculares, sedimentando a aprendizagem artística, em especial, no Ensino Fundamental, desenvolvendo no aluno: “[...] um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de Arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza” (BRASIL, 1997, p. 55).

Embora haja parâmetros, diretrizes e documentos legais, compreendemos que eles não são suficientes para orientar o professor em sua prática; especialmente, se pensarmos o que significa ser um *formador*. Neste sentido, lembramo-nos das palavras de Freire (1997, p. 24):

[...] o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o *sujeito* que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado* [...]. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu formador. (grifo do autor)

Ou seja, o docente precisa se reconhecer como sujeito da educação para alcançar ações reflexivas e críticas, transformando o meio onde vive. Precisamos seguir com o debate, se queremos, de fato, novas possibilidades de melhorias na educação. Neste sentido, é necessário ampliar a discussão sobre os dispositivos legais, que impõem as políticas educacionais, como é o caso, por exemplo, da atual BNCC, que traz um retrocesso à educação e à formação docente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)¹⁷ - padroniza o currículo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, “que tem como fundamentos o lema ‘avaliar e punir’ estudantes, escolas e professores” (ANFOPE, 2018, p. 29). Além disso, Abdalla e Diniz-Pereira (2020), apoiados em documentos da Anfope (2018, 2019a, 2019b), assim como da ANPEd (2018), consideram que a BNCC vai na direção de minimizar conteúdos e conhecimentos, adotando material didático previamente estabelecido, e no sentido de fazer com que os/as professores/as se adequem automaticamente à BNCC. Também, os autores indicam que a BNCC fortalece as avaliações nacionais censitárias em larga escala, como destaca

¹⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

também o documento da Anfope (2019, 2020), contribuindo, assim, para uma concepção redutora do processo de ensino-aprendizagem e do papel da Escola.

Tudo isso, conforme acentuam, mais uma vez, Abdalla e Diniz-Pereira (2020), faz com que se desvalorizem as próprias experiências, tanto em espaços escolares, quanto naqueles espaços não escolares, introduzindo um certo esvaziamento das propostas curriculares, que representavam conquistas profissionais anteriores.

Devido a esse “estreitamento curricular” e às “avaliações em larga escala, voltadas para a quantificação e padronização dos futuros testes” (ANFOPE, 2018), percebemos a urgência para o debate e o enfrentamento dessas políticas. Entretanto, “como já foi manifestado pela ANFOPE, entre outras entidades acadêmicas e/ou científicas - ANPEd¹⁸, ANPAE¹⁹, FORUMDIR²⁰, CEDES²¹, ABdC²² -, a BNCC é autoritária, despreza as diversidades locais e regionais e, principalmente, o respeito aos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional” (ANFOPE, 2017, 2018 apud ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 347).

Contudo, a BNCC foi homologada e suas consequências já revelam princípios para que se fortaleça uma formação tecnicista. Por exemplo, tratando-se de um/a professor/a de Arte, que é formada em alguma linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música ou artes integradas), terá que dar conta de todas as linguagens artísticas, não importando seu conhecimento e, sim, o “saber fazer”. Ou seja, compete a ela gerenciar o conhecimento dentro da Área das Linguagens e suas Tecnologias, no qual a Arte é Componente Curricular. Esse Componente Curricular é organizado por Unidades Temáticas que possuem Objetos de Conhecimento, que, por fim, irão desenvolver uma ou mais habilidades. Segundo Machado e Amaral (2021), as Competências da BNCC:

[...] não devem servir apenas como uma forma de ajustamento do educando a um modelo socioeconômico neoliberal, ensinando tarefas e temas contemporâneos que visam a manter o sujeito adaptado à sociedade conforme ela se apresenta. Longe disso, as Competências podem ser o pano de fundo onde se costuram conhecimentos e aprendizagens que atendem aos propósitos imediatos dos sujeitos e, ao mesmo tempo, onde se desenham novos mecanismos que permitam aos educandos a transformação do tecido social e cultural [...]. (MACHADO; AMARAL, 2021, p. 16)

¹⁸ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁹ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

²⁰ FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

²¹ CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

²² ABdC – Associação Brasileira de Currículos.

Notamos, assim, que a construção de um clima conservador e antidemocrático na educação e, principalmente, na formação dos profissionais dessa área, favorece grupos privatistas, que, como afirmam Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), estão: “[..] interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade”.

Em relação à Arte, a BNCC (BRASIL, 2017) articula os saberes com seis dimensões do conhecimento: 1. Criação; 2. Crítica; 3. Fruição; 4. Estesia; 5. Expressão; 6. Reflexão. Essas três últimas são novidades da Base; pois, não apareciam nos PNC de Arte (BRASIL, 1997).

É, no Ensino Fundamental, que a Arte aparece em sua especificidade, num momento em que o/a estudante vive as aulas divididas em áreas do conhecimento. Dessa forma, as linguagens artísticas têm como função “[...] o apoio incondicional ao compromisso principal que a Base deve desempenhar: a alfabetização na língua portuguesa, a fim de garantir aos estudantes uma apropriação da escrita alfabética” (BRASIL, 2018, p. 59). Ou seja, a Arte serve de um componente de apoio para a Língua Portuguesa, para a Matemática, auxiliando na tarefa que é tomada como realmente importante na Base: “o letramento e o letramento matemático, termo utilizado na BNCC na Área de Matemática” (BRASIL, 2018, p. 266). São essas duas áreas que serão avaliadas nos sistemas de provas e ranqueamentos internacionais, participando da Provinha Brasil e outros dispositivos de avaliação de larga escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, consideramos que a Arte, na Educação, se bem debatida e desenvolvida, despertará no estudante uma consciência crítica e reflexiva. Entretanto, nesta direção, será necessária uma formação com mais práticas artísticas a fim de tornar possível uma transformação na sociedade.

Diante dessas questões, é importante refletir também sobre o que afirma Barbosa (1994, p. 45), quando diz que a Arte: “torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. A autora destaca, ainda, que a Arte “[...] supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence” (BARBOSA, 1994, p. 16).

A partir dessas reflexões, destacamos, ainda, que a Arte na educação articula atividades de expressão pessoal e cultural, e contribui para produções de diferentes momentos da política e da história brasileira, fazendo com que o/a estudante desenvolva a percepção sobre si mesmo, situando-se no contexto da época em que vive e em relação a diferentes épocas. A Arte propicia,

assim, uma experiência única para que o alunado possa se sentir como sujeito histórico e político em um espaço social como a Escola.

Nesta direção, se tomarmos, novamente, os PCN – Arte (BRASIL, 1998, p. 52), notamos que a disciplina de Arte tem como um dos objetivos trabalhar a “diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias”. Entretanto, como afirma Barbosa (2008, p. 87), se a proposta de desenvolver a identidade pessoal e cultural do aluno “não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas”. Neste sentido, cabe ao educador, por meio da Arte, situar o estudante como sujeito histórico, sem criar limites ao processo de liberdade de expressão e criatividade.

Por outro lado, hoje, a BNCC (BRASIL, 2017), considerada como política sob a lógica neoliberal, os princípios desenvolvidos pelos PCN (BRASIL, 1998), tais como a “diversidade das formas de Arte e suas concepções estéticas”, que valorizam as culturas regionais, acabam ficando à margem do processo educacional. Pois, segundo Dourado e Siqueira (2018), o que nos orienta, agora, é a “[...] retórica ‘neoeconomicista’ e ‘reformista’ em torno da proposição e materialização desta política” (p. 292, grifos dos autores).

O que implica compreender que, atualmente, há novas orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, que desprezam questões em torno da diversidade, da criatividade e da crítica, tendo em vista a preocupação central na “Pedagogia das Competências”, conforme também apontam Dourado e Siqueira (2018) e Abdalla e Diniz-Pereira (2020). Diante dessas questões, o conhecimento da Arte e das demais disciplinas tendem, sob essa lógica da competitividade e do individualismo, a enfatizar o reducionismo no processo de ensino e aprendizagem dos/as futuros/as pedagogos/as.

Diante disso, a “Pedagogia das Competências”, introduzida como pressuposto da BNCC, vai na contramão de uma “[...] educação comprometida com a produção e disseminação do conhecimento”, como indicam Dourado e Siqueira (2018, p. 303), que também afirmam que é mais do que necessário reforçar “[...] a garantia de projetos e percursos formativos emancipatórios, expressos por dinâmicas curriculares que garantam a formação como expressão do direito social e sujeito das crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio de postura radical contra todas as formas de exclusão social” (DOURADO; SIQUEIRA, 2008, p. 303).

Mediante tudo isso e para compreendermos as políticas educacionais, que anunciam, a todo momento, as reformas curriculares, o próximo Capítulo irá tratar, em especial, do Curso de Pedagogia, abordando seus marcos legais e colocando o foco nos aspectos históricos e

políticos, que fundamentaram e/ou fundamentam a formação de professores/as e/ou pedagogos/as para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II

DO CURSO DE PEDAGOGIA: MARCOS LEGAIS, ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Na verdade, o inacabado do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Paulo Freire (1997, p. 50)

Por meio deste pensamento de Paulo Freire (1997), percebemos a necessidade do sujeito pensante ser educado. E, para o educador, é nosso compromisso educar: uma educação crítica, criativa e que dê autonomia ao educando. Nesta perspectiva, este Capítulo tem como objetivo central identificar os marcos legais que fundamentam o contexto histórico, político e social do curso de Pedagogia, a fim de refletir, mais adiante, sobre o significado da disciplina de Arte para a formação de pedagogos/as.

Para dar conta desses marcos legais, dos aspectos históricos e políticos que envolvem a formação docente, desenvolvemos nossas reflexões em dois momentos: o *primeiro* tratará dos marcos legais que fundamentam o Curso de Pedagogia; e, no *segundo*, abordaremos a proposta, ainda vigente, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, conforme Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

2.1 Do contexto do Curso de Pedagogia como *lócus* de formação docente

O contexto da Pedagogia é o *lócus* da formação do/a professor/a para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ou seja, é o espaço em que irá contribuir com a formação inicial do/a pedagogo/a. Neste sentido a identidade desse/a profissional da educação tem a ver com as concepções de docência e de educador²³, que, também, estão

²³ Abdalla e Diniz-Pereira (2020) chamam a atenção para as concepções de *docência* e de *educador*, que vêm sendo construídas, desde a origem do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, instalado em 02/04/1980, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), que ocorreu na PUC/SP. Segundo os autores, “este Comitê se configurou como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), criado em Belo Horizonte (1983), e que promoveu 5 encontros nacionais no período de 1983 a 1990” (p. 338). Essa Comissão afirma que a “docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”, e que um dos papéis centrais do educador é ser um profissional que “domina determinado conteúdo técnico, científico e

atreladas com as diferentes reformas curriculares de nosso país e por políticas educacionais que orientam a direção do curso de Pedagogia e a formação de professores, de modo geral.

É preciso destacar que essas múltiplas reformas curriculares têm trazido efeitos significativos para a formação de professores, como afirma, por exemplo, Nóvoa (1999), quando diz que: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (NÓVOA, 1999, p. 26).

E, com essas reformas orientadas pelas políticas educacionais (BRASIL, 1971, 1996, 1997, 2006, 2017a, 2017b, 2019, 2020), o curso de Pedagogia recebeu alterações curriculares. No início da década de 2000, vários cursos de graduação foram registrados e homologados por diretrizes curriculares nacionais (DCN). Ainda assim, é preciso destacar que houve muitos movimentos a favor do curso de Pedagogia e da aprovação de suas Diretrizes Curriculares, que seguiam em luta.

Scheibe (2001) defende o posicionamento da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - sobre a “formação unificada do Pedagogo”, tal como segue:

A tese defendida por esta instituição procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. (SCHEIBE, 2001, p. 7)

Nesta perspectiva, é necessário que façamos uma breve retrospectiva da história da educação, situando os marcos legais que sustentaram (e sustentam) o curso de Pedagogia até as suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que foram instituídas na Resolução CNE/CP n.1, em 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), e que ainda estão vigentes nos dias atuais.

No sentido de organizarmos os marcos legais do percurso histórico do Curso de Pedagogia, elaboramos o Quadro 3, conforme segue:

pedagógico que traduz o compromisso ético e político com interesses da maioria da população brasileira” (CONARCFE, 1983, p. 4, apud ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 338).

Quadro 3 – Corpus documental referente à história do Curso de Pedagogia

Legislação referente ao Curso de Pedagogia	Aspectos históricos significativos indicados pelos diferentes dispositivos legais
Decreto-Lei n. 1190 , de 4 de abril de 1939	<ul style="list-style-type: none"> Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. E, conforme as finalidades, são indicadas, no Art. 1º: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. E, conforme o Art. 2, compreenderá “quatro secções fundamentais a saber: a) secção de filosofia; b) secção de ciências; c) secção de letras; d) secção de pedagogia” (BRASIL, 1939, grifos nossos).
Decreto-Lei nº 8.529 , de 2 de janeiro de 1946	<ul style="list-style-type: none"> Lei Orgânica do Ensino Primário. Institui as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores Primários em todo o país.
Constituição dos Estados Unidos do Brasil , de 18 de setembro de 1946	<ul style="list-style-type: none"> Institui no Capítulo II, que trata da Educação e da Cultural, conforme Art. 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 , de 27/12/1961	<ul style="list-style-type: none"> Lei 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962	<ul style="list-style-type: none"> Em 1962, houve algumas alterações no currículo do Curso de Pedagogia, por meio do Parecer do CFE, de nº. 251, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.
Lei n. 5.540 , de 28 de novembro de 1968	<ul style="list-style-type: none"> Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
Parecer CFE n. 252/1969 , de 11/04/1969	<ul style="list-style-type: none"> Há traços presentes da Lei 5.540/1968, e, também, é de autoria do Conselheiro Valnir Chagas. Este Parecer foi incorporado pela Res. 2/69. Regulamenta as habilitações para o curso de Pedagogia: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar.
Resolução CFE n. 2/1969	<ul style="list-style-type: none"> Fixa o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do Curso de Pedagogia.
Lei 5.692/71 , de 11 de agosto de 1971	<ul style="list-style-type: none"> Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências
Parecer 867/1972	<ul style="list-style-type: none"> Manifesta-se sobre a transferência de instituições de ensino da rede privada e transferência de instituições de ensino públicas entre o Estado e os municípios no Sistema Estadual de Ensino. Estabelece orientações para a instrução de processo a ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação.
LDB 9.394/1996	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PCN/1997	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros Curriculares Nacionais, que “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997, p. 10).
Res. CP 01 , de 30 de setembro de 1999	<ul style="list-style-type: none"> Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
Decreto n. 3.276 , de 6 de dezembro de 1999	<ul style="list-style-type: none"> Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Decreto n. 3.443 , de 7 de agosto de 2000	<ul style="list-style-type: none"> Prorroga o prazo estabelecido no art. 1º do Decreto nº 3.075, de 1º de junho de 1999.
Resolução CNE/CP n. 01 , de 18 de fevereiro de 2002	<ul style="list-style-type: none"> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP n. 5/2005 e Res. 5/2005 , de 20 de dezembro de 2005.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprova o Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP n. 1/2006 , de 15 de maio de 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Outras legislações que influenciam na constituição identitária dos/as futuros/as pedagogos/as	<ul style="list-style-type: none"> - Res. 2/2015, de 1º de julho de 2015 • Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. - Res. CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (BNCC) • Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica - Res. CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC – Formação Inicial) • Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). - Res. CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC – Formação Continuada) • Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: elaborado pela autora com base nos marcos legais que fundamentam o Curso de Pedagogia.

Para tratar dos marcos legais, que fundamentam o Curso de Pedagogia, abordaremos, a seguir, algumas das disposições legais registradas no Quadro 3, em especial, aquelas que explicitam a origem e o desenvolvimento desse Curso. Senão vejamos.

O Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, promulga o primeiro currículo do Curso de Pedagogia no Brasil. Embora tenha sido organizado para desenvolver as disciplinas de conhecimento específico na formação do bacharel ou técnico em educação, ainda sofre pela dicotomia de seu currículo e a falta de definição de sua função no mercado de trabalho.

A proposta inicial de formação de professores foi construída, então, por meio de um currículo rígido e com princípios tradicionais, chamado de “modelo 3+1”. Ou seja, o curso de Pedagogia tinha três anos para formação de bacharelado e mais um ano de Didática, formando assim professores licenciados. Arantes e Gebran (2014) destacam, a partir de (2008), as seguintes disciplinas obrigatórias:

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação. (ARANTES; GEBRAN, 2014 p. 281)

No 4º ano, o Curso de Pedagogia possuía as disciplinas: “Didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 281). O currículo estava, então, dividido entre conteúdo e método e entre a teoria e a prática, formando o profissional como bacharel em Pedagogia e Técnico de Educação; e, também, o licenciado poderia atuar como professor da Escola Normal.

Brandt e Hobold (2019) destacam, ao retomarem Bissoli da Silva (2003), Durlí (2007) e Saviani (2012), alguns elementos que contribuem para a reflexão dos princípios que fundamentavam o Curso de Pedagogia neste primeiro momento, conforme seguem:

- a) a prescrição de um currículo mínimo, com a definição prévia de disciplinas a serem cursadas do 1º ao 3º ano do Bacharelado em Pedagogia e a necessidade de cursar, no 4º ano, as duas disciplinas do curso de Didática para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, ou seja, a dicotomia entre a teoria e a prática;
- b) a separação entre os fundamentos da educação e os da Didática, ou seja, a dicotomia entre os conhecimentos específicos (o conteúdo) e os didático-pedagógicos (o método);
- c) a impossibilidade de cursar as disciplinas de Didática Geral, em especial na formação do bacharel em Pedagogia, reflexo de uma visão pragmática sobre a formação desse profissional, que atuaria como intelectual da educação;
- d) a atuação dos profissionais licenciados em Pedagogia após cursarem as duas primeiras disciplinas do curso de Didática, pois a formação não lhes garantia a exclusividade de lecionar, no Curso Normal, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática; somente entre 1966 e 1968, após a entrada em vigor da Portaria MEC nº 341, de 1º de dezembro de 1965;
- e) aos licenciados em Pedagogia garantiram o direito de lecionar Psicologia ou Estudos Sociais;
- f) outros dois pontos de tensão: de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem executadas pelo bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas previamente na sua formação (BISSOLLI DA SILVA, 2003);
- g) outro foco de tensão foi a relativa separação entre o bacharelado e o licenciado, refletindo uma nítida concepção dicotômica, que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método (BISSOLLI DA SILVA, 2003);
- h) não havia um campo profissional exclusivo para atuação do licenciado em Pedagogia, pois os licenciados em qualquer uma das demais áreas poderiam atuar nesse curso, porém, como prêmio de consolação, o licenciado em Pedagogia podia lecionar Filosofia, História e Matemática, haja vista serem disciplinas contempladas no currículo do CP (BISSOLLI DA SILVA, 2003);
- i) nesse período, no bojo do Estado autoritário, a formação de professores para o ensino primário desapareceu nas universidades, conforme o propósito dos projetos realizados por Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo (USP) e por Anísio Teixeira no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) durante a década de 1930 (DURLI, 2007). (BRANDT; HOBOLD, 2019, p. 13-14)

Dos pontos destacados por Brandt e Hobold (2019), chamamos a atenção para a separação entre os fundamentos da educação e da Didática, que mostra a dicotomia entre os *conhecimentos específicos* e aqueles referentes ao *método* ou ao “como fazer”, estabelecendo

um distanciamento entre *teoria e prática*. O que também fortalece o distanciamento entre o bacharelado e a licenciatura.

Também, vemos que este aspecto é retomado, mais adiante e com toda força, pela BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019), quando esta política educacional imprime, conforme Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 346): “a minimização de conteúdos e conhecimentos; a adequação automática da formação docente à BNCC; a adoção de material didático previamente estabelecido; o fortalecimento de avaliações nacionais censitárias em larga escala; a desvalorização de experiências em espaços não escolares; a concepção redutora do processo de alfabetização e do papel da escola [...]”, dentre outros aspectos.

Um outro ponto discutido por Brandt e Hobold (2019) referente à atuação desse profissional formado em Pedagogia, foi o direito de os licenciados lecionarem também Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio; uma vez que a formação desses professores se daria nos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Retomando um pouco mais a história da educação brasileira, no que tange à formação de “professores primários”, observamos que, na década de 1940, foi promulgado, no dia 02 de janeiro de 1946, o Decreto-Lei n. 8.629 (BRASIL, 1946a). Tal Decreto que cria a Lei Orgânica do Ensino Primário, instituindo as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores Primários em todo o país. O Capítulo I – das *Finalidades do Ensino Primário* – indica:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam. Dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer, de modo especial às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) Elevar o nível dos conhecimentos - úteis na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho. (BRASIL, 1946a, Capítulo I, Art. 1º)

Quanto à formação de professores, o Capítulo IV, que trata “Do corpo Docente e da Administração”, indica em seus Arts. 34 e 35:

Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que haja recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico de professorado das suas escolas primárias. (BRASIL, 1946a, Capítulo V, Arts. 34 e 35)

No mesmo ano, com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946 (BRASIL, 1946b), em 18 de setembro de 1946, fica instituído, no Capítulo II, que trata da *Educação e da Cultura*. Neste sentido, o Art. 166 destaca que: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”; e “deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Além disso, no Art. 168, determina-se que “a legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta a insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946b).

Em relação ao ensino superior, é importante destacar que, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo; e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, organizando e implantando o Curso de Pedagogia por meio do Decreto da Lei nº 1.190, de 1939 (BRASIL, 1939), já mencionado. Entretanto, podemos notar que até hoje o Curso de Pedagogia busca e luta por sua identidade, como já afirmou Brzezinski (2010).

Com a modernidade²⁴, o curso de Pedagogia tornou-se ciência da Educação, conforme indica Saviani (2008a). Partindo dessa premissa, a Pedagogia tem como objetivo principal a melhoria do processo de aprendizagem dos indivíduos por meio da reflexão, sistematização e produção do conhecimento. Contudo, teve uma função dupla: formar bacharéis e licenciados para as mais diversas áreas.

Aos que concluíssem o bacharelado, com duração de três anos, receberiam o diploma de bacharel em Pedagogia ou Técnico em Educação, e concluindo, por mais um ano o curso de Didática, receberiam o diploma de licenciado para atuar como professor nas escolas normais, que são instituições escolares, na época destinadas à formação de professores para o ensino primário. Segundo Saviani (2008a), a criação dessas escolas, no mundo moderno, esteve ligada ao processo de secularização e extensão da instrução primária a todas as camadas da população.

No período de 1960, aconteceu a promulgação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Base nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que declara, em seu Art. 70, que: “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação”.

A seguir, em 1962, em atendimento à Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e como marco legal do Curso de Pedagogia, surge o Parecer do Conselho Federal de Educação/CFE nº 251/62

²⁴ Período, em que reformas organizacionais acontecem com mais força nos Estados e na Educação. Neste sentido, são considerados reformistas da educação: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros (SAVIANI, 2008a).

(BRASIL, 1962), de autoria do Prof. Valnir Chagas, que instituiu o seu currículo mínimo e fixou a sua duração. Tal Parecer deliberou, também, sobre a função de formar técnico em educação e professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

O Parecer CFE n. 251/62 (BRASIL, 1962) estabelece sete matérias, sendo que algumas eram obrigatórias, como: Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. E outras eram matérias optativas, e, dentre elas, o dispositivo menciona: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. E, para a licenciatura, deveriam ser cursadas as seguintes disciplinas: Didática e Prática de Ensino.

Este Parecer vem reafirmar a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3 + 1, que havia sido proposto por meio do Decreto-Lei n.1190/1939 (BRASIL, 1939). Neste sentido, Brzezinski (1996, p. 56) afirma que se trata de uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

É importante, também, considerar aqui as palavras de Brzezinski (1996), quando afirma que se trata de uma política planejada, resultado de um modelo desenvolvimentista, e que tinha como preocupação: “[..] formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante ‘rações’ de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade” (BRZEZINSKI, 1996, p. 59, grifo da autora). Conforme, ainda, Brzezinski (1996, p. 59): “A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento”. Ou seja, não se pretendia, dessa forma, fomentar a “possibilidade de pensar, criticar ou criar” (p. 59), havendo, assim, “[...] uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos” (p. 59).

Com o golpe militar de 1964, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez convênios com instituições e órgãos estrangeiros, para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões norte-americanos. Essa reforma provocou mudanças nos cursos de formação de professores, dividindo-se em: cursos de curta duração (2 anos); as licenciaturas (4 anos); e pós-graduações (de 2 a 4 anos).

Depois, com a Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), os cursos de Pedagogia deixam de fazer parte das Faculdades de Filosofia, e passam a ser oferecidos pelas Faculdades de Educação, regulamentadas a partir do Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969a) e da Resolução CNE n. 2/69 (BRASIL, 1969b).

O Conselheiro Valnir Chagas também foi autor desse Parecer, dispondo sobre a estrutura curricular do curso, dividido, agora, em duas partes: a *comum*, que era a base do curso; e a *diversificada*, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das Disciplinas Pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, como: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Além disso, destacamos que a disciplina Didática, que antes era optativa, passou a compor a parte comum do currículo, alegando que os professores pedagogos seriam professores da Escola Normal.

De acordo com o Parecer CFE n. 252/69 (BRASIL, 1969), o Curso de Pedagogia passou a conferir somente o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, considerando que se tratava de um curso que se identificava pela docência. Este Parecer, segundo Libâneo e Pimenta (2006), define com clareza a função do curso:

[...] o Parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares. Admite, também, ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 16-17)

Contudo, neste contexto de ditadura militar, conforme destacam também Libâneo e Pimenta (2006), o curso de Pedagogia recebeu inúmeras críticas, tendo em vista: a fragmentação da formação do pedagogo; a divisão do trabalho na escola; a separação entre teoria e prática; a separação entre pedagogo especialista e o trabalho docente.

Vários educadores insatisfeitos, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, organizaram-se no sentido de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação marcadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em busca pela redemocratização do país. Dessa mobilização, organizou-se um Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, iniciado com a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980), como já foi mencionado, e transformado, em 1983, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Esta, por sua vez, resultou, em 1990, na criação da ANFOPE²⁵ – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (SCHEIBE, 2001).

²⁵ Segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020) “A Anfope tem origem no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, instalado em 02/04/1980, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), na PUC/SP. Este Comitê se configurou como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), criada em Belo Horizonte (1983), e que promoveu 5 encontros nacionais no período de 1983 a 1990 (ANFOPE, 2018)”.

Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia, a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar, e abertura da democracia, começa a debater e discutir a respeito de questões educacionais e do papel do pedagogo. No 1º Encontro Nacional da Comissão CONARCFE deliberou-se “que as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma *base comum nacional* (BCN)” (CONARCFE, 1983, p. 4). No 2º Encontro da CONARCFE, em 1986, segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020), entendeu-se que era preciso explicitar, melhor, a concepção da Base Comum Nacional, em seu significado e suas implicações. E, neste sentido, pensar na formação dos professores, em geral, e dos pedagogos, em particular, considerando, pelo menos, três dimensões, que deveriam estar “intrinsecamente relacionadas”, conforme o que segue:

Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer;

Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes;

Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, em que o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo de bom senso nele existente. (CONARCFE, 1986, p.5, apud ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 338)

A partir das dimensões mencionadas e da Base Comum Nacional, destacamos, também, a chamada “Década da Educação” e de uma série de reformas chamadas como “reformas educativas” (FREITAS, 1999). Neste sentido, no V Encontro da CONARCFE, em 1990, criou-se a Anfope, já mencionado anteriormente, e retoma-se a Base Comum Nacional (BCN), que ganha mais força no IX Encontro da Anfope (1998), tecendo os seguintes princípios:

1. *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
2. *unidade entre teoria/prática:* atravessando todo curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
3. *gestão democrática:* como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;

4. *compromisso social do profissional da educação*: contra concepções educacionais obsoletas e com ênfase na concepção sócio-histórica da leitura do real e nas lutas articuladas com movimentos sociais;
5. *trabalho coletivo e interdisciplinar*: como eixo norteador do trabalho docente, considerando a vivência e significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
6. *incorporação da concepção de formação continuada*: visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
7. *avaliação permanente* dos cursos de formação dos profissionais de educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 1998, p. 12-13)

Tais princípios indicados pela Anfope (1998), com base nas lutas históricas dos educadores, também, tiveram repercussão nas propostas curriculares; entretanto, não podemos esquecer de que o Parecer CFE n.252/69 (BRASIL, 1969) vigorou durante 27 anos até a aprovação da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Neste sentido, retomando alguns aspectos da LDB (BRASIL, 1996), notamos que ela já traz, por conta do movimento dos educadores, assinalado anteriormente, novos elementos para se discutir a formação de professores para atuar na educação básica. Observamos, então, que a LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 62, define, por exemplo, o local e o nível de formação dos professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

E percebemos que, ao mesmo tempo, que leva em conta os elementos relacionados à formação de professores, fruto dos movimentos históricos dos profissionais da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), também acaba por influenciar propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998), já comentados no capítulo anterior.

É preciso destacar, aqui, que, por exemplo, uma versão preliminar dos PCN foi elaborada, em 1995, conforme indica Galian (2014), por um grupo de professores e especialistas, e encaminhada, em 1996, para análise de outros especialistas de universidades e secretarias municipais e estaduais de educação. Até chegar, em 1997, para o Ensino Fundamental I (hoje, anos iniciais do EF), e, em 1998, para o Ensino Fundamental II (atualmente, anos finais do EF).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 9), em termos de seus propósitos mais amplos, tinham “[...] a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre *o que, quando, como e para que* ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade”.

Também, foram colocados, em destaque, o que foi considerado como “temas transversais”, que seriam as “[...] questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes” (BRASIL, 1998, p. 9).

Por outro lado, também, observamos que vários educadores/as se manifestaram de forma crítica em relação aos PCN. Segundo Galian (2014, p. 667), as críticas se destacaram em, pelo menos, quatro frentes:

- 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal;
- 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate;
- 3) o excessivo detalhamento das orientações; e
- 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural. (GULIAN, 2014, p. 667)

Diante dessas críticas, o importante, como também revela Sampaio (2013, p. 93), é que os PCN (BRASIL, 1997, 1998) alimentaram, de certa forma, o que já estava “[...] sedimentado no discurso e na prática pedagógica”. Tendo em vista esses elementos, e relacionando-os com o Curso de Pedagogia, constatamos que, somente, em 1998, é criada a Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia, que intermedia os problemas ocorridos a partir da LDB (BRASIL, 1996).

A aprovação dessa Lei trouxe a implementação dos cursos de formação dos profissionais da educação, que definem e fundamentam a formação de especialistas, e indica quais cursos poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação (ISE), tais como:

- Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 - II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que quiserem se dedicar à educação básica;
 - III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, (BRASIL, 1996)

A LDB (BRASIL, 1996) menciona, também, a respeito da carga horária da prática do ensino e da valorização e experiência docente, indicamos, como destacado no Art. 63, que os ISE devem oferecer formação e preparação de professores para atuar nos anos iniciais de escolaridade.

Neste sentido, os ISE tentam retirar do Curso de Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil (EI) e os anos iniciais do ensino fundamental (EF), conforme a Res. CP 01, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999a), que trata deste espaço de formação de professores.

Diante disso, é preciso, conforme argumentam Martelli e Manchope (2004, p. 14), que se destaque, aqui, que, por conta da criação dos Institutos Superiores de Educação, foram múltiplos os desdobramentos nas políticas educacionais, impregnados “de princípios neoliberais”. E que impulsionaram o “esvaziamento do curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base, transformando-o em bacharelado” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p. 14).

Logo após, institui-se o Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b), que dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica. Também, não se pode deixar de lado a Res. CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Consideramos que todos esses aspectos históricos e políticos irão, de certa forma, fundamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que será abordado a seguir.

2.2 Das DCN da Pedagogia para repensar questões referentes à formação do/a pedagogo/a

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) foram, então, encaminhadas para a respectiva homologação, em 20 de dezembro de 2005, por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, 2005).

É preciso destacar que a finalidade do curso de Pedagogia, que foi definida pelo Projeto de Resolução, anexo ao Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, 2006), busca compreender a: “Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação

Profissional, na área de serviços e apoio escolar, vem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 6).

O curso de Pedagogia fica constituída, então, por três núcleos: o *núcleo de estudos básicos*, o *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* e o *núcleo de estudos integradores*. Dessa forma, esses três núcleos de estudos devem propiciar:

[...] a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico e as práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (BRASIL, 2005, p. 14)

A partir desse Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, 2005), foi promulgada a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - *licenciatura*, definindo uma estrutura curricular, que constituída pelos três eixos núcleos já assinalados anteriormente, e dispostos a seguir:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

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 [...];

II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...];

III – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...]. (BRASIL, 2006, Art. 6º)

Para além dos *núcleos*, é importante indicar que a Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006), em seu Art. 4º, fixa que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, Art. 4º)

Além do perfil dos profissionais formados pelo curso de Pedagogia, o parágrafo único do Art. 4º define que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, e inclui momentos de:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contexto escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da licenciatura em Pedagogia, por meio da Res. CNE/CP, n. 1/2006 (BRASIL, 2006), necessitou-se reformular a matriz curricular a partir da extinção das habilitações, que devem, agora, contemplar 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuído:

- I- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo;
- II- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico de instituição;
- III- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 2)

Para Saviani (2008), as novas DCN do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo:

[...] *extremamente restritas e demasiadamente extensivas*: muito restritas no essencial e assaz excessiva no acessório. São *restritas* no que se refere ao *essencial*, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de século de história. Mas são *extensivas* no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização; democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixa geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2008, p. 67, grifos nossos)

A docência é colocada, assim, como eixo central da formação do pedagogo, mas deixa a possibilidade do licenciado ser um gestor do processo pedagógico ou pesquisador. Segundo Scheibe (2008, p. 46):

O Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. (SCHEIBE, 2008, p. 46)

Após tanto tempo de existência, o Curso de Pedagogia ainda traz polêmicas e lutas por sua identidade. São muitas as discussões, debates e problemáticas, mas o fato é que um país se transforma por meio da educação. Para Libâneo (2008, p. 27):

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórica-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a *formação pedagógica*, que envolve os conhecimentos da filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

O que podemos presenciar não só com os dispositivos legais apresentados, mas com as questões trazidas por diferentes autores e entidades científicas, como Anfope e ANPED, é que a organização que temos hoje nos cursos de Pedagogia, é resultado de mais de 40 anos de luta histórica, e que permanecem atuais na constituição de sua identidade.

Lembramos, também, que, antes da promulgação das DCN da Pedagogia, havia dois grupos que se confrontaram nesse processo. Conforme afirmam Brandt e Hobold (2019, p. 5): “De um lado, autores como Pimenta, Libâneo e Saviani defendem a Pedagogia como a ciência da educação e que a identidade do CP justifica-se na formação do pedagogo, enquanto outros autores, como Scheibe, defendem que a docência seja o foco da formação de professores (as) e dos(as) pedagogos(as) [...]”.

A posição de Scheibe (2008) vem, segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020), reforçar a posição da Anfope que se ancora “[...] nos princípios fundantes da Base Nacional Comum e na compreensão de *docência*, como *base de identidade* dos profissionais da educação [...]” (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 340, grifos nossos). E, podemos constatar que essa premissa está garantida até hoje; pois, a Pedagogia tem como campo de atuação o trabalho de *docência* da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a gestão e outros espaços que necessitem do pedagógico.

Entretanto, como já foi mencionado, no atual contexto político, assistimos ao desmonte das políticas educacionais e de formação de professores, em especial, com as políticas que estão em torno da BNCC, tais como a BNC-Formação Inicial. E, nesta direção, o MEC tem seguido com a omissão e falta de conduta na política educacional. Segundo um dos documentos da Anfope (2020):

Entre mudanças ministeriais e cortes no orçamento da pasta, concretizam-se as ameaças a autonomia universitária e ao repasse de recursos para o funcionamento das Instituições Federais de Ensino Superior em 2021. No campo da formação de

professores as mudanças vêm sendo conduzidas principalmente pelo Conselho Nacional de Educação, com a aprovação da Res. 02.2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). (ANFOPE, 2020)

Nesta perspectiva, Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) revogou a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais na formação inicial em nível superior²⁶ e na formação continuada, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Todavia, a Res.02/2015 (BRASIL, 2015) apresenta avanços, conforme apontam os documentos da ANPEd (2018) e da Anfope (2018, 2019a, 2019b), ao incorporar os princípios históricos de luta do movimento de educadores/as. Dentre eles, mencionamos, em especial, aqueles princípios defendidos pela Anfope, e que fazem parte da Res. 02/2015 (BRASIL, 2015), tais como:

a) considerar os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: b) sólida formação teórica e interdisciplinar; c) unidade teoria-prática; d) trabalho coletivo e interdisciplinar; e) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (BRASIL, 2015, p. 2)

E, sobretudo, quando a Res. 02/2015 (BRASIL, 2015) também considera:

[...] a *docência* como ação educativa e como *processo pedagógico intencional e metódico*, envolvendo *compromissos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação* que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2, grifos nossos)

Na contramão da Res. 02/2015 (BRASIL, 2015), é instituída, como citado, a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), que traz graves retrocessos para a formação de professores, como mencionamos, junto com outros autores (BAZZO; SCHEIBE, 2019; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2020; ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2000). Também, a Res. 02/2019 (BRASIL, 2019) acaba entrando em conflito com as DCN da Pedagogia, instituídas pela Resolução 01/06 (BRASIL, 2006); pois, ambas assumem concepções diferenciadas para a formação de pedagogos/as.

Neste sentido, por exemplo, a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) ignora a concepção que temos hoje sobre o curso. Observamos que esta Resolução faz referência aos cursos de

²⁶ Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

graduação em Pedagogia, somente uma única vez, no Artigo 22 do Capítulo VII – DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO²⁷, tal como segue:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB. (BRASIL, 2019, Cap. VII, Art. 22, p. 13)

Quando se fala da formação de professores, o curso de Pedagogia sequer é mencionado. No Artigo 13, do Capítulo IV – DOS CURSOS DE LICENCIATURA²⁸, são anunciadas duas formações com nomenclaturas utilizadas pela primeira vez:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I – formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II – formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III – formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I – proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II – conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III – compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV – vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V – resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e 8 trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Último acesso em 19/09/2021.

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Último acesso em 19/09/2021.

VI – articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII – vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII – alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX – articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X – engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I – as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II – as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

a) o Eu, o Outro e o Nós;

b) corpo, gestos e movimentos;

c) escuta, fala, pensamento e imaginação;

d) traços, sons, cores e formas; e

e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IV – a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V – as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I – o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II – as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III – as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, 9 podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades. (BRASIL, 2019, Cap. IV, Art. 13, p. 9-10)

Para que possamos nos contrapor a esta situação, nunca foi tão necessário discutir questões sobre a Educação. Pois, o que se está em jogo, hoje, ao contrário das políticas educacionais que impõem uma lógica neoliberal em seus discursos pedagógicos, com acento na competência técnica e no sistema de avaliação de resultados e ranquiamentos, é uma prática, que promova uma reflexão crítica, ética e estética. Prática esta, que leve os/as estudantes à curiosidade por meio da pesquisa, formando sujeitos conscientes da política, da história e da própria presença no mundo.

Reafirmamos, nesta direção, as palavras de Paulo Freire (1997, p. 60), quando diz: “Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (grifo do autor).

A partir do que desenvolvemos até o momento, seguimos com nossas questões-problema: qual a importância atribuída à Arte para o curso de Pedagogia frente às políticas educacionais? E quais referências teóricas poderiam estar contribuindo para a compreensão do valor da Arte na formação de professores?

Buscaremos, a seguir, tecer alguns conceitos e fundamentos teóricos em Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, para compreender não só as relações entre esses dois teóricos, mas reafirmar a importância da Arte na Educação e como disciplina do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III

DOS PRINCÍPIOS FREIREANOS PARA REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS NA ARTE

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Paulo Freire (2007, p. 68)

Vivemos numa sociedade complexa e, nesta direção, refletimos sobre a Arte na educação, por meio das práticas artísticas desenvolvidas nos cursos de Pedagogia a partir do pensamento e reflexão sobre a estética freireana e a Abordagem Triangular na Arte. Nesta direção o pensamento de Paulo Freire (2007), na epígrafe acima, ajuda-nos a compreender como é importante conhecer “as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Tendo em vista essa premissa freireana, o objetivo deste Capítulo é abordar os princípios teóricos de Freire e os conceitos da Abordagem Triangular na Arte-educação, que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de práticas artísticas mais significativas para os/as pedagogos/as em formação.

Consideramos que a educação é um espaço da formação de sujeitos críticos e criativos, que têm experiências estéticas e éticas, sendo assim quando estamos educando com Arte, esperamos promover o saber e a criatividade. Conforme entrevista com Freire (2000, 6m42-7m02): “A educação é uma obra de Arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo”.

Ser educador por meio da Arte é construir com o estudante possibilidades de um mundo melhor, em que cada um possa *estar* e ser *livre*, refletindo, criticando e criando ações para que o outro possa *ser* e *estar* nas mesmas condições (ABDALLA, 2006). O que implica, segundo Abdalla (2006, p. 112), refletir sobre “espaços que possam propiciar, regularmente, um tempo para professores descreverem, discutirem e registrarem suas situações de ensino (do aprender da profissão)”. O que significa, também, de acordo com a autora: “busca de informação, leitura sistemática, acompanhamento das novidades e troca de experiências” (p. 112).

Nesta direção, é necessário que pensemos em uma educação mais humanizadora, em que o outro e nós mesmos possamos “ser mais”, como nos ensina Freire (1994), quando discute

sobre o significado da desumanização e a necessidade de lutarmos pela humanização. Seguem suas palavras:

A desumanização não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 1994, p. 18, grifos do autor)

Podemos dizer que nos aproximamos da *humanização*, quando criamos Arte. Por meio da Arte conhecemos a história da humanidade: uma história de conflitos, guerras e triunfos. Acreditamos em uma história de evolução, em que há oprimidos e opressores, mas que quando percebem o papel em que estão atuando, podem escolher qual o caminho a trilhar. Um caminho criado na educação, que desconstrói a violência dos opressores e dá liberdade aos oprimidos, como dizia Freire: “restaurando a humanidade”.

Entretanto, o que se evidencia, nos últimos tempos, é a diferença (1994, p. 18) das classes sociais, a falta de humanização, que se dá, como aponta Barbosa (1998, p. 36), pela “sonegação de informação das elites para as classes populares”, quando aqueles que detêm o poder econômico e até alguns educadores consideram que “esta história de criatividade é para criança rica”. Segundo esta elite, comenta Barbosa (1998, p. 36): “os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados”.

Neste Capítulo pretendemos compreender a relevância de Paulo Freire na Educação, principalmente, no cenário em que vivemos hoje por conta deste governo neoliberalista que desmerece nosso Patrono da Educação²⁹. Consideramos, aqui, que ele nos leva a uma educação conscientizadora e libertadora, e, nesta perspectiva, estabelecemos uma conexão entre os princípios freirianos e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para a formação de um ser crítico, criativo e autônomo.

²⁹ De autoria da estudante Stefanny Papaiano, apoiadora da Escola Sem Partido, foi apresentada uma proposta legislativa no *site* do Senado, com o objetivo de revogar a Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, que, na época, deu o título de Patrono da Educação Brasileira ao Paulo Freire. É preciso destacar que “a obra do educador é respeitada internacionalmente, sendo considerada patrimônio da humanidade, em nível nacional e latino-americano, pelo Programa Memória do Mundo da Unesco” (Instituto Paulo Freire, site: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/09/instituto-paulo-freire-repudia-proposta-querevoga-titulo-de-patrono-da-educacao/>).

Os objetivos deste Capítulo vão no sentido de: 1º compreender a relevância dos estudos de Freire na Educação, refletindo sobre as concepções dos princípios freireanos, com base na “Educação como Prática de Liberdade” (1999), na “Pedagogia do Oprimido” (1999) e na “Pedagogia da Autonomia” (1997); 2º discutir alguns conceitos da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (1998); e 3º refletir sobre o ensino de Arte para a formação do/a pedagogo/a.

3.1 Dos princípios teóricos de Paulo Freire

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1994) expõe nossa sociedade e a divisão de classes, compreendendo que a minoria, composta pelos dominantes, possui uma educação de qualidade, uma educação para dominação. A partir daí, discorre sobre os oprimidos e opressores, fazendo-nos refletir sobre uma educação como prática da liberdade.

Para Freire (1999), a pedagogia libertadora tece reflexões, em um primeiro momento, sobre os oprimidos que se tornam opressores ou sub-opressores. Isto estaria ligado à negação da própria liberdade e ao fato de lutar para obtê-la; pois o oprimido passa por um processo de falso encantamento, tomando lugar na história de quem lhe oprimiu. Segundo Freire (1994, p. 20):

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cedeu seu lugar a uma nova libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência da classe oprimida. (FREIRE, 1994, p. 20, grifos do autor)

Quando a classe dominante toma conhecimento da classe dominada, há tentativas de silenciá-la, numa luta constante com a finalidade de oprimi-la. Entretanto, afirma Freire (1999, p. 94) que, “na medida em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas”.

O que implica, segundo o pensamento freireano, que: “Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 1999, p. 94).

Nesta direção, Freire (1999) nos ensina a refletir sobre a necessidade de transformar esta consciência opressora e aquela “hospedeira” em crítica e reflexiva. Dessa forma, consideramos

importante compreender que pessoas enfraquecidas, pessoas com mentes dominadas por uma sociedade opressora, tornam-se oprimidas e, por vezes, temem a liberdade. Para Freire (1994), a libertação desta pedagogia: “[...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (p. 22).

Para o *opressor* é interessante que o *oprimido* viva a realidade opressora; assim, ele poderá desfrutar de uma estabilidade econômica, social e política, vivendo na subjetividade, pois ele não se enxerga como opressor.

Como cita Freire (1994, p. 25): “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”.

Também, destacamos as reflexões de Rodrigues (2001, p. 241), quando explicita sobre a importância da educação neste contexto de opressão; pois é a Educação, que “possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo”.

Por outro lado, Freire (1994) atenta ao fato de que:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (FREIRE, 1994, p. 31, grifos do autor)

Para os oprimidos, que foram “deseducados” ou educados para a falta de valorização pessoal, quando possuem a oportunidade de uma ascensão social, parece que utilizam a mimética. Assim, Saul e Voltas (2019, p. 140) discorrem que: “Enquanto os oprimidos não conseguem localizar o opressor concretamente como ‘o outro’, o que exigiria o desenvolvimento de uma consciência para si, eles tendem a naturalizar a opressão e a assumir atitudes fatalistas diante das situações desumanizadoras que enfrentam no cotidiano” (grifos dos autores).

Dessa forma, os sujeitos da classe dominante não se percebem dominantes, nem tampouco sua visão é única sobre a classe dominada. Por outro lado, não se enxergam como opressores, mas se sentem superiores, já que possuem um poder aquisitivo maior. Contudo, sobre os opressores, Freire (1994) também nos ensina que a educação como prática de

dominação acaba por manter a ingenuidade dos educandos. O que implica, no pensamento freireano, uma certa “acomodação ao mundo da opressão”.

Levando em consideração esses princípios freireanos, consideramos que a sociedade precisa ser mais humanista e possibilitar a todos os indivíduos a libertação de paradigmas associados à divisão de classes. Entretanto, nos currículos escolares, perpetuamos a “educação bancária”, em que o educador é o centro das informações, e é ele quem deposita o que acha necessário ao estudante. O estudante, muitas vezes, é considerado como “banco vazio”, que precisa ser preenchido com conteúdos, que serão utilizados quando forem solicitados.

Nesta perspectiva da *educação bancária*, Gadotti (2012) destaca que:

A *educação bancária* caracteriza-se pelo depósito assistencialista onde não há comunicação, mas apenas comunicados, onde só há sujeitos narradores que são os professores, e objetos ouvintes, que são os alunos; os primeiros são os que sabem e os segundos são considerados ignorantes. Se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a *educação bancária* não favorece a aprendizagem, ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação. O *educador bancário* deposita conteúdos no educando, anulando seu potencial criativo. Ele incita à memorização e não ao pensar crítico. (GADOTTI, 2012, p. 460, grifos nossos)

A educação bancária ocorre, quando um educador se coloca em uma posição de detentor de saber, em que busca ensinar o conhecimento erudito e científico. É um educador elitista que se vê como superior e só considera o seu saber e não reconhece o do outro. O aluno não fala, não se coloca, não se posiciona. O professor deposita o conhecimento no aluno, e quando o aluno precisa deste conhecimento, ele “abre o cofre” e passa este conhecimento.

No lugar disso, Freire (2021) propõe uma concepção dialógica de educação; pois, entende que o conhecimento a ser considerado, para além do científico, que não é único, é o conhecimento de Vida. O educador não fala *para* o indivíduo, ele fala *com* o indivíduo e juntos refletem sobre o conhecimento científico, mas a partir do conhecimento do contexto vivido por eles. Este é um educador progressista que faz parte de um outro modelo de educação.

Nesta direção será necessário pensar em uma *educação problematizadora*, que seja *conscientizadora*. São estas as palavras freireanas:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2021, p. 96, grifos nossos)

Acreditamos, assim, que a educação não pode aceitar este tipo de mecanismo bancário, e tem como meta promover a libertação, a conscientização e o senso crítico nos indivíduos, problematizando as relações entre o mundo e o homem.

Ainda, segundo Freire (1994), será necessário pensar em uma educação problematizadora, que seja conscientizadora. São estas suas palavras:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciente de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jasper³⁰ chama de “cisão”. Cisão em que consciência é consciência de consciência. (FREIRE, 1994, p. 42-43, grifos do autor)

E, nesta perspectiva, Freire (1997/2021) nos traz alguns aspectos para pensarmos na docência, em que o professor não existe sem o aluno, o que seria avesso à educação bancária, em que o professor expõe a temática da aula independente do aluno estar ali ou não. Ou seja, para que a docência aconteça, de fato, segundo Freire (1997/2021), é preciso ensinar com pesquisa e devem ser consideradas as condições para aprender. Também, precisa ser considerado o respeito aos saberes do educando. Sendo assim, é fundamental considerar a experiência social do aluno.

Ensinar precisa de criticidade, curiosidade que não se satisfaz. Ensinar exige estética e ética, pois, segundo Freire (1997/2021) nos tornamos seres éticos, quando somos capazes de escolher, decidir e romper. Para Freire (2021), a ética não se separa da estética; ou seja, ambas devem “caminhar de mãos dadas, decência ao lado da boniteza” (FREIRE, 2021, p. 32).

Em seus estudos sobre Freire, Saul (2015) tece reflexões sobre a pedagogia freireana, conforme segue:

A pedagogia freireana faz uma opção clara por uma ética e uma estética que não excluam, não discriminem e não oprimam, que estimulem a crítica e a mudança social, que permitam aos sujeitos expressar, com liberdade, seus pensamentos, anseios, desejos e medos que são, também, condições para uma vida com decência, alegria e beleza. *Estética e ética* desenvolvem, assim, uma estreita relação e passam a se influenciar mutuamente: a estética é potencializada, torna-se um meio crítico e criativo de produzir conhecimentos quanto mais estiver encharcada de uma “ética universal do ser humano”³¹; por outro lado, à medida que o ser humano amplia seu

³⁰ “The reflexion of consciousness upon itself is as self-evident and marvelous as is its intentionality. I am at myself; I am both one and twofold. I do not exist as thing exists, but in inner split, as my own object, and thus in motion and inner unrest”. (Karl Jaspers, *Philosophy*, vol. I. The University of Chicago Press. 1969, p. 50, apud FREIRE, 1994, p. 42-43).

³¹ Afirma Freire que a “ética universal do ser humano” é aquela que: “[...] condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de

poder criador, vai se tornando mais participativo, consciente e autônomo, vai adquirindo condições de lutar por estruturas sociais mais justas e democráticas, em uma perspectiva eticamente responsável. (SAUL, 2015, p. 64, grifos nossos)

A educação problematizadora, que tenha ética e estética, transforma, assim, o educando e possibilita que seja emancipado, que escolha e tome decisões transformadoras e eticamente responsáveis. De acordo com Gadotti (1999, p. 9), o pensamento freireano destaca que: “A finalidade da educação é libertar (-se) da realidade opressiva. A educação visa a transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos”.

O educador precisa pensar e agir certo, porque precisa ser um exemplo, e suas atitudes fazem com que as palavras tenham valor. Neste sentido, ensinar é aceitar o outro, independente do gênero, raça e condição econômica do aluno. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois pensando sobre a prática, melhoramos a ação da prática.

A educação para Freire tem, também, a dimensão do *conhecimento, leitura de mundo*. Envolve, assim, a *práxis*, que se traduz como interação entre a prática e a teoria. Diante dessas questões, é importante considerar que a prática é o fundante da teoria; pois a teoria é construída e reconstruída permanentemente a partir da prática. E isso é a *práxis*. Ainda, sobre a *práxis*, Saul e Giovedi (2016) comentam:

A *práxis* é o conceito que explicita o princípio da reflexão sobre a prática. Isso significa que a formação permanente exige que a escola e, fundamentalmente, os desafios percebidos pelos educadores no seu cotidiano sejam os objetos privilegiados do processo formativo. Quando o processo formativo não parte dos problemas colocados pela prática dos educadores no seu cotidiano, tende a ser desprovido de significado para os sujeitos da formação, não possibilitando a transformação das práticas instituídas. (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 217)

Levando em consideração a *práxis*, o “princípio da reflexão sobre prática”, conforme Saul e Giovedi (2016), é também necessário reconhecer o sujeito, de onde ele parte, como ele se insere no mundo. Ou seja, como ele atua no coletivo “[...] possibilitando a transformação das práticas instituídas” (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 217).

A *educação problematizadora* é para emancipar, lutar pelas diferenças, produzir pensamento crítico. Para Rodrigues (2001, p. 249): “O homem educado é aquele que atingiu a sua maioria, que se emancipou de todos os que foram os condutores dos seus primeiros

falar mal. [...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, [1996] 2008b, p. 15-16, apud SAUL, 2015, p. 64).

passos. Ao se emancipar, torna-se o condutor do próprio processo de re formação, de auto-desenvolvimento”.

Na mesma linha de pensamento, destacamos, também, as reflexões de Barbosa (1994, p. 2), quando diz: “Em geral a ideia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante”.

Assim, a *educação libertadora e problematizadora* não deriva de uma educação bancária, que deposita conhecimentos, mas ela atua com o indivíduo em sua cultura e história. É “*per via de porre e per forza di levare*”, que se reconhece o ser como “*non finito*”; mas, para isso, faz-se necessário que se vivencie a *prática da liberdade*, como anuncia Freire (1999).

3.2 Da Arte na Educação: conceitos da Abordagem Triangular em discussão

Sabemos a importância da Arte como ampliação da leitura que o estudante faz de seu entorno, dando um novo sentido à sociedade em que vive, exercitando seu olhar e comunicando-se a partir de sua compreensão de mundo.

A Arte instiga o pensamento crítico, a sensibilidade e criatividade. As Artes Visuais é uma das disciplinas na educação básica brasileira e, durante muitos anos, recebeu diversas nomenclaturas e se orientou por propostas teórico-metodológicas diferentes.

Na década de 1960, os norte-americanos inferiorizados pelo sucesso do lançamento do Sputnik russo, culpavam a educação tecnicista e começaram a investir na educação por meio da Arte, como cita Barbosa (1994, p. 3): “[...] a Arte está sendo vista agora nos Estados Unidos como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação artística associada ao fazer Arte conscientizado”.

Aqui, no Brasil, por volta de 1930, chega a Pedagogia Nova ou Escola Nova, que aborda as ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Suas ideias partem da Arte, da investigação de problemas ou interesses dos alunos, em um “aprender fazendo”. Fusari e Ferraz (1991) comentam sobre as ideias de Dewey, destacando como se concretizou essa abordagem teórico-metodológico do “aprender fazendo”:

A concretização desse método (estudado, entre outros, por Brubacher e Libâneo) exigia uma certa ordenação de passos que obedeciam à seguinte sequência:

- a) Começar uma atividade
- b) que suscitasse um determinado problema e
- c) provocasse levantamento de dados a partir dos quais
- d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para

confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (FUSARI; FERRAZ, 1991, p. 27-28)

Neste sentido o “aprender fazendo” parte de uma “atividade”, que fosse significativa e motivasse os/as alunos/as para desvendar um “determinado problema”, provocando, assim, um “levantamento de dados”, que suscitasse “hipóteses” e buscasse saídas para confirmá-las ou rejeitá-las frente a um processo de experimentação. É, assim, que pensamos o aprender das práticas artísticas e o como poderíamos estar formando nossos estudantes no curso de Pedagogia.

Para Barbosa (1998, p. 29), essa revitalização do ensinar Arte está sob a influência de John Dewey (2010), que é apontado como: “pioneiro da Pedagogia Cultural (junto com Paulo Freire), da Pedagogia Crítica, do Construtivismo, do Multiculturalismo” (BARBOSA, 1998).

A partir da publicação de Herbert Read³², *A Educação Pela Arte* (2001), Augusto Rodrigues inicia a divulgação do Movimento Educação pela Arte que recupera a valorização da Arte infantil e fomenta a livre expressão; ou seja, em que o aluno era livre para criar sem nenhum tipo de intervenção de adultos tão pouco dos professores. No modernismo, o ensino do Brasil se volta à recusa do ensino crítico e reflexivo e aborda o ensino tecnicista.

No *pós-modernismo*, que compreende ao último quartel do século XX, Ana Mae Barbosa (1998) inicia a Abordagem Triangular, também chamada de Proposta Triangular. Segundo Barbosa (1998, p.34):

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de Arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em um tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE (Discipline Based Art Education)* americano. (grifos da autora)

Na Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998), a alfabetização em Arte é realizada por meio da imagem e tem como base a leitura de imagens, sua decodificação e o processo de criação. Richard Hamilton, segundo Barbosa (1998), desenvolveu uma metodologia que foi o início da investigação e teorização do que hoje chamamos de *DBAE – Disciplined-Based-Art*

³² Herbert Edward Read (1893-1968) foi um poeta anarquista e crítico de arte e de literatura britânica. Escreveu mais de mil obras sobre diferentes áreas do pensamento. E, dentre seus ensaios, destacam-se: “O significado da arte” (1931); “A forma na poesia moderna (1932); e “Educação pela arte” (1943). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Herbert_Read.

Education, que determina a história da Arte, a crítica, a estética e a produção como componentes do currículo de Artes plásticas.

No Brasil, o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, sob a direção de Ana Mae Barbosa, naquela época, integrou a história da Arte, o fazer artístico e a leitura de imagem, tornando-se pioneiro e possibilitando reflexões desta prática em toda a sociedade. Barbosa (1998) discorre que:

[...] a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio de reproduções de obras de Arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente por mim, depois por Regina Machado e por fim e por mais tempo por Christina Rizzi. Sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora. (BARBOSA, 1998, p. 35)

Ana Mae Barbosa (1998) foi influenciada diretamente por Paulo Freire, quando por meio da triangulação entre o *contextualizar*, *apreciar* e *ler*, cita a educação bancária como um distanciamento entre a Arte, a educação e o aluno. Para Barbosa (1998, p. 40):

Leitura da obra de Arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural quase pretende com a proposta triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do próprio professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

A importância em refletir sobre o objeto de arte nos faz presentes no mundo, e nos lembra também das palavras de Dewey (2010, p. 60): “Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética”.

Neste contexto, citamos, também, Rodrigues (2001, p. 247), quando destaca que: “O ser humano deve não apenas sentir o mundo, mas estabelecer correlações, valores, antever experiências, avaliar, fixar, repetir ou evitar o que se considera positivo ou negativo (bom e mau, bonito, feio, agradável, desagradável), enfim, desenvolver as potencialidades da sensibilidade e de memória”.

A leitura do objeto de Arte nos aproxima da leitura de mundo; e o ato de refletir e contextualizar sobre o objeto ajuda-nos a tornarmos críticos e reflexivos. Pillar (1999) explica que a palavra “leitura” tem sido usada para denominar o que fazemos, ao refletir sobre o que estamos olhando. Como citado anteriormente, Barbosa (1998) menciona que:

O desenvolvimento crítico para a Arte é o núcleo fundamental da sua teoria. Para ele a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que vê, *análise*; dar significado à obra de Arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de Arte: *julgamento*. (BARBOSA, 1994, p. 43)

Para nós, este “desenvolvimento crítico para a arte”, conforme Barbosa (1994), tem tudo a ver com a “educação problematizadora”, de Freire (2021), no âmbito de uma “prática educativa crítica”.

Por outro lado, Luquet³³, mencionado por Barbosa (2008), lembra-nos que as crianças passam por diferentes fases em relação ao desenho. Assim, é necessário compreender que a Abordagem Triangular não pode ser tratada como um método, pois corresponde às formas como se aprende. Nesta direção, cada professor precisa planejar e realizar suas aulas de acordo com seu próprio objetivo, e considerando cada fase da criança. Por exemplo, Barbosa (2008, p. 189) explicita a seguir algumas dessas fases:

Desenho involuntário
(A criança risca, e em seguida, descobre nos riscos analogias com imagens do mundo fenomênico)
Realismo frustrado
(Incapacidade de sistematizar num conjunto coerente os detalhes que desenha)
Realismo intelectual
(Representações do objeto, não como é visto, mas na imagem, na ideia mesmo, que a criança se faz desse objeto)
Realismo visual
(Procura enfim dar representação do objeto tal como é visto, caracterizada por esboços de perspectivas). (BARBOSA, 2008, p. 189)

O Quadro 4, a seguir, mostra-nos que, nas práticas artísticas, os educadores podem trabalhar a Abordagem Triangular da forma que for mais adequada em um determinado momento. O que leva, assim, a diferentes caminhos, como registrado no Quadro 4, a seguir.

³³ Georges-Henri Luquet escreve “O desenho infantil”, publicado em 1927, e foi citado por Ana Mae Barbosa (2008) em: *Ensino da Arte: memória e história*.

Quadro 4 – Abordagem Triangular

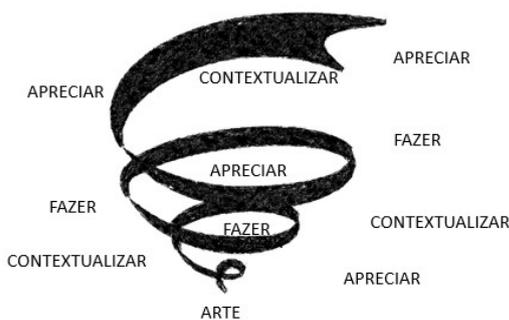
Sequência 1	Apreciar	Fazer	Contextualizar
Sequência 2	Fazer	Apreciar	Contextualizar
Sequência 3	Contextualizar	Fazer	Apreciar
Sequência 4	Apreciar	Contextualizar	Fazer
Sequência 5	Contextualizar	Apreciar	Fazer
Sequência 6	Fazer	Contextualizar	Apreciar

Fonte: elaborada pela autora com base em (BARBOSA, 2008)

Atualmente, Barbosa (2014) vem trabalhando com um novo formato mais parecido com um esquema ziguezague, como segue:

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura ziguezague, pois professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos
 CONTEXTO/FAZER/CONTEXTUALIZAR/VER ou
 VER/CONTEXTUALIZAR/FAZER/CONTEXTUALIZAR ou ainda
 FAZER/CONTEXTUALIZAR/VER/CONTEXTUALIZAR. (BARBOSA, 2014, p. XXXIII)

Figura 1 – Abordagem Triangular Espiral



Fonte: elaborada pela autora a partir da Abordagem Triangular apresentada por Barbosa (2008).

Neste trabalho optamos pelos conceitos da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (1998), para conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte; ou seja, a *contextualização*, a *fruição* e a *produção artística*. Podemos, assim, estabelecer uma relação com Paulo Freire (1997/2021), na medida em que ele desenvolve uma *leitura de mundo*, assume uma determinada *conscientização* e exerce uma *ação transformadora*.

Por outro lado, Barbosa (1998), ao discutir a respeito da “cultura escolar”, leva em conta as ideias freireanas sobre a “segregação cultural” que há na educação, e o quanto é necessário que lutemos enquanto educadores/as. Neste sentido, enfatiza que:

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. (BARBOSA, 1998, p. 14-15)

Para se compreender, então, a cultura de nosso país, é necessário conhecer a Arte produzida no passado e presente. A Arte, em sua epistemologia, é a produção artística com apreciação estética e informação histórica; ou seja, trata-se de experimentação, decodificação e informação (BARBOSA, 1998). Quando a Arte aborda questões ligadas à *interculturalidade*³⁴, trazendo um posicionamento entre colonizadores e colonizados, dominantes e oprimidos, conceitos culturais são incorporados, fortalecendo, assim, a *identidade cultural* dos sujeitos envolvidos.

A educação deve agir como uma ação criadora e transformadora, aproximar o indivíduo da Arte e, por meio desta, desenvolver a experiência estética em uma reflexão mais próxima de nossa sociedade. Neste sentido, mais uma vez, será preciso ressignificar as palavras de Barbosa (1998, p. 35), quando diz: “Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão”, fica muito difícil tratarmos de uma Arte e de uma Educação que tenha significado para todos/as envolvidos em processos artísticos e educacionais. Hoje, vemos por meio das redes sociais, como as informações são validadas como ações de toda sociedade. Para Barbosa (1998, p. 19):

O conhecimento da relatividade dos padrões da validação dos tempos torna o indivíduo flexível para criar padrões apropriados para o julgamento daquilo que ele ainda não conhece. Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (BARBOSA, 1998, p. 19)

Barbosa (2008), aqui, trata de aspectos que buscamos observar em nossa própria prática docente; e, além disso, refletir em que medida esses aspectos culturais e interculturais nos instrumentalizam para a profissão e para a constituição de uma identidade cultural.

³⁴ Interculturalidade significa a interação entre diferentes culturas (BARBOSA, 1998).

Compreender a Arte, que é feita em seu tempo (passado e presente), é ter identidade, é ser participativo na construção de uma sociedade e de sua cultura. E sabemos, por exemplo, de que a cultura não se faz pela educação bancária, ela é vivenciada.

Na educação básica e até no ensino superior, em especial, no curso de Pedagogia e em muitas aulas de Arte, o educador desenvolve aspectos que têm a ver com a multiculturalidade, mas com pouca investigação e contextualização, como observa Barbosa (1998, p. 93):

Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural.

Ainda, é preciso trazer, para nossas reflexões, o pensamento de Gadamer, citado por Rodrigues (2001, p. 245), quando destaca que: “Ter o mundo quer dizer comportar-se para com o mundo. Mas comportar-se para com o mundo exige, por sua vez, que nos mantenhamos tão livres, face ao que nos vem ao encontro a partir do mundo, que consigamos pô-lo ante nós tal como é”.

A construção do mundo, em que vivemos, resulta, assim, como nos ensinam Freire (1983, 1991, 1994, 1997, 1999) e Barbosa (1994, 1998, 2008), da leitura e da produção de Arte. Nesta direção para se compreender esta produção de Arte, precisamos ser alfabetizados para a leitura da imagem, da palavra, que é fundamental para *ser* e *estar* no mundo. Ou como diria Abdalla (2006), para *ser* e *estar* na profissão professor.

O próximo item trará elementos do ensino de Arte para a formação do/a pedagogo/a, professor/a da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 O ensino da Arte para a formação do/a pedagogo/a

Como mencionado anteriormente, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estão regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e tem seus princípios e procedimentos verificados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas IES do país.

Devido a isso, para seguirem a nova legislação, os cursos de Pedagogia reformularam suas matrizes curriculares. No Art. 6º, que diz respeito à estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, fizemos destaque aos núcleos e às respectivas letras, em que se mencionam os princípios e orientações para o campo das Artes e ou das expressões artísticas, tais como:

[...] 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:

[...] aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes *áreas do conhecimento*, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

[...] aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

[...] observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

[...] utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

[...] 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 biossocial*;

[...] realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

[...] estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física*;

[...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

[...] atenção às questões atinentes à *ética, à estética e à ludicidade*, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

[...] estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

[...] um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional* priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

[...] investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

[...] avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

[...] estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

[...] um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

[...] seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

[...] atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

[...] atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2006, p.3, grifos nossos).

Diante dos núcleos assinalados que abordam - o *núcleo de estudos básicos*, o *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional* e o *núcleo de estudos integradores* -, podemos destacar que a Arte e suas diferentes linguagens artísticas estão presentes não só como *área de conhecimento*, mas como espaço de possibilidade para atender à *diversidade* e à *multiculturalidade* da sociedade, tendo em vista a valorização das dimensões *física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial*.

Ao mesmo tempo, a Arte alimenta a possibilidade de aprofundamento e *diversificação de estudos que atendam às questões mais profissionais*. Além disso, como *núcleo de estudos integradores*, a Arte pode contribuir com o *enriquecimento curricular*, com *atividades práticas* da área, propiciando *vivências e experiências* de significado social.

Também, é preciso observar que as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, ao indicar a disciplina de Arte, abrem espaços para que se reflita sobre a valorização da cultura e da consciência de cidadania, a fim de que se possa preparar alunos/as e/ou futuros/as professores/as para a produção de conhecimento de seu próprio país.

Ninguém nasce para viver no individualismo, somos educados para viver no coletivo, sobrevivemos pelo coletivo, porque somos e representamos a humanidade. Investir em uma educação, que prepare os indivíduos para compreender sua produção artística, é oferecer subsídios para que este sujeito seja crítico, reflexivo e emancipado.

Diante dos referências teóricos de Paulo Freire (1994, 1997, 1999, 2007, 2021) e Ana Mae Barbosa (1994, 1998, 2008) expostos e de algumas reflexões sobre o ensino da Arte para a formação de pedagogos/as, passamos ao próximo Capítulo, que tratará da proposta metodológica.

CAPÍTULO IV

DA PROPOSTA METODOLÓGICA

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar*, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire (1997, p. 25)

De acordo com a epígrafe de Paulo Freire, em especial, a frase “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, é que iniciamos este Capítulo, com o objetivo de mostrar as opções metodológicas que escolhemos, no decorrer da pesquisa aqui desenvolvida, e de refletir sobre o quanto aprendemos neste percurso.

Diante disso, este Capítulo foi dividido em quatro partes. A primeira apresenta a natureza da pesquisa, destacando alguns pontos que contribuíram para demarcar os passos da pesquisa de cunho bibliográfico. A segunda revela as etapas da pesquisa, colocando o foco nos procedimentos que foram desenvolvidos. A terceira parte apresenta elementos, que retomamos da pesquisa documental, e que nos auxiliou para tecer algumas linhas para a análise documental. E, na quarta parte, abordamos a abordagem metodológica de revisão de pesquisas denominada metassíntese qualitativa.

4.1 Da natureza da pesquisa

A escolha foi pela abordagem da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1998), considerando que o caminho metodológico possibilita ampliar questões fundamentais em relação ao objeto de pesquisa: Como? Por quê? Para quê? Para quem? E, o “que fazer”³⁵ em relação às práticas artísticas mencionadas nos diferentes cursos de Pedagogia?

Para dar conta de investigar sobre o objeto de estudo/pesquisa - a Arte no contexto das políticas educacionais do Curso de Pedagogia -, partimos, primeiro, para conhecer a natureza da pesquisa a ser desenvolvida. Consideramos, assim, importante rever as características de uma investigação qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994).

³⁵ Conceito de Paulo Freire em relação à educação como um “que fazer humano”. “Que fazer” que ocorre no tempo e no espaço entre os homens uns com os outros, na visão do homem como um ser de transformação do mundo.

Para esses autores, há, pelo menos *cinco características* que definem uma investigação qualitativa. Trataremos de situá-las, mas já buscando relacionar com o que pretendíamos desenvolver e o que, de fato, conseguimos até este momento. Senão vejamos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) definem que, como uma *primeira* característica, que “[...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Como os dados aqui indicados partiram de fontes bibliográficas ou de consultas em *sites*, mas também houve contato com as diferentes secretarias dos Cursos de Pedagogia de universidades, consideramos que houve uma certa relação que nos envolveu com o campo a ser investigado. O que implica que a aproximação com o contexto da Pedagogia e da Arte, neste curso, é também um modo de me constituir como pesquisadora dessa área e me sentir como “o instrumento principal” até esse momento, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Uma *segunda* característica posta por Bogdan e Biklen (1994) tem a ver com a *descrição* de dados, pois os autores consideram que uma investigação qualitativa é sempre descritiva. Consideramos, também, que os dados coletados, nos diferentes dispositivos legais, assim como nas dissertações e teses, e, também, nos periódicos selecionados, foram novamente descritos e analisados. Ou seja, assim como esses autores, levamos em conta também que a “palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A *terceira* característica indicada por Bogdan e Biklen (1994, p. 49) tem a ver com o *interesse* “[...] mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Concordamos com os autores que, também, estamos mais interessados pelo processo que desenvolvemos, como a coleta de dados; além do tratamento que estamos procurando dar aos dados. Neste sentido, como escrevem os autores, estamos “negociando os significados” para os dados que foram coletados por meio das disposições legais a respeito do Curso de Pedagogia e do significado da Arte neste contexto.

Uma *quarta* característica apontada por Bogdan e Biklen (1994, p. 50) se relaciona com a *atitude dos pesquisadores* de “analisar seus dados de forma indutiva”. O que implica, para eles, que os investigadores qualitativos: “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos e vão se agrupando” (p. 50). Desde o início, com as diferentes leituras preparatórias para poder coletar os dados, tínhamos essa ideia, porque as aprendizagens e as elaborações textuais foram sendo, aos poucos,

constituídas e agrupadas para dar um pouco de coerência ao que aqui relatamos sobre este nosso objeto de estudo e pesquisa.

Por fim, a quinta e última característica tratada por esses autores revela que: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Com certeza, os dados coletados, por meio da legislação, dos diferentes artigos e de algumas teses ou dissertações, foram trazendo novas “perspectivas” para pensar a realidade que estava sendo pesquisada, conforme Bogdan e Biklen (1994). O que implica um diálogo permanente que estabelecemos com os dados coletados, e que indica uma perspectiva histórica, que marca o passado da educação brasileira, mas também seu presente e futuro, e traz um significado da importância da Arte no curso de Pedagogia no sentido da formação dos/as pedagogos/as.

Com esses indicadores, que Bogdan e Biklen (1994) denominam como “características da investigação qualitativa”, é que fomos dando os nossos primeiros passos na pesquisa em Educação.

Também, não esquecemos de Creswell (2010), quando afirma, que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, e esse fator se confirma na configuração da pesquisa intencionada, como já foi mencionado. Além disso, levamos em conta, como aponta Creswell (2010), uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto; ou seja, o interesse ao estudar o problema é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano, mostrando assim seus reais princípios que nos dirigem para a compreensão do “porquê” e do “para quê” no contexto político-histórico.

Por outro lado, consideramos, também, as reflexões de Triviños (1987), ao mencionar que as pesquisas descritivas têm por objetivo descrever de maneira criteriosa os fatos e fenômenos de determinada realidade, a fim de obter dados a respeito do que já foi definido como problema a ser investigado. Nesta direção, podemos dizer que a presente pesquisa é qualitativa de cunho descritivo, já que a grande contribuição é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida e possibilitar novas leituras, orientando assim novos rumos.

Diante disso e, a partir da documentação analisada, assim como de referenciais teóricos que a discutem, procuramos investigar o contexto político-histórico, que caminha com a trajetória da ação política analisada por meio dos documentos legais e textos referenciados.

Trata-se, assim, de uma *pesquisa bibliográfica*, que se utiliza da análise documental. Entretanto, conforme Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p. 3), “[...] o objetivo da pesquisa e seu resultado não são historiográficos”.

Por meio da pesquisa qualitativa, utilizamos, assim, a análise documental, que nos permite reflexões para compreender a realidade e a dinâmica dialógica que envolve as ações políticas, influenciando os Cursos da Pedagogia.

A seguir, passamos a definir os procedimentos metodológicos e delinear as etapas da pesquisa.

4.2 Dos procedimentos metodológicos: abordando as etapas da pesquisa

Para refletir sobre os procedimentos metodológicos e delinear as etapas da pesquisa, na perspectiva de compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, no curso de Pedagogia, a pesquisa, que se caracteriza como *pesquisa bibliográfica*, constituiu-se de quatro etapas.

A *primeira* etapa foi realizada em Bancos de dados referentes às dissertações e teses (CAPES), articulando os temas que mais se relacionavam com a proposta da pesquisa. E, para complementar esses dados, também foi realizada uma pesquisa no Banco do SciELO à procura de periódicos qualificados que contribuíssem para este estudo.

Os dados referentes a essa etapa fazem parte da Introdução desta Dissertação por dois motivos: 1º porque consideramos que eles contribuem para explicitar o que, de fato, queremos discutir neste trabalho; e 2º porque eles desvelam algumas críticas, sugestões e proposições de como poderemos refletir melhor sobre o nosso objeto de pesquisa. Ou seja, esta etapa contribuiu para delimitar o tema e reconhecer alguns limites e lacunas sobre a temática, no sentido de ir estruturando o caminho a ser seguido.

A *segunda* etapa investe em desenvolver a pesquisa bibliográfica junto a documentos legais e aos referenciais teóricos, que revisitam a história do ensino da Arte no âmbito da Educação e, também, o campo da formação docente, sobretudo, apresentando as legislações atuais e o confronto posto pelas entidades científicas e/ou associações. O que deu origem ao Capítulo I, que se denomina “A Arte na Educação: aspectos históricos e políticos”. Esta etapa teve uma revisão de literatura pertinente ao tema, para ser possível ir construindo uma argumentação por meio dos referenciais teóricos indicados.

A *terceira* etapa colocou o foco na pesquisa bibliográfica, que explicitou o Curso de Pedagogia, abordando seus marcos legais e colocando o foco nos aspectos históricos e políticos, que, para nós, fundamentam a formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais dados deram concretude ao Capítulo II – “Do Curso de

Pedagogia: marcos legais, aspectos históricos e políticos e a formação docente” -, e contribuíram, também, para desvelar o que denominamos como “*corpus* documental referente à história do Curso de Pedagogia”, que foi sintetizado no Quadro 3.

Sendo assim, ao percorrer a legislação que fundamentou (e fundamenta) o Curso de Pedagogia, com suas contradições históricas e políticas, foi possível compreender não só a constituição do curso de Pedagogia, mas, sobretudo, a procura que os/as educadores/as têm a respeito da constituição de sua identidade por meio deste curso.

Também, em uma *quarta* etapa, buscamos tecer uma pesquisa bibliográfica sobre dois teóricos que nos ajudam a repensar o significado da Arte no Curso de Pedagogia. Consideramos, neste sentido, os princípios de Paulo Freire (1994, 1997, 1999, 2007, 2021), para refletir sobre a formação de pedagogos/as na Arte; e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1994, 1998, 2008), que possibilita repensar questões sobre a Arte e a Educação.

Além disso, outros referenciais teóricos contribuíram para reforçar questões em torno da formação de professores (ABDALLA, ALMEIDA; FERNANDES, 1998; RODRIGUES, 2001; ABDALLA, 2006, 2012, 2015, 2017a, 2020; GADOTTI, 1999, 2012; SAUL, 2015; SAUL; GOVEDI, 2016; SAUL; VOLTAS, 2019; entre outros).

Podemos considerar que essas quatro etapas configuraram a coleta de dados, e a etapa posterior, explicitada, a seguir, tem a ver com as técnicas usadas para a *análise documental* e a *análise da pesquisa bibliográfica*. Revisitaremos somente alguns elementos da técnica de Análise Documental, que foi desenvolvida nos capítulos anteriores, em especial, naqueles que trataram de analisar os documentos referentes ao ensino de Arte (Cap. I) e ao Curso de Pedagogia (Cap. II).

Neste sentido, identificamos o modo como catalogamos os documentos, por meio de “fichas”, e como organizamos os “quadros”, que delinearão alguns caminhos para a análise.

Quando, por exemplo, fizemos referência aos dispositivos legais que fundamentaram o Curso de Pedagogia, que denominamos de Quadro 3 – *Corpus documental referente à história do Curso de Pedagogia* (Cap. II), é preciso observar que tivemos um trabalho anterior de catalogar todos as disposições legais e mencioná-las na ordem cronológica. E, depois, retirar as principais para explicitar os fundamentos do Curso de Pedagogia e discutir as contradições que ali existem, tendo em vista as políticas educacionais atuais. E isso tudo foi desenvolvido no Capítulo II, em especial, no item 2.1, que tratou da análise do contexto do Curso de Pedagogia como *locus* de formação docente; e, no item 2.2, que abordou as DCN da Pedagogia, para que fosse possível repensar questões de Arte na formação do/a pedagogo/a.

4.3 Da técnica da Análise Documental: revisitando alguns elementos

A análise documental, conforme anunciam Lüdke e André (1986), é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, já que complementa informações obtidas por outras técnicas, seja descobrindo aspectos novos de um tema ou problema. Trata-se, segundo as autoras, de uma série de operações, cujo objetivo é coletar informações referentes às circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas que tenham interesse ao tema a ser investigado.

Nesta perspectiva, são estabelecidos alguns critérios para a análise documental que identifiquem: a caracterização do documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; KRIPKA, SCHELLER; BONOTTO, 2015).

É preciso destacar, mais uma vez, que se trata, aqui, de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que as fontes a serem usadas não são primárias, mas secundárias; ou seja, não é uma pesquisa documental, como afirmariam, também, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) ou Grazziotin, Viviane e Marques (2022). Embora, façamos uma análise documental; pois, consideramos que contribui para o entendimento das perspectivas contidas nos documentos e/ou outros textos analisados.

Para além da análise documental da legislação referente ao ensino da Arte e ao Curso de Pedagogia, como já mencionamos, foi também realizada a análise documental com base nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das instituições a fim de produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender os fenômenos e conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Neste sentido, organizamos uma ficha para a coleta de dados, composta dos seguintes itens:

1. Identificação do documento:
 - 1.1 Tipo do documento:
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
 - 1.2 Data e local do documento:
Online – julho de 2022
 - 1.3 Autoria (s): IES
 - 1.4 Contexto: PPC (documento da IES)

A seguir, selecionamos, primeiro, as Universidades, que oferecem o Curso de Pedagogia na Baixada Santista. Percebemos, no entanto, que o número de Instituições de Ensino Superior (IES) é muito pequeno, principalmente em relação ao ensino presencial. Dessa maneira,

incluímos o EaD (Ensino a Distância) e ampliamos o campo da pesquisa, incluindo universidades da Baixada Santista (BS)³⁶ e da capital de São Paulo/SP.

Sendo assim, foram selecionados dez (10) IES e seus respectivos PPC; uma vez que este foi o número de instituições que se dispuseram a enviar o PPC para análise. Foram, então, levantados os dados sobre a disciplina de Arte dentro do curso de Pedagogia.

Inicialmente, foi possível perceber que, embora seja aconselhado que o PPC esteja disponível para pesquisa, muitas instituições não o deixam acessível no *site*. Dessa forma, solicitamos os PPC às instituições, por meio eletrônico, para seguirmos a análise de documentos. Porém, em algumas instituições, a busca foi realizada de forma presencial; contudo, deparamo-nos com a falta de informação a respeito do PPC e a resposta negativa, alegando que este documento só estaria disponível para alunos matriculados na instituição da área pesquisada. Conforme se observa, no Quadro 5, estão localizadas as instituições e as datas de solicitação e das respectivas respostas:

Quadro 5 – Cursos de Pedagogia de Universidades da BS e da capital SP

Instituição	Data da solicitação	Data da resposta
MACKENZIE	12/07/2022	12/07/2022
UNESA	11/07/2022	22/08/2022
UNICESUMAR	13/07/2022	14/07/2022
UNIDON	12/07/2022	01/08/2022
UNIFESP	11/07/2022	11/07/2022
UNIMES	22/08/2022	22/08/2022
UNINOVE	11/07/2022	15/09/2022
UNIP	11/07/2022	28/07/2022
UNISANTA	11/07/2022	22/08/2022
UNISANTOS	13/07/2022	26/07/2022

Fonte: elaborado pela autora.

As Instituições que não enviaram seus Projetos foram: UNESA, UNINOVE e UNIP. As instituições que forneceram seus dados foram: Mackenzie, UNICESUMAR, UNIDON, UNIFESP, UNIMES, UNISANTA e UNISANTOS.

³⁶ A Baixada Santista (BS) é formada por nove (9) municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.

Embora tenha sido solicitado o PPC, muitas IES nos enviaram somente ementas/matriz curriculares da disciplina de Arte, justificando, mais uma vez, que o PPC está somente disponível para alunos e professores da própria instituição.

A partir dessas informações, foi elaborado o Quadro 6, a seguir, no qual constam: a carga horária dispensada para a disciplina de Arte; a nomenclatura utilizada para a unidade curricular; a modalidade, se é presencial / EaD / modalidade *flex*, que apresenta algumas disciplinas de modo presencial e outras em EaD; e as ementas/matriz curriculares referentes aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), aos quais foi possível acessar.

Entretanto, destacamos, aqui, que os dados somente procuram exemplificar a presença da Arte nos diferentes cursos, e se relacionam às universidades, que se encontram: 1) na Baixada Santista (UNIDON, Guarujá; UNIMES, Santos; UNISANTANA e UNISANTOS, que são de Santos); 2) em São Paulo (MACKENZIE; UNIFESP; UNINOVE; UNIP); 3) no Rio de Janeiro (UNESA), que tem um polo EaD em Santos; 4) e no Paraná, em Maringá (UNICESUMAR), que também possui um polo EaD em Santos. Ainda, mencionamos que as Universidades – UNESA, UNINOVE e UNIP – não informaram a respeito das ementas de Arte em seus respectivos cursos de Pedagogia, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 6 – Dados coletados junto às IES em Pedagogia

IES	CARGA HORÁRIA	UNIDADE CURRICULAR	Modalidade	EMENTA
Universidade Presbiteriana MACKENZIE	64h	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte	EaD	Estudo do ensino e aprendizagem em Arte, focalizando seus conteúdos e projetos de ensino. Investigação, a partir das experiências vivenciadas no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre como as crianças produzem e leem as linguagens das Artes – Visual, Musical, Teatral e da Dança, e as possibilidades de desenvolvimento estético. Orientação sobre a elaboração de sequências didáticas e práticas avaliativas no ensino de Arte. Contempla estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Universidade Estácio de Sá UNESA	Não informado	Arte e Educação – Fundamentos, metodologia e prática	Presencial	Não informado
Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá UNICESUMAR	80h	Metodologia do Ensino da Arte e da Música	EaD	A Arte na educação e suas implicações sobre a produção significativa do conhecimento pela criança. O ensino da Arte-educação para a educação infantil e anos iniciais ensino fundamental. A expectativa de cada linguagem no cotidiano da educação. O

				<p>ensino da Arte e suas implicações na construção e desenvolvimento da educação da criança. A música como recurso pedagógico que promove a aprendizagem.</p> <p>UNIDADE I - ARTE NA ESCOLA Arte, seus conceitos e sua história A arte na escola, com o objetivo de promover uma formação cultural, histórica e social Os desafios que a formação educacional de qualidade exige aos alunos do século XXI Universo do conhecimento: explorar, discutir e compreender os fundamentos essenciais para sermos professores transformadores.</p> <p>UNIDADE II - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Fundamentos da Educação Infantil. Habilidades e as competências que norteiam o trabalho com a arte e a musicalização Campos da experiência voltados a discussão da arte na Educação Infantil. As principais reflexões propostas pela BNCC</p> <p>UNIDADE III - BNCC: ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL Orientações da BNCC para a disciplina de Artes no Ensino Fundamental. A área de linguagens, o que envolve o estudo da arte e das suas especificidades O olhar sobre a disciplina de Artes nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental Experiência no universo da arte, da profissão docente e do ensino e aprendizagem</p> <p>UNIDADE IV- UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA ARTE História da arte. As obras, os artistas e os períodos artísticos. As nuances culturais que essa expressão nos possibilita e para que possamos aplicar em sala de aula. Primeiros passos no universo da história da arte para o exercício da profissão de maneira significativa.</p> <p>UNIDADE V - UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA MÚSICA A música, os seus conceitos, a sua história, os principais autores e a importância dela na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Os fundamentos de ritmo, som e musicalidade até os aspectos políticos, religiosos, sociais e estéticos A importância da música em nossas vidas, na escola, para o professor e o aluno</p>
Centro Universitário Don Domênico UNIDON	100h	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Artes	Presencial	<p>A partir dos Elementos Visuais - Ponto, Linha e Forma busca-se conhecer, investigar e praticar atividades e fazeres específicos ligados a criatividade. A disciplina pretende analisar A importância da Arte, a Arte brasileira a partir de artistas consagrados e a Semana de Arte Moderna de 1922, apoiando-se em atividades práticas. Por meio dos movimentos: Impressionismo,</p>

				Expressionismo e Cubismo, a disciplina pretende experimentar e analisar possibilidades que envolvem processos de criatividade, visando o ensino e a aprendizagem. Na arte contemporânea, pretende-se discutir sobre o papel da mulher na Arte, a Diversidade e Ativismo para que o discente amplie a capacidade reflexiva em relação ao papel da arte.
Universidade Federal de São Paulo UNIFESP	75h	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino da Arte	EaD	A disciplina pretende investigar, experimentar e analisar aspectos e possibilidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem que ampliem a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva em relação ao uso das linguagens artísticas. Busca, portanto, recursos que auxiliem o educador na seleção, criação e planejamento de ações nas artes visuais e música que permitam, não apenas garantir a aquisição de conteúdos específicos - próprios desta área de conhecimento - como também ultrapassar a esfera destes conteúdos, favorecendo a sensibilidade e a descoberta de formas e ideias próprias de expressão. Criação e expressão na formação e identidade do sujeito. Conhecimento dos elementos visuais e musicais e a investigação dos seus fazeres livres e cultivados, utilizando recursos corporais, naturais, do cotidiano, específicos e ligados às tecnologias digitais da informação e comunicação. A pesquisa na Arte.
Universidade Metropolitana de Santos UNIMES	Não informado	A Arte na Educação Infantil e Práticas Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Artes e Práticas	EaD	A disciplina propõe o estudo e a reflexão sobre a presença da arte como componente da educação básica, particularmente da educação infantil. Aborda a Arte como produto cultural e histórico, relacionado os processos de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. Propõe um estudo crítico da BNCC e sobre o Referencial curricular para a Educação Infantil, tendo como eixos principais as concepções de ação/reflexão do professor, os objetivos apontados, os conteúdos e métodos sugeridos e as formas de avaliação propostas. Estuda ainda os aspectos lúdicos e suas relações com o ensino aprendizagem da arte e a participação da arte nos projetos educacionais, colocando-os em contexto com as necessidades da Educação Infantil. Além das relações entre arte e inclusão, propondo a análise de práticas e metodologias. A disciplina aborda criticamente os conhecimentos para atuação com arte na educação no Ensino Fundamental, tendo como princípios norteadores as relações entre os aspectos históricos, as metodologias e práticas artísticas e as concepções pedagógicas que constroem os processos

				educacionais. Propõe o estudo da história do ensino da arte no Brasil e suas perspectivas atuais, como forma de conscientização para uma prática educacional reflexiva. Propõe reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte na Educação, sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, tendo como eixos principais as concepções para a ação-reflexão do professor, os conteúdos propostos, os objetivos apontados e as formas de avaliação sugeridas para as áreas de artes visuais, teatro, música e dança. Aborda os estudos multiculturais em relação à arte na educação.
Universidade Nove de Julho UNINOVE	Não informado	Metodologia do Ensino da Arte	Não informado	Não informado
Universidade Paulista UNIP	60h	Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade	flex	Não informado
Universidade Santa Cecília UNISANTA	Não informado	Metodologia do Ensino de Artes	Presencial	LABORATÓRIO DE ENSINO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS Ementa: Espaço privilegiado para relacionar teoria e prática; refletir sobre a importância das atividades de experimentação na aprendizagem da Arte, representada em suas múltiplas linguagens e reconhecer o laboratório como um ambiente interdisciplinar para a abordagem de temas, que contemplem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento promovendo a realização de práticas extensionistas. Incentivo à vivência de habilidades científicas, promovendo um novo olhar no cotidiano.
Universidade Católica de Santos UNISANTOS	80h	Conteúdo e Metodologia de Ensino de Linguagens Artísticas	Presencial	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE ENSINO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS Ementa: Analisa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que tange às linguagens artísticas; bem como compreende a arte como um processo de construção da história e da humanidade cultural. Promove o desenvolvimento da sensibilidade criativa, percepção e imaginação, identificando os conteúdos, práticas educativas e aspectos metodológicos e avaliativos de seu ensino.

Fonte: dados coletados pela autora (2022).

Foi, assim, identificada a existência do ensino da Arte em todos os cursos de Pedagogia analisados, por meio dos seus PPC, e de acordo com o reconhecimento da Arte como área do

conhecimento e obrigatoriedade na Educação Básica, conforme a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

A seguir, apresentaremos alguns elementos da abordagem metodológica da metassíntese qualitativa.

4.4 Da Metassíntese qualitativa como uma abordagem metodológica

A metassíntese qualitativa é uma abordagem metodológica de pesquisa, que tem por finalidade a revisão sistemática da literatura, importante para a busca e definição de aspectos da área a ser investigada, conforme apontam Lopes e Fraccolli (2008), Matheus (2009), Alencar e Almouloud (2017), Fiorentini e Crecci (2017) e Faria e Camargo (2022). Ela permite a identificação de possíveis melhorias nos resultados de diferentes estudos, possibilitando uma compreensão teórica mais profunda. Destacamos, também, que, na metassíntese, somente estudos primários qualitativos são incluídos em revisões sistemáticas de literatura, como dissertações, teses e artigos (FARIA; CAMARGO, 2022).

Ela é uma metodologia proveniente de pesquisas internacionais e nacionais, mais utilizada na área da saúde (SANDELOWSKI; DOCHERTY; EMDEN, 1997; SANDELOWSKI; BARROSO, 2003; WALSH; DOWNE, 2005; MATHEUS, 2009). Para as demais áreas, a Fundação Cochrane, em 1998, estabeleceu o “Qualitative Research Methods Working Group”, conforme relata Matheus (2009, p. 544), “[...] que prepara, mantém e dissemina revisões sistemáticas de intervenções de saúde”. E, desse modo, orienta metodologicamente pesquisadores que usam a revisão sistemática de acordo com os padrões definidos pela instituição.

O objetivo de revisão da metassíntese são os relatórios das pesquisas, que serão analisados em busca de interpretações mais ampliadas, como afirma Fiorentini (2013, p. 78):

[...] produzir interpretações ampliadas de resultados ou achados de estudos qualitativos obtidos por estudos primários (como são as dissertações, teses e pesquisas de professores), os quais são selecionados atendendo a um interesse específico do pesquisador acerca de um fenômeno a ser investigado e/ou teorizado.

A metassíntese qualitativa, portanto, busca uma análise detalhada do fenômeno em estudo, partindo da investigação (teorias e resultados) obtidos de outras pesquisas realizadas. Fiorentini (2013, p. 78) afirma que a metassíntese é “[...] uma meta-interpretação que consiste na interpretação do pesquisador sobre as interpretações produzidas por estudos primários,

visando produzir uma outra síntese explicativa ou compreensiva sobre um determinado fenômeno ou interesse”.

O uso dessa metodologia, também traz benefícios e limitações. Vosgerau e Romanowski (2014) relatam que o uso da metassíntese é interessante à medida que apresenta as contribuições das pesquisas, e permitem avaliação do que já foi produzido. Além disso, quando se identifica possíveis melhorias e pontos que podem ser aprofundados; e, por fim, quando se resumem as principais ideias dos temas investigados.

Alencar e Almouloud (2017) enfatizam que as limitações de uso dessa abordagem metodológica passam pela busca das pesquisas que, muitas vezes, não estão disponíveis em bancos *online*, pelo período da busca que é finito. E, também, que se trata de um processo complexo, tendo em vista que se tem que comparar dados, que, muitas vezes, não estão muito claros, pelo menos, em relação à forma como os autores declaram sua palavras-chave, título e resumo nas plataformas. Por fim, afirmam que:

O uso dessa metodologia traz desafios ao investigador, tanto de ordem prática, com a busca, seleção das pesquisas e seu tratamento de dados, como o processo complexo de realização da metassíntese qualitativa, ao comparar os dados e tecer novas conclusões com o intuito de responder à questão norteadora da investigação. (ALENCAR; ALMOULOU, 2017, p. 210).

Em resumo, o uso dessa abordagem metodológica traz desafios ao investigador, tanto de ordem prática, com a busca, seleção das pesquisas e seu tratamento de dados, como em relação ao processo complexo de realização da metassíntese qualitativa, como já foi mencionado, ao comparar os dados e tecer novas conclusões com o intuito de responder à questão norteadora da investigação (ALENCAR; ALMOULOU, 2017).

4.4.1 Das etapas da metassíntese

Faria e Camargo (2022), embasadas pelo trabalho de Sandelowski e Barroso (2007), apontam que a confiabilidade dos estudos dentro da metodologia da metassíntese pode ser avaliada em termos de:

- a) *validade descritiva* - abrangência dos procedimentos da pesquisa, identificação de trabalhos relevantes;
- b) *validade interpretativa* - representação completa dos achados;
- c) *validade teórica* - otimização da credibilidade da própria metassíntese; e
- d) *pragmática* - aplicabilidade da pesquisa e transposição para a prática.

A partir desses aspectos, elaboramos o Quadro 7, de acordo com nossos achados, e que consideramos relevantes.

Quadro 7 – Critérios de validade para metassíntese

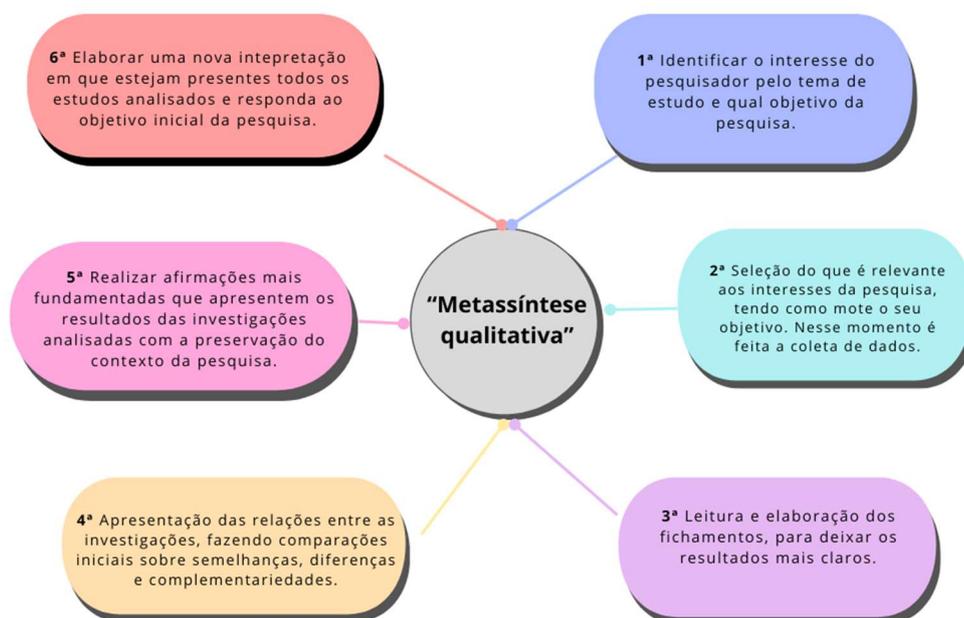
Procedimentos	Tipos de validade			
	Descritiva	Interpretativa	Teoria	Pragmática
Pesquisa em Banco de Dados - Capes				
Pesquisa em Banco de Dados SciELO				
Pesquisa bibliográfica sobre documentos legais				
Pesquisa sobre referenciais teóricos – Ana Mae Barbosa				
Pesquisa sobre referenciais teóricos – Paulo Freire				
Pesquisa bibliográfica sobre os marcos históricos e políticos do curso de Pedagogia				
Pesquisa bibliográfica sobre a Arte no curso de Pedagogia				
Pesquisa bibliográfica sobre teóricos que contribuíram com a formação de professores				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Sandelowski e Barroso (2007).

Alencar e Almouloud (2017) descrevem, segundo Matheus (2009), as etapas da metodologia, que seguem na Figura 1, a seguir.

Ao realizarmos a metassíntese qualitativa, a pesquisa precisa apresentar as origens e os fichamentos. Neste trabalho, usamos o modelo de Critérios de validade de Sandelowski e Barros (2007), representado pela Figura 1, a seguir, e o modelo de fichamento dos mesmos autores com algumas alterações.

Figura 2 – Etapas da metodologia metassíntese



Fonte: elaborada pela autora a partir da teoria apresentada por Alencar e Almouloud (2017).

Esclarecemos, conforme demonstrado na Tese de Doutorado, de Alencar (2016), que a abordagem metodológica, aqui defendida, pode ser realizada com um número reduzido de pesquisas, possibilitando ser um estudo profundo que visa a obter “resultados integrativos, cruzados ou contrastados com o intuito de produzir resultados mais amplos” (FIORENTINI, 2013, p. 78).

Ao longo desse texto, fizemos um esforço para afirmar que a Metassíntese Qualitativa apresenta uma abordagem metodológica, que favorece ao pesquisador desvelar conhecimentos e novas perspectivas sobre o fenômeno estudado.

Se notarmos a Figura 2, podemos afirmar que:

- 1) Buscamos delinear o tema deste trabalho, que tratou da “Arte nos Cursos de Pedagogia” e da formação docente nesta perspectiva. Centramos, assim, no objetivo central, que é “compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, no curso de Pedagogia e para a formação docente, sob o ponto de vista dos documentos legais, dos referenciais teóricos a este respeito e do Banco de Dados da Capes e do SciELO referentes a este curso”;

- 2) Iniciamos a coleta de dados, selecionamos dados do Banco de Dados da Capes e do SciELO, tal como havíamos proposto no objetivo geral;
- 3) Organizamos os fichamentos (APÊNDICES IV e VI), de acordo com a leitura que fizemos, já iniciando um processo de classificação, que foi demonstrado em inúmeros quadros referentes a este trabalho (APÊNDICES VI a IX);
- 4) Apresentamos os documentos investigados, estabelecendo relações entre eles, tecendo comparações entre os documentos referentes às diferentes épocas históricas, e buscando discuti-los à luz dos documentos e posições mais atuais;
- 5) Realizamos algumas afirmações melhor fundamentadas, explicitando, por meio da análise documental e da análise referente à pesquisa bibliográfica desenvolvida, e em uma perspectiva de metassíntese, como aqui demonstramos, alguns dos resultados da pesquisa realizada. Isso está já apontado em trechos do Capítulo I, quando nos referimos à Arte na Educação, em especial, quando tratamos dos “problemas enfrentados no contexto atual”, discutindo as disposições legais que regulamentam o ensino de Arte em nosso país;

Assim, como também está indicado no Capítulo II, referente ao Curso de Pedagogia, quando refletimos sobre seus marcos legais, históricos e políticos, apresentando dados legais e da pesquisa bibliográfica realizada, assim como a respeito do ensino de Arte no Curso de Pedagogia. Esses dados já trazem elementos da análise documental realizada e da abordagem metassíntese que desenvolvemos. Em especial, quando apresentamos dados referentes às Associações Científicas, como Anfope e ANPEd, e suas pertinentes considerações a respeito da BNCC e da Res. 02/2019 (BRASIL, 2019), que foi elaborada na direção de “fazer cumprir” os preceitos legais inscritos na BNCC (BRASIL, 2017c) para a formação inicial de professores/as;

- 6) Em alguns momentos, já indicamos relações dos dados e/ou resultados da pesquisa desenvolvida, procurando responder ao objetivo central que foi apresentado. Por exemplo, quando tecemos considerações sobre as lutas das entidades científicas, como Anfope e ANPEd a respeito da BNCC e da Res. 02/2019, que impõem que os preceitos da BNCC sejam seguidos na formação inicial, indicando um verdadeiro retrocesso para a formação docente e para a educação brasileira. Apesar das manifestações dessas e de outras entidades, inclusive, dos sindicatos e dos estudantes, a Res. 02/2019 (BRASIL, 2019) ainda não foi revogada até hoje.

Consideramos, assim, que essa abordagem contribuiu não só com uma “integração interpretativa”, como apontam Faria e Camargo (2022, p. 1), mas com a leitura que desenvolvemos a partir da realização da pesquisa bibliográfica e analisada sob este viés. O que nos ajudou a ampliar e a melhorar as interpretações que desenvolvemos a partir dos dados, contribuindo para a nossa tomada de decisões.

A seguir, procuramos elucidar, ainda que brevemente, os procedimentos da pesquisa desenvolvida.

4.4.2 Dos procedimentos de pesquisa

Com o intuito de compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, nos cursos de Pedagogia, é que selecionamos as teses, dissertações e artigos que foram aqui apresentados. Separamos pesquisas e documentos que se aproximassem também, dos objetivos específicos defendidos neste trabalho com o intuito de metassintetizá-los a partir dos nossos referenciais teóricos Barbosa (1994, 1998, 2006, 2008, 2014) e Freire (1983, 1991, 1994, 1995, 1997, 1999, 20016, 2021).

As teses e dissertações foram selecionadas no Banco de Teses da Capes, nos artigos na SciELO e nos documentos oficiais na Plataforma do MEC e nas entidades que lutam em defesa do curso de Pedagogia com destaque para a Anfope (1998, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020).

Na análise dessas pesquisas, dedicamo-nos, principalmente, às suas referências teóricas, conforme nosso objetivo geral.

Os procedimentos foram organizados da seguinte forma:

- 1) Realização da seleção de teses e dissertações. Foi realizada em dois momentos:
 - a. Busca e seleção no Banco de Teses da Capes, utilizando as palavras-chave retiradas de nosso objetivo (APÊNDICE I);
 - b. Apresentação das teses e dissertações conforme Quadro 1 e o Apêndice I, seus resumos, autor, ano, instituição;
- Ao selecionarmos o grupo de teses e dissertações, realizamos a leitura dos resumos e fizemos uma breve apresentação de cada um, registrada na Introdução deste trabalho;
- 2) Realizamos esse mesmo processo com os artigos que foram selecionados do SciELO, apresentados no Apêndice II;

- 3) Selecionamos as legislações do campo de formação da Pedagogia, que buscam refletir sobre a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (QUADRO 3);
- 4) Desenvolvemos uma abordagem metodológica, que se denomina Metassíntese qualitativa dos referenciais teóricos que sustentam este trabalho.

Nesta etapa, apresentamos as categorias que foram selecionadas a partir do referencial teórico de Barbosa (1994, 1998, 2006, 2008, 2014) e Freire (1997, 1999, 2005, 2016, 2021), identificando as principais semelhanças, diferenças e complementaridades entre as pesquisas.

No próximo Capítulo, apresentaremos a metassíntese qualitativa dos referenciais teóricos, que sustentam a investigação realizada, buscando uma nova interpretação sobre os dados, a fim de que seja possível compreender a importância da Arte nos cursos de Pedagogia e para a formação docente.

CAPÍTULO V

DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: UMA METASSÍNTESE POSSÍVEL

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educados (FREIRE, 1996, p. 13)

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. (BARBOSA, 1994, p. 33)

É, na direção desses dois pensamentos iniciais, que este Capítulo tem como objetivo, por meio da abordagem metodológica da metassíntese, buscar uma nova interpretação sobre os dados, de modo a ser possível compreender a importância da Arte nos cursos de Pedagogia e na formação docente.

Para desenvolver a metassíntese, a partir dos referenciais teóricos de Freire (1983, 1991, 1994, 1997, 1999, 2009, 2016) e de Barbosa (1994, 1998, 2006, 2008), realizamos uma leitura das dissertações e teses, artigos e nas diferentes resoluções, colocando o foco nos “achados” da pesquisa. Em seguida, fizemos os fichamentos (APÊNDICES IV e V) e os quadros (APÊNDICES VI a IX), para melhor visualização e identificação das categorias.

Diante desses procedimentos metodológicos, foram possíveis destacar, por meio dos referenciais apontados, as seguintes categorias de análise: *críticidade* (pensamento crítico), *criatividade* e *autonomia*.

Para Barbosa (1994, 1998, 2008), a *críticidade* é despertada a partir de uma produção artística, pois o conhecimento a partir da Arte transforma a vida das pessoas, já que amplia a capacidade crítica e reflexiva. Em Freire (1997, 1999, 2009, 2021), a *críticidade* é quando o homem opta e decide, e tal ato não se dá automaticamente. Para este autor, desenvolvemos a crítica a partir de uma formação ética, ao lado sempre da estética, buscando um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas, que vão dando sentido à leitura do mundo (FREIRE, 1997/2021).

Concordamos com Freire (1997/2021, 2009), que não haveria *criatividade* sem a curiosidade e liberdade, gosto pelo espírito livre. Barbosa (1994, 1998) cita que a Arte deve ser vista como uma forma de *comunicação* e a *criatividade* é uma habilidade essencial na educação.

Um outro conceito, significativo para Freire (1997), é o conceito de *autonomia*. Para este autor, *autonomia* é o ato de respeitar a identidade do aluno, é dar a liberdade com responsabilidade. Tal conceito, que imprime um *modo de ser* (ABDALLA, 2006), vai se constituindo em inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.

Para Barbosa (1994, 1998, 2008), é, por meio da Arte, que os alunos têm uma experiência pessoal e única. É, nesse processo de formação, que buscamos desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, para que seja um ser *autônomo* e crítico, capaz de construir sua própria trajetória artística.

A Figura 3, a seguir, representa a relação triangular entre os referenciais teóricos, aqui mencionados, e as categorias escolhidas.

Figura 3 – Conceitos triangulares em Barbosa e Freire



Fonte: elaborada pela autora a partir dos referenciais teóricos.

Partimos, agora, para a análise de cada uma das categorias – *criticidade*, *criatividade* e *autonomia* -, explorando: o fichamento das teses e dissertações da Capes, que se encontram nos Apêndices I e IV; os artigos da Plataforma SciELO, que se localizam no Apêndice II e V; e algumas das Resoluções, que estão agrupadas no Quadro 3, e registradas como “*corpus documental referente à história do Curso de Pedagogia*”.

5.1 Da categoria *criticidade*

O foco desta categoria é a *criticidade*. Somente em cinco trabalhos e em duas Resoluções, encontramos o resultado pertinente a esta categoria. Em duas dissertações, Sobreira (2015) e Barreto (2017), e, em três artigos, de Franco (2015), Moreira (2021) e Moreira (2022), e, nas Resoluções 01/2006 (BRASIL, 2006b) e 02/2015 (BRASIL, 2015), é que aparece a *criticidade* como uma categoria fundamental para a formação de professores.

Entendemos, assim, que o ato de ensinar exige uma constante busca por *criticidade* e uma *curiosidade* insaciável; ou seja, uma curiosidade que se manifesta como “curiosidade epistemológica” e não como “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1997/2021). Tal como Freire (1997) nos ensina, trata-se de compreender a “curiosidade humana” como:

[...] sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da *ingenuidade* para a *criticidade* não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da *curiosidade crítica*, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1997, p. 34-35, grifos nossos)

Além disso, a tarefa de ensinar demanda não apenas a *dimensão ética*, mas também a *estética*, conforme enfatizado por Freire (1997/2021). O autor postula que nossa verdadeira essência ética se manifesta, quando somos capazes de fazer escolhas, tomar decisões e romper com o convencional, tornando-nos críticos. Nesta direção, Freire (1997/2021) também explicita que: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza andam de mãos dadas” (FREIRE, 1997, p. 36).

No entendimento da importância da *criticidade* para a formação docente, encontramos, na dissertação de Sobreira (2015) que trata de ressignificar a voz das alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na educação escolar, a “criticidade”, como um dos elementos fundamentais que esta autora considera para a formação docente. O mesmo acontece com Barreto (2017), ao analisar as “mediações estética na formação docente”, indicando, também, a categoria da “criticidade” como um princípio a ser considerado. Ou seja, as dissertações de ambas as autoras indicam que o ensino da Arte no curso de Pedagogia promove o pensamento crítico na formação.

Na mesma direção, temos o artigo de Franco (2015), pois, ao discutir as “práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações”, tece uma reflexão pautada na *crítica*. Esclarece, neste sentido, que há condicionantes que organizam as práticas pedagógicas, mas que é preciso refletir sobre eles e superá-los; ou seja, há que se desenvolver uma interação crítica entre teoria, esclarecimento e ação.

Um outro texto, de Alves (2015), ao tratar da pedagogia universitária, leva em consideração o lugar da Pedagogia no ensino superior e para a formação docente. Alves (2015) considera que são as universidades, em geral, e o Curso de Pedagogia, em particular, que levam não só informações à sociedade civil, mas, sobretudo, promovem o *pensamento crítico* sobre modalidades e dinâmicas de organização social e de cidadania (ALVES, 2015). O que fortalece

a formação docente no sentido de desenvolver sua aprendizagem profissional; além de contribuir com a formação e inserção de estudantes em um processo crítico e reflexivo.

Também, consideramos o texto de Moreira (2021), ao discutir a “formação de professores e currículo”, contribui para o nosso entendimento em relação à emancipação do ser humano, que se torna, cada vez mais, fortalecido, quando há uma compreensão do *pensamento crítico*. Ou seja, tornamo-nos humanizados, quando desmascaramos, entendemos e criticamos a “injustiça social”, o “plano de dominação”, que nos cerca, e qualquer “gesto de discriminação e de opressão” (MOREIRA, 2022).

A partir das colocações desses autores, é possível afirmar a necessidade de que se desenvolvam mais pesquisas sobre formação de professores de Arte no campo específico da Educação, em especial, quando tratamos do Curso de Pedagogia.

Também, neste sentido, é importante se pensar na existência de um currículo, que, em sua estrutura, de preferência, aborde com respeito e *críticidade* os conteúdos referentes à formação dos/as pedagogos/as, para que possam se assumir como professores/as que tenham autonomia, consciência e possibilidades de desenvolvimento intelectual. Desenvolvimento este que promova o pensamento crítico, para que possam refletir sobre suas tomadas de posição. E que, neste processo, tenham autonomia intelectual e cultural em suas práticas, que, em geral, são esvaziadas de sentido. Especialmente, se consideramos as políticas educacionais de retrocesso que temos vivenciado ultimamente na área de formação de professores.

Ainda, quando refletimos sobre as políticas públicas atuais, lembramo-nos de Moreira (2022), que contribui para compreendermos a categoria da *críticidade*, que aqui desenvolvemos; pois, ajuda-nos a pensar sobre o esvaziamento na Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) e as novas determinações.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, também Freitas (2019)³⁷ afirma que estamos vivendo um momento, no qual “ficou escancarada a abertura do ‘mercado educacional’ da formação para que além das universidades privadas de caráter mercantilista que hoje dominam o campo educacional” (grifos da autora). Neste sentido, observamos que, no governo de Jair Bolsonaro, as políticas educacionais caminharam para o objetivo de configurar uma reforma empresarial para a Educação de cunho neoliberal.

A formação de professores para a educação básica passou a ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017c), que padroniza o currículo da educação

³⁷ Consulta realizada, no Blog de Helena Freitas, no *link*: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/07/cne-ignora-entidades-da-area-e-aprova-resolucao-sobre-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 02/09/23.

e o alinha aos exames nacionais e à implementação de materiais de ensino. O que transforma a formação docente, como também aponta a Anfope (2020), em uma formação fragmentada, aligeirada, e que se volta para o cumprimento das competências e habilidades vinculadas à BNCC (BRASIL, 2017c). O que implica, ainda, um distanciamento de uma formação para a construção de um pensamento crítico, solidário e coletivo, conforme tratamos no Capítulo II, ao discutirmos questões referentes à formação do/a pedagogo/a.

Por outro lado, consideramos a abordagem educacional, proposta por Freire (1997/2021), que é profundamente dialógica, pois reconhece que o conhecimento a ser valorizado não se limita ao científico, que, por si só, não é singular, mas se estende ao longo da vida. Nesta perspectiva, o papel do educador transcende à mera transmissão de informações; pois, ele se torna um parceiro de diálogo com o educando, e juntos refletem não apenas sobre o conhecimento científico, mas também sobre as nuances do contexto que permeiam suas vidas.

É fundamental ao educador desenvolver, em si e em seus educandos, a *críticidade* para que, ao emancipá-lo, ele possa fazer escolhas que gerem mudanças impactantes e eticamente responsáveis. Nesta direção, a perspectiva educacional de Freire (1983, 1991, 1994, 1997/2021) também abraça a dimensão do conhecimento como uma *leitura do mundo*.

Essas concepções ecoam nas palavras de Barbosa (1994, p. 2), que destaca a ideia de que “um povo educado tende a dificultar a manipulação, pois desenvolve habilidades de pensamento crítico e análise”. Como a autora (1998) sugere, sua visão educacional é fortemente influenciada por Paulo Freire através da intersecção entre *contextualização, apreciação e leitura*, formando assim a *críticidade* nos estudantes.

Como ainda ressalva Barbosa (1994, p. 43-44), o desenvolvimento do pensamento crítico se desenvolve por meio da “atenção ao que se vê, que corresponde à descrição” (p. 43); assim como por meio da “observação do comportamento do que se vê, que se traduz em análise” (p. 43). Sem se esquecer, também, de atribuir “significado à obra de Arte, que se refere à interpretação” (p. 43); e assumir uma “tomada de decisão sobre o valor de um objeto de Arte, que constitui o julgamento” (p. 44).

Nesse sentido, para nós, esse "desenvolvimento crítico na Arte", como delineado por Barbosa (1994), está profundamente alinhado com a "educação problematizadora", de Freire (1997/2021), no contexto de uma "prática educativa crítica".

Também, na Resolução de 02/2015 (BRASIL, 2015), entendemos que é, por meio da *críticidade*, que se alcança uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, contrária a toda

forma de discriminação. Pois, é preciso que haja, na formação dos profissionais do magistério, o compromisso com o projeto social, político e ético.

Em contrapartida, a proposta de Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), que trata da BNC-Formação Inicial de Professores, revela uma desconexão total com as necessidades inerentes à formação docente. Além disso, destaca-se que sua elaboração ocorreu sem a devida consulta e colaboração das comunidades acadêmicas, dentre outras entidades científicas, sindicais etc., tornando-se uma abordagem autoritária, e, ao mesmo tempo, inadequada ao processo de tomada de decisões educacionais (ANPEd, 2020; ANFOPE, 2020). Ao contrário da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), que gerou intensos debates e inúmeras colaborações na esfera educacional, culminando na elaboração de um documento coeso e aceito pela comunidade acadêmica, científica e do movimento social, sendo incorporado como um marco significativo na área da Educação, reconhecendo a docência como base da formação dos/as professores/as, em geral, assim como dos pedagogos/as.

5.2 Da categoria *criatividade*

Essa categoria aparece em três artigos coletados na Plataforma SciELO e baseiam-se na *criatividade* como instrumento para a formação do/a professor/a (ou pedagogo/a) em relação com a Arte. No artigo de Franco (2015), a autora menciona a importância do empoderamento dos professores como agentes de transformação na educação. Ela destaca que o empoderamento envolve o controle sobre as próprias decisões e a capacidade de mudar e transformar. O exercício da cooperação, compartilhamento de saberes e trabalho coletivo são fundamentais para alcançar o empoderamento, que está ligado a objetivos comuns, demonstrando *criatividade* e iniciativa em direção ética.

No artigo “A estética da existência e a diferença no encontro da Arte com a educação”, Zanetti (2019) destaca a importância de transformar a escola em um espaço que respeite a individualidade dos estudantes, promovendo valores como liberdade, autonomia, *criatividade* e não conformismo. Essa abordagem pedagógica valoriza a experimentação, o respeito pela diversidade de experiências e ensinamentos, bem como a autorreflexão e a desconstrução/construção contínua. Esses princípios são essenciais para a formação de professores de Arte.

Além desses autores, Moreira (2022) aponta a necessidade urgente de reformular a formação de professores de Arte, enfatizando a expressividade e a *criatividade*. Ela destaca a

importância de se superar práticas isoladas e fragmentadas, preenchendo lacunas na educação artística. Isso requer uma revisão do currículo dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e uma reflexão sobre os interesses políticos envolvidos na Educação, visando ao desenvolvimento humano e social. São esses profissionais que irão formar também o professor para a educação básica, principalmente para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Por sua vez, Barbosa (2006) destaca que valorizar, cultivar os sentidos e avaliar a excelência das obras de arte criadas pelos artistas é uma extensão fundamental da livre expressão, permitindo o crescimento constante daqueles que, ao saírem da escola, não se dedicarão à produção artística. Contudo, complementa que é “através da apreciação e decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da *criatividade*” (BARBOSA, 2006, p. 52).

Na Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002), entendemos que “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” possibilita que este tenha *criatividade* para desenvolver experiências na sala de aula. Em Freire (1997/2021), ao integrar *ética* e *estética*, podemos notar que essa forma de educação tem o poder de não apenas transformar o educando, mas também de emancipá-lo, permitindo-lhe fazer escolhas que gerem mudanças impactantes e eticamente responsáveis.

Conforme vimos anteriormente, a proposta de ensino da Arte, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), visava a aprimorar a qualidade da prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento da *criatividade* e da *reflexão sobre o mundo, do pensamento crítico*, comentado anteriormente, com a devida compreensão da cultura local. Nesse contexto, a formação em Arte, no âmbito do curso de Pedagogia, assume uma relevância inquestionável. Ela capacita os futuros/as pedagogos/as a incorporarem abordagens artísticas em sua prática educacional, estimulando o desenvolvimento da *criatividade* dos alunos.

Ainda, Moreira (2022) enfatiza a importância do envolvimento dos professores em práticas artísticas, que despertem as emoções intrínsecas à Arte e que contextualizem o presente por meio da história e da *criatividade* ao abordar temas, que possam reavivar a apreciação estética na educação e reconhecer seu significado social.

Podemos notar, então, que o contato com a Arte no processo de formação da criança possibilita a sensibilização e o desenvolvimento da *criatividade*, contrapondo-se ao ensino frequentemente orientado pela razão e pela racionalidade, que é o que se espera na BNCC (Res.

02/2019) (BRASIL, 2019). Especialmente, ao padronizar e estabelecer competências e habilidades.

Considerando, como mencionado anteriormente, a importância da *criatividade* na abordagem das práticas artísticas, é crucial compreender a natureza criativa do ser humano, moldada pelo contexto cultural, no qual cada indivíduo se desenvolve como criador e criação, afirmado por Ostrower (2014).

Isso implica reconhecer que, atualmente, as orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, muitas vezes, negligenciam questões relacionadas à *criatividade*, devido à ênfase que se faz na "Pedagogia das Competências", conforme apontado por Dourado e Siqueira (2019, 2020) e Abdalla e Diniz-Pereira (2020).

Diante desses desafios, o conhecimento em Arte e em outras disciplinas tende, sob essa lógica de competitividade e individualismo, a promover um ensino e aprendizagem reducionistas para os futuros/as pedagogos/as.

Consideramos, assim, que a Educação é um espaço de formação de sujeitos criativos, que vivenciam experiências estéticas e éticas. Portanto, ao educar por meio da Arte, buscamos fomentar o *conhecimento* e a *criatividade*.

Dentro dessa perspectiva, como vimos em Gadotti (2012), a "educação bancária" se caracteriza por ser um processo assistencialista de depósito, no qual não há comunicação real, apenas transmissão de informações, em que os professores são os narradores e os alunos, os ouvintes. No entanto, se acreditamos que a aprendizagem ocorre apenas quando o sujeito participa dela ativamente, a "educação bancária" não contribui para o desenvolvimento da criatividade, da busca e da inovação. O educador bancário simplesmente “deposita informações nos educandos, suprimindo seu *potencial criativo* e incentivando a *memorização* em detrimento do *pensamento crítico*” (GADOTTI, 2012, p. 460, grifos nossos).

Sendo assim, a Arte estimula a *criatividade*, assim como o *pensamento crítico*, e a Res. 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 21-22), e vem contribuir com estes princípios na medida em que compreende: “[...] a *docência* como *ação educativa* e como *processo pedagógico intencional e metódico*” (grifos nossos) (p. 21). E que envolve “[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre *conhecimentos científicos e culturais*, nos *valores éticos, políticos e estéticos* [...]” (grifos nossos) (p. 22).

Tendo em vista essas considerações sobre as duas categorias assinaladas - *críticidade* e *criatividade* -, sublinhamos uma terceira, que foi denominada como *autonomia*. Para Paulo

Freire (1997/2021), esta categoria faz parte de sua própria “pedagogia de autonomia”. E, como ele próprio nos diz: “O respeito à *autonomia* e à *dignidade* de cada um é um *imperativo ético* e não um favor que podemos conceder uns aos outros” (grifos nossos) (FREIRE, 1997, p. 66). Diante de suas palavras, esta será, então, a nossa terceira e última categoria, desenvolvida a seguir.

5.3 Da categoria *autonomia*

Destacaremos, aqui, os aspectos encontrados na base de dados Capes e SciELO e nas resoluções, que indicam a categoria *autonomia*, partindo dos Quadros, registrados nos Apêndices de I a IX, que criamos para melhor visualização.

Em relação à *autonomia*, encontramos dez (10) trabalhos, sendo dissertações e teses, tais como: Faria (2014), Souza (2018) e Klochinsky (2020). E artigos publicados, conforme seguem: Freire, L. (2014), Franco (2015), Dias e Souza (2017), Zanetti (2017), Guilherme (2018), Moreira (2021) e Moreira (2022).

Na Dissertação de Mestrado de Faria (2014), podemos observar que a autora considera que a Arte é, de fato, uma linguagem expressiva da infância. Entretanto, é preciso que o/a professor/a, que normalmente na Educação Infantil é polivalente, que o mesmo tenha formação necessária e que saiba desenvolver vivências e experiências significativas, para que seja possível que as crianças compreendam o significado da Arte e de suas diferentes linguagens. O que possibilita promover a cultura e o conhecimento dessas crianças, levando-as a fazer escolhas e tomar decisões, fortalecendo, assim, a sua *autonomia*.

Souza (2018) reforça, em sua Dissertação de Mestrado, que há determinações do ideário político neoliberal, que retiram a *autonomia* no espaço escolar, fragilizando não só a formação inicial universitária, mas também a possibilidade da continuidade desta. E Klochinski (2020), em sua tese de doutorado, defende a formação de professores, fundamentada nos princípios da base comum nacional, explicitados na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015). Considera que o/a professor/a e seus alunos/as precisam desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar, para que se promova e/ou se fortaleça a *autonomia* nas tomadas de decisão e nas escolhas efetuadas.

Em relação a um dos artigos, concordamos, por exemplo, com Freire, L. (2014), quando evidencia que a educação artística tem o potencial de desenvolver a cognição, fortalecendo a

autonomia e *reflexão* dos estudantes. O que se constitui em um meio de expressão do pensamento complexo e criativo e das sensações e emoções do aprender.

Quanto ao texto de Franco (2015), estamos de acordo com a autora, quando ela nos fala sobre a *autonomia docente*, que não é uma qualidade inata presente em cada indivíduo, mas um processo gradual, que leva o professor a assumir sua responsabilidade social na condução do ensino em contextos complexos. Contextos estes que são historicamente moldados e influenciados por ideologias, fazendo com que cada um seja protagonista de sua própria vida. A autora indica que a consciência crítica, a *autonomia*, o empoderamento dos professores e a colaboração na definição de objetivos são elementos fundamentais que influenciarão o curso dessas práticas educacionais.

Para Zanetti (2017), a arte é uma reconciliação entre ética e estética, na qual, pela educação, o homem constituiria uma segunda natureza, que não é apenas ética (criador de costumes), porém, também estética (produtor de realidade). Diante das questões, é possível desenvolver uma “autonomia moral”, que se torna uma forma de “criação estética”. Para o autor, a escola deveria ser transformada em um espaço que respeitasse a individualidade dos estudantes a fim de valorizar a *liberdade*, a *autonomia* e a *criatividade*.

Dias e Souza (2017) também discutem a intenção de preparar professores para atender às demandas do mercado de trabalho. Elas observam que os currículos, muitas vezes, são concebidos com base na suposição de que os estudantes terão tempo disponível para dedicar-se integralmente aos estudos, além de outras atividades relacionadas à sua formação científico-cultural. Segundo as autoras, tudo isso possibilita que se desenvolva a *autonomia* na realização de seus projetos pessoais.

Em Guilherme (2018), explora-se a conexão entre a teoria e a prática, bem como a promoção da *autonomia*, tanto para professores quanto para alunos na construção curricular. Por outro lado, Moreira (2021) enfatiza que o *pensamento crítico*, por sua própria natureza, requer *autonomia*. Ele argumenta que uma escola que busca promover a crítica cultural não pode prescindir de professores capacitados para liderar esse processo; ou seja, professores/as que tenham adquirido essa habilidade durante sua formação. Para atingir esse objetivo, ele destaca a necessidade de transformar a formação de professores em um espaço de *reflexão crítica* e *autonomia*, em que se cultive o humanismo essencial para a compreensão intrínseca que precede a leitura do mundo.

Moreira (2022) aborda as políticas que influenciam as estruturas curriculares, incluindo diretrizes e o papel das instituições de ensino, quanto à construção de um currículo histórico-

crítico. Nesse contexto, busca-se capacitar os/as professores/as a promover a conscientização dos estudantes sobre o exercício crítico e participativo da cidadania com *autonomia* e *responsabilidade*. No entanto, muitos professores que precisam ensinar conteúdos distintos de suas áreas de formação enfrentam restrições impostas pela escola, o que pode afetar sua *autonomia* intelectual e profissional.

Na Res. 02/2015 (BRASIL, 2015), entendemos que é preciso reconhecer as instituições de educação básica como espaços de formação, que possam promover processos de conhecimento e de reflexão para a formação inicial e continuada de professores/as. Nesses espaços, haveria possibilidades de estabelecer elos de confiança entre a Instituição, seja ela a Escola e/ou a Universidade – o professor – e o aluno, se fossem potencializadas as relações e se criasse um caminho para *emancipação* e *autonomia*.

Como já foi mencionado: "O respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo é um imperativo ético, não uma concessão opcional que possamos fazer uns aos outros" (FREIRE, 1997, p, 31). Acreditamos, assim, que a Arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento da sensibilidade do aluno, mas vai além disso. Ao incorporar a Arte no ambiente escolar, é essencial que o/a educador/a esteja consciente da realidade política e social de seu alunado e do ambiente em que este está inserido. Isso significa que precisamos refletir sobre como formar professores/as para que seus estudantes desenvolvam práticas artísticas capazes de transformar a sala de aula, estimulando o seu processo de criação e conscientização em relação à leitura do mundo, à reflexão crítica, à tomada de decisões autônomas e à abertura ao diálogo com os outros, como preconizado por Freire (1997).

É crucial notar que a Arte na Educação não apenas desenvolve a sensibilidade, mas também estimula o *pensamento crítico*, a *expressão artística* e a *apreciação estética* (BARBOSA, 2006). Nesta direção, é preciso destacar que os estudantes de Pedagogia, ao terem a oportunidade de se envolver com a Arte em sua formação, estarão melhor preparados para despertar a *autonomia* em seus futuros alunos, resultando em benefícios significativos para a sociedade.

No entanto, observamos que o atual cenário político tem favorecido a implementação de abordagens conservadoras e antidemocráticas na Educação, especialmente na formação de profissionais da área. Isso beneficia grupos com “interesses privatistas”, como apontam Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), que buscam “formar *trabalhadores submissos*, promovendo um currículo mínimo que está longe de proporcionar uma *formação* capaz de desenvolver a *autonomia* e a *capacidade crítica* dos alunos” (grifos nossos). Isso é evidenciado, como

mencionado anteriormente, pelo testemunho do desmantelamento das políticas educacionais e de formação de professores, especialmente, no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017c), incluindo a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019). Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) tem demonstrado omissão e falta de diretrizes claras na política educacional, ameaçando a autonomia universitária, de acordo com documentos da Anfope (2020).

A Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) representa uma mudança quanto à Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), que reconhecia as instituições de educação básica como locais de formação. Isso tem implicações significativas para a formação de professores no Brasil, uma vez que a nova abordagem enfatiza aspectos pragmáticos e tecnicistas da prática docente. Ela propõe a revisão das abordagens pedagógicas nos programas de formação de professores com base BNCC (BRASIL, 2017c). Tal legislação, como já foi mencionado, fundamenta-se em uma concepção tecnicista da educação, centrada em objetivos e competências, e na avaliação censitária de professores/as. Isso, por sua vez, levanta preocupações sobre a perda de *autonomia pedagógica* das instituições de ensino superior que formam professores.

Nesta linha de pensamento, indicamos um documento da ANPEd (2018) de repúdio à BNCC, que de algum modo quis associar o Programa de Residência Pedagógica a esta política, em virtude de assumir um retrocesso na Educação, devido ao “estreitamento curricular”, dentre outros aspectos. Como acentua a ANPEd (2018, p. 1):

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo *estreitamento curricular* e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata *vinculação da BNCC com avaliações em larga escala*, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltado para a *quantificação e padronização* dos futuros testes; e a *indução*, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à *adequação da BNCC a exames como PISA*³⁸ (grifos nossos).

Como resultados, os avanços das Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento de propostas pedagógicas baseadas em abordagens mais progressistas e inovadoras também são prejudicados.

³⁸ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Consultado no site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10/09/23.

É mais do que urgente, também, como já discutimos, refletir sobre a importância da Arte no Curso de Pedagogia, em especial, ao promover o *pensamento crítico e/ou a criticidade*, a *criatividade* e a *autonomia*. Consideramos que tais conceitos possibilitam refletir sobre os desafios postos pelas políticas educacionais, em especial, essas que trazem um retrocesso para a Educação, de modo a problematizar este cenário educacional brasileiro e promover aquilo que Freire (1997, p. 145) já nos colocava em sua Pedagogia da Autonomia, e reproduzimos aqui:

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mais sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra *crítica*, o *discurso humanista*, o *compromisso solidário*, a *denúncia veemente da negação do homem e da mulher* e o *anúncio de um mundo* “gentificado” serão armas de incalculável alcance. (grifos nossos) (FREIRE, 1997, p. 144-145)

Com efeito, será necessário que usemos, como afirma Freire (1997), “a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo ‘gentificado’”; pois, tudo isso será, como também o autor indica, nossas “armas de incalculável alcance”.

Nesta direção, também, voltamos a citar Barbosa (1994), quando aponta sua visão educacional e humanista, influenciada por Freire, ao enfatizar a importância do pensamento crítico e da análise. Ainda, com Barbosa (1998), por meio da convergência entre contextualização, valorização e interpretação, é possível pensarmos no desenvolvimento da *autonomia*, tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Consideramos, assim, que os futuros professores que estudam Pedagogia e têm a oportunidade de se envolver com a Arte, durante sua formação, estarão mais bem preparados para nutrir a *autonomia* em seus futuros alunos, resultando em benefícios significativos para a sociedade.

5.4 Das semelhanças, diferenças e complementaridades

Sabemos que a formação de professores vem sendo atacada pelo avanço neoliberal na Educação materializada, nos tempos atuais, pela BNCC (BRASIL, 2017c) e na Res. 02/2019 (BRASIL, 2019). Dessa forma, faremos um esforço na tentativa de sintetizar, nas próximas linhas, as semelhanças, diferenças e complementaridades referentes às resoluções à luz dos referenciais teóricos de Freire (1991, 1997/2021, 1999, 2009, 2016) e Barbosa (1997, 1998, 2007, 2008, 2014).

As Resoluções 01/2002 (BRASIL, 2002) e 01/2006 (BRASIL, 2006) são *modelos de transição* para uma Educação, que rompem com a lógica do “modelo conteudista”, como anuncia Coimbra (2020). A autora explicita que temos três modelos de formação, conforme o que segue:

Entendemos que coabitam os três modelos de formação no cenário brasileiro. O *modelo conteudista* (1939-...), com maior tempo cronológico e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais; o *modelo de transição* (2002-...), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares; e, por fim, o *modelo de resistência* (2015-...), que amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, permanece com a integralidade da formação e incorpora a valorização profissional em seu teor. (COIMBRA, 2020, p. 17)

Entretanto, Coimbra (2020, p. 17) também explica que “ao identificarmos os três momentos, não significa que um começa quando o outro termina, os três estão, em alguns espaços e tempos, convivendo... Em outros, se contradizendo...”. Concordamos com a autora, e o que podemos observar é que a Res. 02/2015 (BRASIL, 2015) pode ser considerada como um *modelo de resistência* de uma luta dos movimentos de formação de professores, pois incorporou em seus dispositivos legais alguns aspectos que fazem, até hoje, parte da luta histórica da Anfope por uma “política global de formação de professores”. E isso “[...] implica tratar, simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária” (ANFOPE, 1998, p. 2).

Nesse sentido, a Res. 02/2015 (BRASIL, 2015) partilha do mesmo conceito de Educação, conforme Freire (1997/2021), quando discute sobre a dimensão do *conhecimento*, *leitura de mundo*, envolvendo, assim, a *práxis* como o “princípio da reflexão sobre prática” (SAUL; GIOVED, 2016).

Também, Barbosa (1994), como já vimos, anuncia que o conhecimento em Arte deve estar relacionado à prática, e não apenas às informações históricas ou teóricas. Isso implica que a formação deve preparar os estudantes para (co)construir os conceitos teóricos na prática pedagógica e refletir sobre essa prática por meio da pesquisa. E que essa *pesquisa*, conforme Abdalla (2006), possa oportunizar um espaço de produção e construção permanente, que retrate, sobretudo, os elementos a seguir:

a) *memória histórica do contexto e dos sujeitos sociais*; b) *perspectiva intelectual*, em que o conhecimento seja considerado instrumento dos processos de reflexão ativadas

pelo indivíduo; c) *perspectiva ética*, ampliando a capacidade crítica de fazer escolhas pedagógicas, refletindo, assim, sobre os valores que fundamentam a prática social, as ações necessárias e o compromisso para enfrentá-las; d) *cidadania*, como construção coletiva, no reconhecimento da alteridade, no compartilhar da identidade. (ABDALLA, 2006, p. 90-91)

Nesta direção, podemos observar que a Res. 02/2015 (BRASIL, 2015) também se preocupa com a “pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 21).

Por outro lado, também, a Res. 2/2015 (BRASIL, 2015) não se limita apenas à formação de professores, mas também abrange a formação de outros profissionais da educação, como gestores e coordenadores pedagógicos. Sendo que a Res. 01/2002 (BRASIL, 2002) tem um foco mais específico na formação docente para a educação básica, ou seja, anos iniciais do ensino fundamental e médio. Contudo o modelo vigente da Res. 02/2019 (BRASIL, 2019), chamado de *modelo anacrônico*, foge de um modelo de formação de professores do tempo histórico, em que estamos inseridos, e rompe com qualquer perspectiva progressista de pensar a formação de professores, tendo como finalidade a BNCC, como afirma a Anfope (2019a, 2019b, 2020).

Também, é preciso destacar que enquanto as Resoluções 01/2002 (BRASIL, 2002) e 01/2006 (BRASIL, 2006) reconhecem a importância da *formação continuada* ao longo das carreiras dos docentes, salientamos que a Res. 02/2015 (BRASIL, 2015) integra a formação inicial, a formação continuada e o desenvolvimento profissional, enfatizando também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O que imprime a importância de se educar ao longo de todo o processo, oportunizando espaços e tempos para que se desenvolva a *autonomia* ao professor/a.

Em contrapartida, notamos que a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), aprovada em 20 de dezembro de 2019, trata da formação inicial dos/as professores/as, enquanto que a Resolução 01/2020 (BRASIL, 2020), de 27 de outubro de 2020, somente aborda a formação continuada de professores da Educação Básica. Essa medida resultou na fragmentação e desvinculação entre a Formação Inicial e a Formação Continuada, que eram tratadas de forma integrada pela Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), como anteriormente mencionado.

É preciso, ainda, destacar que todas as Resoluções incluem princípios éticos como parte essencial da formação dos pedagogos; além da responsabilidade social e comprometimento com a educação. A Res. 02/2006 (BRASIL, 2006) inclui a *sensibilidade afetiva e estética* como princípios, e reconhece a importância de desenvolver a capacidade dos pedagogos de lidar com as dimensões emocionais e estéticas da educação. Além disso, podemos destacar que Barbosa

(2008) também acentua a importância de se integrar o sensível e a exatidão, a ciência exata e a poesia, a ética e a estética nos revela a importância da criatividade como habilidade essencial na educação.

Um outro ponto a considerar é que as Resoluções indicam também que a prática educativa precisa não apenas cultivar a *sensibilidade*, mas, acima de tudo, ser profundamente formativa, com foco em uma *prática mais humanizadora*, como Paulo Freire (1997, p. 72), afirma: "A prática docente, que é essencialmente humana, é também profundamente formativa e, por consequência, ética".

Ainda, é preciso considerar a noção de *interdisciplinaridade* que também é um elemento comum nas Resoluções. Entretanto, o que percebemos é que, enquanto a Res. 01/2006 (BRASIL, 2006) enfatiza a *interdisciplinaridade* como um princípio central da formação em Pedagogia, incentivando a integração de diversas áreas do conhecimento, a Res. 01/2002 (BRASIL, 2002) traz como um dos principais princípios a *competência* como concepção nuclear na orientação do curso, destacando a lógica neoliberal que está por detrás.

Também, é de supra importância o reconhecimento, que se faz pela Res. 2/2015 (BRASIL, 2015), das Instituições de Educação Básica como parceiras na formação docente, enfatizando a importância de colaboração e cooperação entre essas instituições e as universidades. A Res. 02/2015 (BRASIL, 2015) coloca, então, um forte foco no compromisso dos profissionais da educação com um projeto social, político e ético, que contribua para uma nação democrática e inclusiva; além de destacar a necessidade de formar profissionais para todas as etapas e modalidades da educação básica. Reconhece, assim, a diversidade do sistema educacional e reforça a importância da equidade no acesso à formação inicial e continuada, garantindo que todos os profissionais da educação tenham oportunidades iguais de desenvolvimento.

Seguindo uma análise por meio da complementaridade, podemos constatar que em relação à formação docente, a Res. 01/2002 (BRASIL, 2002) destaca, como já mencionamos, a *competência* como um princípio fundamental na formação de professores. E a Res. 2/2019 (BRASIL, 2019) vem também destacando a importância do domínio das competências para a formação docente. O que tem sido repudiado por entidades como Anfope e ANPEd, que lutam por uma *educação como direito* e como *compromisso social*.

Concordamos com a Anfope e a ANPEd, em suas observações, de que as atuais políticas curriculares não levam adequadamente em consideração as necessidades formativas dos/as professores/as, as suas diferentes etapas de desenvolvimento profissional e os contextos, nos

quais os profissionais da educação atuam. Essa situação aponta para uma fragmentação das estratégias de formação, as quais devem ser compreendidas como um processo integrado que engloba a formação inicial, a formação continuada e o desenvolvimento profissional, como já foi delineado. Essa integração deve ser concretizada por meio de planos de carreira, remuneração justa, regulamentação das jornadas de trabalho e a garantia de condições de trabalho dignas (ANPEd, 2018).

Tudo isso indica uma mudança de direção, e implica, ao mesmo tempo, como apontam Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 247): “[...] a instauração de um clima conservador e antidemocrático na educação básica e superior e, em especial, na formação de seus profissionais”. O que significa, também, conduzir uma formação precarizada, aligeirada e que, certamente, não terá condições de desenvolver um pensamento crítico, criativo e autônomo para seus estudantes e professores.

Apesar de tantos desafios, ainda consideramos possível “esperançar”, como nos ensina Freire (1997/2021). E, nesta perspectiva, é, mais do que urgente, a nossa luta por um mundo “gentificado”, e que tenhamos vontade política e compromisso social para que possamos vivenciá-lo apesar de tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decência e boniteza de mãos dadas.

Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.

Paulo Freire (2021, p. 36)

Consideramos, a partir da epígrafe acima, que a relação entre *ética* e *estética* é importante e mais do que necessária, porque possibilita que tenhamos experiências educativas e formativas. Somos provocados a pensar sobre os princípios éticos, políticos e estéticos abordados durante este trabalho. E, nesta direção, buscamos retomar alguns pontos que consideramos fundamentais.

A pesquisa desenvolvida, neste trabalho, orientou-se pelas seguintes questões: *qual a importância atribuída à Arte para o curso de Pedagogia frente às políticas educacionais? E quais referências teóricas poderiam estar contribuindo para a compreensão do valor da Arte na formação de professores?*

No sentido de colaborar com as discussões na área da Educação, assume, como *objetivo geral/central*: compreender a importância da Arte no âmbito da Educação e, em especial, nos cursos de Pedagogia, sob o ponto de vista da pesquisa bibliográfica realizada a partir dos dados coletados no Banco de Dados Capes e SciELO referentes a este curso, dos documentos legais e dos referenciais teóricos para que seja possível contribuir para a formação docente.

Diante das questões anunciadas e do objetivo central da pesquisa, os nossos referenciais teóricos se fundamentam em Paulo Freire (1994, 1997/2021, 1999, 2009, 2016) e em Ana Mae Barbosa (1994, 1998, 2006, 2008, 2014) sobre a questão da Arte e a Educação. Também, contribuíram para as reflexões, aqui desenvolvidas, outros referenciais em torno da formação de professores (RODRIGUES, 2001; ABDALLA, 2006, 2012, 2015, 2017a, 2017b, 2020; GADOTTI, 1999, 2012; SAUL, 2015; SAUL; GOVEDI, 2016; MOSCA, 2018; SAUL; VOLTAS, 2019; entre outros).

Assumindo, então, essa perspectiva, investigamos os aspectos históricos e políticos que dão suporte ao ensino da Arte nos cursos de Pedagogia; assim como, por meio da pesquisa bibliográfica, compreendemos a constituição deste respectivo curso por meio de diferentes marcos legais. O que contribuiu para o entendimento da importância da Arte no curso de Pedagogia e na formação docente, conforme foi sendo anunciado nos primeiros capítulos.

Neste sentido esta Dissertação foi também se constituindo por quatro objetivos específicos. O *primeiro* buscou identificar os marcos legais que fundamentam o contexto

histórico, político e social do curso de Pedagogia, a fim de refletir sobre o significado Arte na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O *segundo* demonstrar, a partir de pesquisa bibliográfica, a necessidade de que as reformas curriculares possam orientar os currículos referentes aos cursos de Pedagogia, de modo a considerar as práticas artísticas como possibilidades de se promover mudanças pedagógicas significativas em sala de aula. O *terceiro* discutir os princípios teóricos de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, para que seja possível refletir sobre a formação de pedagogos/as no sentido de promover práticas artísticas. E, por fim, o *quarto*, por meio da abordagem metodológica da metassíntese, buscar uma nova interpretação sobre os dados, de modo a ser possível compreender a importância da Arte nos cursos de Pedagogia e na formação docente.

Esses objetivos específicos foram dando forma a cada um dos capítulos. Diante disso, no *primeiro* Capítulo, procuramos contextualizar a Arte na Educação, sua importância no curso de Pedagogia, buscando sua fundamentação nos aspectos políticos e culturais e, por fim, apresentamos alguns problemas enfrentados pelo ensino de Arte nas disposições legais atuais.

O *segundo* Capítulo tratou do Curso de Pedagogia, permeando os marcos legais, aspectos históricos e políticos, que envolvem a formação docente, em especial, do/a pedagogo/a. Nesse sentido, desenvolvemos nossas reflexões em dois momentos: o *primeiro* tratou dos marcos legais que fundamentam o Curso de Pedagogia; e, no *segundo*, abordamos a proposta, ainda vigente, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, conforme Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

No *terceiro* Capítulo abordamos os princípios freireanos e o ensino da Arte, conforme Ana Mae Barbosa (1994, 1998), para que seja possível refletir sobre uma educação mais humanizadora, ética e estética e que possa produzir um pensamento crítico, sensível e criativo possibilitando um espaço para fortalecer a autonomia do/a professor/a.

O *quarto* Capítulo descreve todo o percurso metodológico, caracterizando: a natureza da pesquisa, que é qualitativa; os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa; a técnica de análise documental; e a técnica da abordagem metassíntese. Tal técnica deu suporte para análise dos dados, que foi desenvolvida no *quinto* Capítulo, que tratou das três categorias anunciadas como: a *críticidade*, a *criatividade* e a *autonomia*.

A análise desenvolvida foi na direção de refletir sobre a importância da integração da Arte na Educação ao desempenhar um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico, na expressão artística e na apreciação da estética, conforme destacado por Barbosa (2007). Isso

se reflete, especialmente, na formação de estudantes de Pedagogia, pois a exposição à arte durante sua formação lhes proporciona formas necessárias para desenvolver a *autonomia* que precisam para suas escolhas e tomadas de decisão frente às situações de ensino e aprendizagem junto aos seus futuros alunos. Essa autonomia é essencial para incitar um senso crítico, que, de maneira tanto objetiva quanto subjetiva, traz benefícios significativos para a sociedade em geral.

Insistimos, também, no esclarecimento de que o desenvolvimento do *pensamento crítico* em relação à Arte é o cerne da teoria de Barbosa (1994, 1998, 2006, 2008, 2014). De acordo com sua abordagem, a capacidade crítica se constrói por meio de processos distintos, porém interligados, todos associados a princípios *estéticos, éticos e históricos*.

Ainda com Barbosa (1994), a incorporação desses processos críticos relacionados à Arte na Educação não só enriquece a experiência educacional, mas também empodera os futuros pedagogos a cultivar a apreciação pela arte e o pensamento crítico em seus alunos. Esse enfoque não apenas fomenta o desenvolvimento individual, mas também contribui para uma sociedade mais enriquecedora e reflexiva.

A pesquisa bibliográfica realizada, a análise documental e as questões que foram estudadas, a partir da abordagem metassíntese, apresentam alguns elementos, que nos permitem compreender em que medida os marcos legais referentes às políticas educacionais, que introduziram “reformas curriculares” no curso de Pedagogia, assim como os referenciais teórico-metodológicos, anunciados por Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, deram conta de que nós compreendêssemos a importância da Arte nos cursos de Pedagogia. E, mais ainda, entendêssemos os seus efeitos a fim de contribuir para a formação de professores/as para a Educação Infantil e/ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo da análise e interpretação desenvolvidas, foi possível levantar alguns elementos necessários para se considerar a Arte como um instrumento importante para a valorização do/a professor/a e a formação de estudantes da Ed. Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre esses elementos, consideramos fundamental destacar os que seguem:

- *Os cursos de Pedagogia contemplam a disciplina de Arte* – observamos, pelas ementas, a que tivemos acesso, que sim. Entretanto, seria necessário que se desenvolvesse, mais adiante, uma pesquisa de campo, para levantar, junto a professores/as e estudantes e, também, com os coordenadores desses cursos, alguns questionamentos, tais como: em que sentido a disciplina de Arte está sendo pensada nos diferentes cursos de Pedagogia das IES? Como as

matrizes curriculares dispõem o conteúdo de Arte? É possível observar a relação *teoria e prática* no desenvolvimento dos diferentes Cursos de Pedagogia? Esses Cursos contemplam práticas artísticas e pedagógicas, que possam conduzir a um processo crítico, criativo e abrir espaços para a *autonomia* dos futuros pedagogos/as em seus *saberes e fazeres docentes*?;

- *A carga horária da disciplina tem uma variação bastante acentuada* – será preciso, também, ir a campo, para avaliar quais seriam as tendências (tecnicista, crítica, estética) das diferentes disciplinas, em especial, aquelas relacionadas à Arte no sentido de uma formação crítica, criativa e autônoma. E, nesta direção, qual a carga horária e quais as estratégias didáticas e pedagógicas a fim de se conseguir uma sólida formação teórica e interdisciplinar e o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para um efetivo e significativo exercício profissional?

- *Algumas disciplinas contemplam práticas artísticas* – notamos que sim. Entretanto, será necessário aprofundar a análise, também, alargando a pesquisa bibliográfica para uma pesquisa de campo, em que fosse possível identificar: que tipo de práticas artísticas são anunciadas? E o que elas significam, se considerarmos as demais disciplinas, que compõem as diferentes matrizes curriculares de cada um dos cursos de Pedagogia?;

- *Há cursos de forma presencial, EaD e Flex* – será preciso também avaliar, em campo, como cada uma dessas modalidades está sendo desenvolvida, e qual seria o significado da disciplina de Arte nestes diferentes contextos de formação de pedagogos/as?

Na presente análise, pela leitura dos PPCs e das ementas disponibilizadas pelas instituições pesquisadas, percebemos o uso da linguagem das *Artes Visuais* sobre as demais. Ou seja, foi possível notar que, embora o ensino de Arte norteie as práticas educacionais, este não se dá da mesma forma nas universidades pesquisadas; pois, algumas instituições abordam as linguagens de Arte e Música, mas não transitam, por exemplo, pela Dança e Teatro.

É possível depreender, também, que este aspecto está diretamente ligado ao magistério, o qual é pautado pelas atividades plásticas, devido às funções práticas do recorte e colagem, da pintura, desenho, modelagem, atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Entretanto, este será um estudo que pretendemos ainda desenvolver, quando estivermos em uma pesquisa de campo, usando, também, os referenciais teóricos já anunciados anteriormente.

Podemos observar, ainda, que, na maioria dos textos, há uma predominância da palavra “leitura de imagem”, o que indica que essas ementas refletem os conceitos descritos no PCN de Arte (1997).

Outra consideração que levantamos diz respeito às *práticas artísticas*, pois as ementas analisadas as descrevem de formas diferentes, principalmente no Ensino a Distância, que, de forma geral, caminham para um ensino tradicional, mesmo compreendendo a importância da Arte na formação do sujeito. Ou seja, não contemplam uma formação, na qual se poderiam desenvolver, como citado anteriormente, as respectivas linguagens artísticas: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. O que, para nós, iria contribuir para uma formação mais humana e cultural dos futuros professores/as e/ou pedagogos/as.

Acreditamos que a Arte contribui para o desenvolvimento da sensibilização do estudante, mas ela não possui apenas essa função. Para se trabalhar Arte na escola, é preciso que o educador tenha uma consciência sobre a compreensão político-social do aluno e do meio em que está inserido. Fazer Arte nas escolas não é meramente ilustrar alguma proposta sugerida por uma cultura dominante, é tecer reflexões e críticas sobre o que vivemos e o que queremos viver. O que implica refletir sobre a formação de professores/as para que desenvolvam práticas artísticas, que possibilitem mudar a sala de aula, potencializando seus processos de criação e de conscientização a respeito da leitura do mundo, da reflexão crítica, da busca pela autonomia na tomada de decisões e da disponibilidade para o diálogo com os outros, como nos ensina Freire (1997).

Nessa ação educativa surge a tarefa prática de preparar os/as estudantes e/ou os futuros/as professores/as para a vida social. E cabe, ao/à professor/a, formar os sujeitos para o “exercício da Cidadania”, como também aponta Rodrigues (2001, p. 234), quando afirma: “A Educação está presente em todas as sociedades humanas e é um processo em desenvolvimento que visa preparar crianças e adolescentes para assumirem seus papéis relacionados à vida coletiva”.

No mundo moderno, a Educação precisa preparar os indivíduos a partir de uma organização e distribuição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico e participação crítica na vida política. Isto traz a reflexão sobre a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, que segundo Fusari e Ferraz (1991, p. 40): “objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos”.

Nos documentos oficiais das instituições, percebemos a concepção de Arte como conhecimento (1994), que ganhou espaço nos projetos pedagógicos, da última década do século XX aos dias atuais, contra o ensino tecnicista voltado para a formação de profissionais que atuassem em um mundo tecnológico com valorização da estética mimética (BRASIL, 1996). Essa diferença favorece a compreensão que a disciplina de Arte proporciona um saber artístico, no qual o sujeito é conhecedor do mundo, a fim de refletir sobre a história, o presente e construir o futuro.

Sendo assim, a proposta do ensino da Arte, a partir da LDB (BRASIL, 1996), teve como objetivo melhorar a qualidade da prática pedagógica do ensino, desenvolvendo a criatividade e a reflexão do mundo, compreendendo a sua cultura.

Partindo da análise realizada, foram observados alguns dados, que contribuem para a compreensão da importância atribuída à Arte para o curso de Pedagogia frente às políticas educacionais. Tais dados nos ajudam a pensar, nos seguintes aspectos:

Sobre a *críticidade*, podemos inferir que:

- A Arte desperta a curiosidade dos estudantes, incentivando a formação do pensamento crítico;
- O ensino de Arte no curso de Pedagogia promove o pensamento crítico dos futuros docentes;
- A Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) promove uma formação fragmentada, afastando-se da construção do pensamento crítico;
- A Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) ressalta que a *críticidade* na formação de profissionais do magistério é essencial para uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e contra a discriminação;
- Freire (1997/2021) destaca que os educadores devem ser parceiros de diálogo, estimulando a reflexão de vida dos educandos;
- Barbosa (1994, 1998) enfatiza a intersecção entre *contextualização, apreciação e leitura* na formação da criticidade dos estudantes;
- Por fim, Barbosa (1994, 1998) ressalva que o desenvolvimento do *pensamento crítico* na Arte envolve observar, analisar, interpretar e julgar obras de arte, alinhando-se à educação problematizadora de Freire (1997/2021).

Em relação à *criatividade*, podemos observar, por exemplo, que:

- É preciso transformar a Escola em um espaço, que respeita a individualidade dos alunos e promova a *criatividade*;

- A formação de professores de Arte precisa ser reformulada, enfatizando a expressividade e a criatividade;
- A apreciação e decodificação de obras de arte, conforme Barbosa (1994, 1998), contribuem para o desenvolvimento da criatividade;
- A inclusão da formação em Arte, no curso de Pedagogia, é crucial para fomentar a criatividade e a reflexão;
- O envolvimento dos/as professores/as com seu alunado, em práticas artísticas, que conectem emoções e história com criatividade, é importante e torna-se significativa para estabelecer relações sociais e interações significativas, fortalecendo as vivências e as experiências educativas e formativas;
- A exposição à arte na infância sensibiliza e estimula o desenvolvimento da *criatividade*;
- A BNC-Formação Inicial, promulgada pela Res. 02/2019 (BRASIL, 2019), coloca o foco na razão e na racionalidade, e, sobretudo, na “Pedagogia das Competências”; e se desenvolve na contramão do que se reconhece como natureza criativa do ser humano moldada pelo contexto cultural;
- Lembrar que a "educação bancária" não promove a criatividade, e nem busca a criticidade, a autonomia e a inovação;
- A Arte é um estímulo à *criatividade*, como reconhecido na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), e valoriza os profissionais do magistério como formadores de cultura.

No tocante à *autonomia*, notamos que:

- A Arte, quando ensinada por um/a professor/a, que compreende sua importância no desenvolvimento humano e na cultura, possibilita a *autonomia* em seus estudantes; em especial, ao introduzir estratégias didáticas e pedagógicas que os envolvam, de modo a problematizar suas realidades, as situações a serem vivenciadas, para que seja possível a eles fazerem suas escolhas e tomarem suas decisões;
- O ideário político neoliberal reduz a autonomia na escola;
- A Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) visa a garantir a autonomia do profissional da Pedagogia, que tenha uma formação teórica e interdisciplinar;
- A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos estudantes dos cursos de Pedagogia, futuros/as professores/as e/ou seus alunos/as;
- A autonomia docente é um processo gradual que permite aos/às professores/as assumirem responsabilidade social na educação;

- Transformar a Escola em um espaço, que respeita a individualidade dos estudantes, possibilita valorizar a autonomia, a liberdade, o pensamento crítico e a criatividade;
- Um currículo que integra teoria e prática promove a autonomia de professores e alunos;
- O pensamento crítico exige autonomia;
- Políticas educacionais podem restringir a autonomia de professores/as que ensinam fora de suas áreas de formação;
- A Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), por meio de seus princípios legais, possibilita refletir sobre a importância da autonomia dos/das professores/as e da confiança, que precisa se estabelecer entre instituição, professor e aluno;
- Estudantes de Pedagogia envolvidos com a Arte em sua formação podem promover autonomia em seus futuros alunos;
- Abordagens conservadoras e antidemocráticas na Educação visam a formar trabalhadores submissos, prejudicando a autonomia e a capacidade crítica dos alunos;
- A BNCC (BRASIL, 2017c) e a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) refletem a falta de diretrizes claras do MEC, ameaçando a autonomia universitária;
- A Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) representa um retrocesso quanto à formação reconhecida nas instituições de ensino superior e de educação básica, e em relação às conquistas já obtidas pelas diferentes entidades acadêmicas, científicas e pelos movimentos sociais;
- A BNCC (BRASIL, 2017c) adota uma abordagem tecnicista da educação, que coloca o foco em objetivos, competências e avaliação;
- Barbosa (1994, 1998) promove uma reflexão sobre a autonomia no ensino e aprendizado, quando discute questões sobre a contextualização, a valorização e a interpretação das práticas artísticas e/ou pedagógicas.

As questões, anteriormente colocadas, leva-nos, ainda, a algumas **conclusões**, que discorreremos a seguir:

- A Arte emerge como um instrumento poderoso que estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes; bem como promove a autonomia dos professores e alunos ao desenvolverem suas estratégias didáticas e/ou pedagógicas;
- As políticas educacionais desempenham um papel crucial na limitação ou promoção de alguns aspectos, tais como: a Res. 02/2019 (BRASIL, 2019) parece fragmentar a formação e se afastar da construção do pensamento crítico; e a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) reconhece a importância da criticidade na formação dos profissionais do magistério;

- A criatividade é destacada como uma habilidade essencial, que deve ser promovida desde a infância até a formação de professores. A Arte desempenha um papel fundamental nesse processo, tanto na expressão criativa, quanto na apreciação e interpretação de obras artísticas;
- A autonomia emerge como um elemento crítico para a promoção de um ensino efetivo e significativo. Isso se reflete na necessidade de reformular a formação de professores, criar espaços escolares, que respeitem a individualidade dos alunos, e adotar abordagens pedagógicas, que permitam a autonomia tanto para professores/as quanto para alunos/as;
- As políticas educacionais e de formação de professores desempenham um papel crítico na promoção do que consideramos como aspectos essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes e educadores, tais como: promover o pensamento crítico, a criatividade e, sobretudo, a autonomia dos educandos;
- A interação entre criticidade, criatividade e autonomia é fundamental para uma educação, que tenha significado e que seja transformadora, e em que a Arte possa desempenhar um papel central como catalisadora desses processos.

Além das colocações anteriores, consideramos, também, que este trabalho, também, apresenta alguns limites:

1º Consideramos que a Introdução ficou muito ampla, e tínhamos a pretensão de deslocar os quadros de levantamentos de Banco de Dissertações e Teses da CAPES e de artigos SciELO para o Capítulo Metodológico. Entretanto, não o fizemos, porque consideramos que eles também estavam situando a nossa proposta e desenvolvendo, embora brevemente, um pouco do estado da questão referente ao problema anunciado;

2º Haveria, ainda, mais a desenvolver sobre as técnicas - Análise Documental e Abordagem Metassíntese -, tecendo quadros mais explicativos sobre como chegamos às análises dos documentos referentes à legislação relacionada ao curso de Pedagogia e à própria história do ensino da Arte. Entretanto, consideramos ter alcançado os objetivos estipulados para este trabalho;

3º Não ter aprofundado a análise dos dados, via abordagem metassíntese. Neste sentido, é preciso destacar que levamos muito tempo para ter acesso ao material das IES, e, muitas delas, não nos enviaram os documentos, alegando que não poderiam, conforme já foram anunciadas

as respectivas justificativas no Capítulo IV. Buscamos, então, enveredar por um outro caminho, que consideramos também significativo e contribuiria para analisar, mais de perto, os dados obtidos, referentes ao Curso de Pedagogia e ao ensino de Arte, em relação aos referenciais adotados. Ou seja, assumimos desenvolver a abordagem da metassíntese, que nos ajudou a definir, inclusive, as categorias de análise – a *críticidade*, a *criatividade* e a *autonomia* –, na busca de trazer elementos que fortalecessem a importância da Arte nos cursos de Pedagogia.

A par dos limites indicados, assim como da decisão que tomamos para conduzir a análise dos dados por meio de uma abordagem metassíntese, consideramos também que foi realizada uma análise documental, tendo em vista os dispositivos legais referentes ao Curso de Pedagogia e à disciplina Arte; assim como foi feito um breve estudo a respeito das ementas dos Planos de Curso da Pedagogia de algumas instituições universitárias, para se compreender como a Arte é tratada sob o ponto de vista dos conteúdos estipulados nestes respectivos planos. E, também, foi possível observar como aparecem, nas diferentes ementas, os referenciais teóricos de Ana Mae Barbosa (1994, 1998, 2006, 2008, 2014) e Paulo Freire (1994, 1997/2021, 1999, 2009, 2016) para o contexto de formação docente.

Além disso, buscamos trazer um pouco das contradições que vêm sendo apontadas pelas entidades acadêmicas, científicas, sindicais e pelos movimentos sociais, denunciando os momentos de retrocesso que temos tido em relação às políticas educacionais, de forma geral, e às políticas de formação de professores, em especial, àquelas que dizem respeito aos cursos de Pedagogia. E, ainda, refletir sobre o significado da Arte na Educação, principalmente, quando se deseja formar profissionais de educação e/ou pedagogos/as para abrir caminhos de aprendizagem para nossas crianças das escolas públicas brasileiras. Esperamos, assim, que este trabalho possa contribuir com a área de formação de professores, e, em especial, com o curso de Pedagogia.

Enfim, assim como Freire (1999) inspira a luta para que os/as educadores/as tenham uma visão integral e humana do/a aluno/a, com sentimentos e emoções, tornando relevante o estudo das dimensões ética e estética, prática e teórica, a fim de “ser-no-mundo-com-os-outros”, buscamos, também, aqui, tecer reflexões e questões neste sentido.

O que implica, para nós, compreender que a formação de professores/as e/ou pedagogos/as possa, ao oferecer pistas neste sentido, contribuir com o ensino da Arte para as crianças, semear um mundo mais democrático, com seres críticos, reflexivos e mais criativos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set., 2005.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 269-284, 2012.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas *Revista Educação da PUC-Camp.*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez. 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (re) constituição da identidade profissional. *Revista Interações*, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação de Professores: desafios e perspectivas. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago, 2017a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Rev. Educ. PUC-Camp*, Campinas, v.22, n. 2, p.171-190, maio/ago., 2017b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017c.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O lugar da Didática na e para a Formação de Professores: pistas para uma aprendizagem profissional. *Reunião Anual da Anped: GT 04 – de Didática*, 2018, p. 1-16. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-1778_int.pdf. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). *Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020a, p. 27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Espaços formativos para a aprendizagem profissional: a abordagem das narrativas. In: ABDALLA, Maria Fátima Barbosa (Org.). *Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020b, p. 269-185.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Org.). *Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020c.n.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972.048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa.; ALMEIDA, Maria Sílvia; FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. “Conhecendo o professor de arte”. In: *AESP*, n.º 2, ano 1, 1998, pp. 22-28.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da Educação Inclusiva. *Formação em Movimento*, v. 2, i. 2, p. 575-596, jul./dez.2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. *Formação em Movimento*, v. 2, i. 2, p. 336-359, jul./dez.2020.

AGUIAR, Márcia Angela Silva.; DOURADO, Luís Fernando. BNCC e Formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retrato da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai.2019.

ALENCAR, Edvoneete Souza de. Formação de professores sobre o campo conceitual multiplicativo: referenciais teóricos em pesquisas. *Tese*. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 2016.

ALENCAR, Edvoneete Souza de; AMOULOUD, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v.25, n.3, p.204-220, set./dez. 2017.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação Inicial de docente para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva. *Informe Final*. Relatório Brasil/UNESCO. Chile: OREALC, 2017.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos Estud., CEBRAP*. São Paulo, v. 38, n. 01, p. 185-213, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-185.pdf>. Acesso: 20 de jun. 2020.

ALVES, Mariana Gaio. As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 57, p. 49-64, jul./set. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo André; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães; BRZEZINSKI, Iria. Estado e Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez./1999.

ANFOPE. *Documento Final* do IX Encontro Nacional da Anfope. Campinas: UNICAMP, 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2020.

ANFOPE. *Posição da Anfope sobre a BNCC*. Brasília, 11 de setembro de 2017. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 22 de abr. 2020.

ANFOPE. *Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) reformas e Resistências*. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

ANFOPE. *A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado, 2019a. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 03 de jun. 2020.

ANFOPE *et al.* *Anfope e várias entidades nacionais assinam nota em defesa da formação de professores e da manutenção e implementação imediata da Res. 2/2015*, em 09 de outubro de 2019b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-e-varias-entidades-nacionais-assinam-nota-em-defesa-da-formacao-de-professores-e-da-manutencao-e-implementacao-imediata-da-res-02-2015/>. Acesso em: 06 de jun. 2020.

ANFOPE. *Boletim Anfope*, nº 6, v. 30, 19 setembro de 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/09/BOLETIM-06-2020-ANFOPE.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2021.

ANPED *et al.* *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC*, 06 de março de 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 05 de jun. 2020.

ANPED. *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC*, 2019. Anped.org.br Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 03 de set. 2023.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O Curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. *Holos*, Ano 30, v. 6, p. 280-295, 2014.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez. 2015.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte, Educação e Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARBOSA, Viviane Almeida; SILVA, Karina da. Paulo Freire: saberes da docência no ensino superior, uma reflexão na prática. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*. Ano 3, Vol. V, Número 2, Jul- Dez, 2019, p. 164-182.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARRETO, Ana Lúcia de Oliveira. Mediações Estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor. *Dissertação* (em Educação), PUC/SP, 2017.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBP AE*, v. 27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Retrato da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May; CARRENHO, Isabela Ventrechi. *Educação estética, narrativas e arte na formação de professores*. Curitiba: CRV, 2018.
- BISSOLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, v. 5, p. 1-20, e019027, 2019.
- BRASIL. Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da*

União, Seção 1 – 18/11/1930, p. 20883. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 de jun. 2021.

BRASIL Decreto-Lei 1.190, de 04/04/1939. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 6/4/1939, p. 7929. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 04/1/1946, p. 113. Brasília, DF: 04 jan. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946b. *Diário Oficial da União*, de 19/09/1946, republicado em 25/09/1946. Acesso em: 13/07/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 4.024*, de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 27/12/1961, p. 11.429. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer do Conselho Federal n, 251/1962. Relator Professor Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, 1963a. Disponível em: www.chaves.com.br/TEXTSELF?MISC?pedagogia. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 62/1962*. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, DF, n. 11, 1963b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 23/1/1968 e retificado no DOU, de 3/12/1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm#. Acesso em: 02 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n, 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2*, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, DF, nº 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Presidência da República. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1 - 12/08/1971 e retificado em 18 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Federal de Educação nº 540/77* – CE de 1º e 2º graus. Aprovado em 10/02/77 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10860>. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988a. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. *Resolução CP 01*, de 30 de setembro de 1999a. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN1999.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em: 10 de set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999b. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 7/12/1999, p. 4. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-norma-pe.html>. Acesso em: 02 de jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de mai. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CFE/CP n. 5/2005*, aprovado em 13 de dezembro de 2005, e homologado em 12/05/2006. Aprova o Projeto de Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 02 de fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei n. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006a. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 7/2/2006, p. 3 (publicação original). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>. Acesso em: 9 de jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 de out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. *Diário Oficial da União*, 19/08/2008, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 12 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de mai. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1 – Edição Extra – 23/09/2016, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 02 de jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as leis n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 1.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível

em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394/1996 com alterações. 2. ed. atualizada até junho 2018. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 12 de mai. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 23.12.2019, Seção 1, p. 115.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 29.10.2020, Edição 208, Seção 1, p. 103.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

CAON, Paulina Maria. Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 10. N. 2, e95565, 2020.

CARVALHO, Carla; GOTTARDI, Pedro; SOUZA, Helen Rose Leite Rodrigues de. Corpos [pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015527, p. 1-15, 2020.

CASTRO, Solange Maria Santos. Currículo de Formação do Professor de anos iniciais do fundamental de uma Universidade Pública do Estado do Ceará. *Dissertação em Educação*, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

CERICATO, Itale Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre. *Revista Olhares*, v. 8, n. 2, p. 3-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10700>. Acesso em: 07 de set. 2020.

CLAUDINO, Patrícia Duarte; BORGES, Maria Célia. Formação de Professores Alfabetizadores Pós BNCC do XIII Seminário Nacional de Formadores de Professores. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/download/100/155.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100604. Acesso em: 13 de set. 2023.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Penso, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no Curso de Pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S.l.], v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188710>. Acesso em: 05 de mai. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set.2013.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins, 2010.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. *Educação em Revista*, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5nTKM6fxnV4jdtdfZb5R96t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 de mai. 2021.

DOURADO, Luís F.; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: a BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBP AE*, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DOURADO, Luís F.; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Retrato da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020.

DUARTE, Alexandre William B.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retrato da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020.

DURLI, Zenilde. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa. 2007. 226 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, Organizações Multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/Td3wd8>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

FARIA, Alessandra de Carvalho. Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico. *Dissertação* em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2014.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. v.27, e270122, 2022.

FIORENTINI, Dário. A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. *Cuadernos de Investigación y Formación Matemática*, v.8, n.11, p.61-82, 2013.

FIORENTINI, Dário.; CRECCI, Vanessa. Moreira. Metassíntese de pesquisas sobre conhecimentos/saberes na formação continuada de professores que ensinam matemática. *Zetetiké*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 164-185, 2017.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistência e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Concepções e autorregulação da aprendizagem da arte. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 391-400, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <https://construindoumapprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *À sombra da mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire entrevistado na cidade do México, 1996. In: FREIRE, P. *Video documento Paulo Freire, constructor de sueños*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), Cátedra Paulo Freire do ITESO, Universidad Jesuíta de Guadalajara, fevereiro de 2000. Retirado de http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Trad. de Tiago Jose Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 69ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002.

- FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, v. 29, p. 127-140, 2016.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire - da pedagogia do oprimido à ecopedagogia. *Cadernos Pensamento Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.
- GADOTTI, Moacir. Por que continuar lendo Pedagogia do oprimido? *Rer. Pol. Públ.*, São Luís, v. 16, n. 2, p. 459-461, jul./dez. 2012.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.
- GARCIA, Maria Manuela Alves.; HYPOLITO, Álvaro Moreira.; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan/abr., 2005.
- GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/2003.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.
- GATTI, Bernadete A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da et al (Orgs.). *Políticas públicas de educação na América Latina – lições aprendidas e desafios*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 253 – 278.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.
- GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, p. 360-379, 2020.
- GOMBRICH, Ernst Hans. *História da arte*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1999.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Proposições*, Campinas, v. 33, e20200141, p. 1-21, 2022.

GUILHERME, Maria Manuela Duarte. O diálogo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, nº. 142, p.89-105, jan./mar., 2018.

GUIMARÃES, Alexandre José. Avessos da Docência em Artes Visuais. *Tese* (Doutorado em Educação), Goiânia: Universidade Federal Goiás (UFG), 2017.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e Projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 11-23, jul./dez.1999.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez., 2007.

KLOCHINSKI, Juliane Cristina. A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas. *Tese* (Doutorado em Educação), UNIOESTE, 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SHCELLE, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, v, 14, n, 2, jul./dic., p. 55-72, 2015.

LA VILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 53-92.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edições do Autor, 2002b.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5ª ed. Goiânia - GO: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudanças*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-57.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro.; GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./março, 2015.

LIMONTA, Sandra Valéria. Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 332f. *Tese* (Doutorado em Educação), Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

LOPES, Ana Lúcia Mendes.; FRACOLLI, Lislaine Aparecida. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua publicação na pesquisa em enfermagem. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n, 4, p. 771-778, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21034, 2021.

MARCONDES, Ofélia Maria. Dewey: estética social e educação democrática. *Tese* (Doutorado em Arte), São Paulo: ECA, Universidade de São Paulo/USP, 2017.

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9.394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004.

MARTINS, Cristina. Práticas pedagógicas remixadas: Possibilidades de estratégias docentes alinhadas a tendências emergentes da cultura digital. *Tese* (Doutorado em Educação) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Teles. *Teoria e Prática do Ensino da Arte*. São Paulo: Editora FTD, 2010.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 22, n 2009.

MATURANA, Humberto R. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Editora Hachete, 1990.

MONFREDINI, Ivanise. Trabalho, profissão docente e o problema do conhecimento na formação inicial de professores. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 605-620, jul./dez. 2009.

MOREIRA, Adriana Longoni. As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um curso de Pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre/RS, 2009. 199f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Ana Márcia Akai. *Produção acadêmica sobre a formação do professor (a) de Artes Visuais*. São Paulo: Palíndromo, 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 2021.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Currículo como Jazz: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira. *Tese* (Doutoramento em Educação: Especialidade em Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho/Braga (Portugal): Instituto de Educação, dez. de 2018.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999a.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, 1. (Org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto: Editora, 1999b, p. 13-34.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente*. s/d. Site: repositório.ul.pt/bitstream/10451/4658/1/FPPPD_A_Novoa.pdf, s/d, p. 1-27.

NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 97-107, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retrato da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães.; LEIRO, Augusto César. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, v. 30, e20170086, p. 1-26, 2019.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago. Metassíntese qualitativa: perspectivas teóricas e práticas, IN: OLIVEIRA, G. S. (Org.). *Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa*: estudos introdutórios. Uberlândia, MG: FUCAMP, p.40-52, 2021.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASSEGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: abordagem (auto)biográfica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *Motriz*, v. 3, n. 1, p. 29-43, jun. 1997.

PILLAR, Analice Dutra (Org.) *A educação do olhar no ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e identidade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-39.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Ano XXII, n.76, p.232-257, 2001.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: SILVA, Fabiany C. T.; PEREIRA, Marcus V. M. (Org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. p. 69-97.

SANDELOWSKI, Margarete.; DOCHERTY, Sharron; EMDEN, Carolyn. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, s.1., v. 20, n. 7, p. 365-371, 1997.

SANTOS, Priscila Bastos Braga. Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Inovação na Educação e Formação de Professores. *Dissertação (em Educação)*, Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2020.

SARMENTO, Teresa. Contexto de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, p. 303-327, 2009.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. V. 45, e190003, 2019.

SAUL, Alexandre. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, 2015.207 f. *Tese* Doutorado em Educação, Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP), 2015.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC/SP, v. 15, n.2, p. 429-454, abr./jun. 2017.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 14, p. 211-233, 2016. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>>. Acesso em: 03 de dez. 2019.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. Paulo Freire e Antônio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. *Reflexão e Ação* (versão eletrônica), v. 25, p. 134-151, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/GJXWSZ>. Acesso em: 13 de nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Ecco S*, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 147-167, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. *ANPED – Sessão Especial 2001*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 08 de jul. de 2022.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l], v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/WiuWmb>. Acesso em: 08 de fev. 2022.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008aa.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, Minas Gerais, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/xGMvZh>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cadernos Cedes*, 2015. Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433, out. 2015.

SCHNEIDER, Suzana. Pedagogia: uma oração subordinada. 2015. 186 f. *Tese* (Doutorado em Educação). Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Janainna. Educação Estética na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos. *Dissertação* (em Educação) na Universidade Regional de Blumenau, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOBREIRA, Liliane Cury. A Voz das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na Educação Escolar e a Disciplina de Arte no Currículo do Curso: ruptura ou continuidade? *Dissertação* (em Arte), Centro Universitário Moura Lacerda, 2015.

SOUZA, Raquel Teixeira de. Professor Artista Agires Espirais: horizonte do provável. *Dissertação* (em Arte,) Universidade Estadual Paulista (UNESP-Instituto de Artes), 2018.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSHI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-13, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIESEN, Juares. Trajetórias da formação: movimentos de reformulação do currículo da Pedagogia da UFSC. *EntreVer – Revista das Licenciaturas*, v. 2, n. 3, p. 170-183, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/gGTzzX>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

TRICHES, Jocemara. A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidade federais (2006-2015). 2016. 400 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO/OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC-UNESCO Santiago. *Informe Regional sobre Formación Inicial Docente em Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales*. Santiago: OREALC/Santiago, abril 2018.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia*. Rio de Janeiro: Wax, 2003.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do Curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1. SEMANA DE PEDAGOGIA, 20. Cascável/PR, 11-13 nov. 2008. *Anais eletrônicos [...]* Cascavel: Unioeste, 2008. v. 1. p. 1 – 16. Disponível em: <https://goo.gl/6wfEuH>. Acesso em: 03 de mai. 2022.

VILLARREAL, Agustín. Las políticas de evaluación para la educación superior frente al covid-19. In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). *Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 109-132.

VOGESRAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKY, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WALSH, Denis; DOWNE, Soo. Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, New York, v. 50, n. 2, p. 204-211, 2005.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Revista Educação & Pesquisa*, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educ. Rev.* [online], Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.

ZANETTI, Luiz Fernando. A estética da existência e a diferença no encontro da arte com a educação. *Educação & Realidade*, 2017. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, out./dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I – BANCO DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES (CAPES)

Quadro – Dados coletados junto ao Banco da Capes

Ano	Autores/ Instituição	Título	Dissertação/Tese	Resumo
2014	Alessandra de Carvalho Faria Universidade Estatual Paulista Júlio de Mesquita	Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico	Dissertação	Muitos estudos têm abordado a formação docente para atuação na Educação Infantil, preocupados com a qualidade das atividades realizadas junto à criança da primeira infância. O referido fazer, realizado por meio das diferentes linguagens em educação, sobretudo, das linguagens expressivas decorrentes das artes são necessárias para o desenvolvimento integral da criança. Esta pesquisa vinculada a linha de formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas do PPGEE objetiva compreender se a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara, no tocante à formação do professor de Educação Infantil desenvolve os conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens expressivas das artes, se contempla as resoluções legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006. O referencial teórico adotado nos estudos está fundamentado nas temáticas de Educação Infantil, Arte-Educação, Linguística, Psicologia Histórico-Cultural e tendo como base a epistemologia da prática na formação de professores. A metodologia adotada recaiu na pesquisa documental de análise de conteúdos com abordagem qualitativa dos Projetos Políticos Pedagógicos e programas de ensino das últimas estruturas do referido Curso de Pedagogia. Os resultados apresentaram que o Curso de Pedagogia investigado atendeu as resoluções legais e a nossa categoria de análise em relação às linguagens expressivas das artes na formação de professores da Educação Infantil.
2015	Liliane Cury Sobreira Centro	A Voz das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na Educação Escolar e a Disciplina de Arte	Dissertação	Este estudo trata de questões de currículo e formação de professores, focalizando, no curso de Pedagogia, nas disciplinas voltadas aos conteúdos e às metodologias específicas para o ensino de arte, e persegue a seguinte questão: qual o papel atribuído pelas alunas do curso de Pedagogia à arte na formação de professores? O estudo busca traçar um movimento que entrelaça a

	Universitário Moura Lacerda	no Currículo do Curso: ruptura ou continuidade?		vivência das alunas em sua formação básica, nos estágios e no curso de Pedagogia. Tem como objetivo compreender a concepção dessas alunas sobre o currículo de arte nos cursos de Pedagogia e obter indícios sobre o ensino da disciplina nos anos iniciais da educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e o referencial de análise dos dados tem como base autores da perspectiva crítica do currículo, da arte, da educação e da formação de professores. A pesquisa teve como participantes dezesseis alunas do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do interior de São Paulo. Dois instrumentos de coleta de dados foram aplicados: questionário para identificação das alunas e Grupo Focal. Procedeu-se à análise de conteúdo. Os temas de análise foram decididos a posteriori, sendo eles: “lembranças do que aprendi no ensino básico em aulas de arte”; “o ensino de arte nos anos iniciais do ensino básico: um olhar a partir do estágio nas escolas públicas e privadas”; e “a disciplina de arte no curso de Pedagogia”. Os primeiros resultados indicam que as disciplinas voltadas para os conteúdos e as metodologias do ensino de arte, no curso de Pedagogia, forneceram suporte crítico às alunas e subsídio para que projetem e apliquem atividades interdisciplinares em arte, visando questões formativas nos anos iniciais da escolarização básica.
2016	Solange Maria Santos Castro Universidade Estadual do Ceará	Currículo de Formação do Professor de anos iniciais do fundamental de uma Universidade Pública do Estado do Ceará	Dissertação	Currículo de Formação do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma universidade pública do Estado do Ceará” caracteriza-se como pesquisa documental de abordagem qualitativa. Seu objetivo consiste em compreender a relação entre a atual configuração curricular dos cursos de Pedagogia presenciais de uma instituição pública universitária do Estado do Ceará, sobretudo no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e qualidade dessa formação. Fundamenta-se nos estudos de Silva (1999), Moreira (1999; 2014), Moraes e Albuquerque (2014), Sacristán e Gómez (1998) sobre currículo, Pimenta (2002; 2012), Libâneo (2009), Cavalcante (2005; 2014) e Farias (2014) a respeito de formação docente, com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu (1996; 2004; 2011; 2013) sobre os conceitos de campo, habitus e capital cultural. Os procedimentos metodológicos abrangem pertinente revisão bibliográfica; buscas ao site E-MEC e da Instituição de Ensino

				<p>Superior (IES); coleta das matrizes curriculares e dos projetos político-pedagógicos e análise documental. Com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu, entende-se o currículo como campo de interesses e disputas, e, ao mesmo tempo, como um documento - produto da ação histórica que expressa capital cultural. Este experimento mostrou que conhecimentos relativos a Fundamentos Teóricos da Educação e Pesquisa figuram com destaque nos currículos; os conhecimentos relativos à Arte, Educação Física, novas tecnologias, diversidade cultural figuram em participação reduzida; Pedagogia e Didática apresentam menos representatividade em relação à Psicologia, Filosofia, História da Educação, Sociologia. Mediante as constatações percebe-se que o currículo aponta para uma formação geral em detrimento de uma formação mais voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira reflete-se acerca do papel desempenhado pelo currículo como uma formulação histórica possível de ser transformado, em meio à disputa de poder que ocorre entre campos de conhecimento. Tais resultados instigam a refletir-se que a formação de docentes para os primeiros anos de escolarização precisa superar a dimensão técnica que fragiliza a relação teoria e prática, seja pela ausência e secundarização, no currículo, de algum conhecimento que deveria ser priorizado. O conceito de habitus de Bourdieu guia a pesquisa para a compreensão do currículo como formulação histórica, instituído, e que pode se tornar instituinte de novo habitus docente</p>
2017	Ana L. de O. Barreto PUC/SP	Mediações Estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor	Dissertação	<p>A presente pesquisa foi realizada a partir do processo de formação de professores, desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi o de apreender as significações dos educadores sobre o papel constitutivo das mediações estéticas e possíveis reverberações em suas práticas docentes. Ancorada em um referencial teórico da Psicologia Sócio Histórica (AGUIAR, 2006; AGUIAR et al, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016) no Materialismo Histórico Dialético, e na Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2003; 2004; 2008) entendendo produção artística como uma objetivação humana, na qual o ser social se apropria da realidade por meio dos sentidos, e das experiências reflexivas compartilhadas, e a arte como elemento que pode capacitar os sujeitos para a compreensão crítica da realidade,</p>

				<p>incitando uma ação transformadora. O objetivo da formação foi o de instigar os professores a reverem suas práticas docentes, na perspectiva da humanização e sensibilização através da arte e questionamentos éticos e políticos. O eixo da formação proposta foi trabalhar diretamente com o sentir, o pensar e o agir no contexto escolar, atuando criativamente, indagando-se sobre os sentidos do que fazem e do que veem experienciando situações de aprendizagem estética. Para a produção dos dados utilizamos como instrumento metodológico questionários e o planejamento coletivo de uma atividade escolar, além disso foram considerados os registros das discussões dos grupos de formação. A análise e interpretação dos dados foi inspirada no procedimento Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015) buscando uma análise interpretativa das significações produzidas pelos participantes. Tal percurso indicou que o professor quando provocado pela reflexão, passa a rever sua ação profissional e a sua própria existência. As mediações estéticas, na perspectiva da ruptura de padrões de comportamento, ensino, aprendizagem, conteúdos curriculares fomentam brechas, impulsionam ampliações de pensamentos, de formas de ver e sentir a arte, assim como o ser e o estar no mundo. Ao questionar concepções e escolhas, a estética se articula com o posicionamento ético e político, preserva e anuncia valores democráticos. A dimensão estética revigora o educador em relação ao aprender a ouvir, a ver, a ser, a cuidar, a ter afeto e isso se desdobra na produção de conhecimento, provocando o repensar das práticas escolares excludentes, discriminatórias, alienantes.</p>
2017	Ofélia Maria Marcondes Universidade de São Paulo	Dewey: estética social e educação democrática	Tese	<p>Esta tese tem por objetivo apresentar a investigação sobre a experiência estética e sua relação com a educação democrática e a democracia criativa a partir da filosofia da experiência de John Dewey. O ponto central da pesquisa é o que Dewey compreende como arte e como a experiência humana pode ser qualificada como estética, educativa e democrática. A experiência humana é o resultado das interações do ser humano e o meio em virtude do qual ele vive de modo a manter o fluxo da vida. O trabalho é uma análise teórico-bibliográfica das obras de Dewey, salientando a necessidade de se usar o método da inteligência para a solução de problemas e o papel da imaginação neste processo.</p>

				<p>Nossas análises buscaram o entrelaçamento por meio de um estudo aprofundado dos conceitos deweyanos no sentido da compreensão 1. da arte como a própria expressão humana, sendo que o principal produto da arte é o conhecimento e que resulta na ressignificação da vida e na reconstrução dos valores sociais; 2. da educação como reconstrução da experiência, sendo que educar é oferecer as melhores condições para novas experiências e sua ampliação; 3. da democracia como o modo de vida que tem como princípios a cooperação e a liberdade. Na filosofia da estética de John Dewey a apreciação é a fonte da reconstrução de valores sociais; é também uma epistemologia reconstruída que elucida sobre o papel da imaginação na solução de problemas. Nossa pesquisa coloca luz nas relações e na continuidade entre arte, educação e democracia, sendo que a imaginação e o pensamento são os elos que ligam uma experiência e outra. A estética de Dewey é uma estética social cujo principal produto da arte é o conhecimento, a educação democrática é processo ativo e criador que contribui para a reconstrução do mundo e a democracia é criativa na reconstrução contínua de um modo de vida cooperativo e livre.</p>
2017	Alexandre J. Guimarães UFG	Avessos da Docência em Artes Visuais	Tese	<p>Este estudo aborda os avessos docentes de quatro professoras de artes visuais no contexto da educação profissional a partir de suas histórias de vida. Para discutir variáveis das imagens docentes sobre o professor da educação profissional, investigou-se a docência no Instituto Federal de Goiás por meio de questões sobre: a) identidades de professoras de arte em uma escola de tradição tecnicista; b) processos formativos docentes em trânsito e em diferentes lugares a partir e além da escola; c) contextualização histórica das matrizes da educação profissional brasileira; d) diálogos entre o trabalho artístico e o trabalho docente como ações que se retroalimentam. Para as invenções metodológicas, voltou-se à pergunta: como uma investigação em arte me convida a experimentar arte e como essa produção artística se infiltra em um problema de pesquisa? Ao compreender a pesquisa em arte como uma narrativa de investigação, este estudo foi se construindo ao mesmo tempo em que contava sua história – um jogo metalinguístico que ganhou forma enquanto manteve um diálogo pedagógico consigo mesmo. Nesse sentido, chega-se a apontamentos como: a) crise de identidade</p>

				do professor da rede federal; b) movimentos de tensão para o ensino de arte no contexto do ensino técnico; c) reafirmações e reconfigurações da colorização da educação profissional ao longo de nossas histórias; d) necessidade e urgência em pensar a prática docente em arte no âmbito da educação profissional; e) colegialidade como elemento indissociável para a formação do professor de arte; f) aproximação do trabalho (ou experiência) artística com o trabalho docente enquanto ação dialógica. Experimentou-se, dessa forma, exercícios arqueológicos para cavar as nossas e outras histórias para o entendimento e reconfiguração de nossa profissão, contribuindo para a constituição identitária e nossa diferença no interior da educação pública.
2018	Andressa Grazielle Brandt Universidade Federal de Santa Catarina	Formação de Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do Curso de Pedagogia	Tese	A presente pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, inserido na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, objetiva investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul. O Programa de Formação do <i>campus</i> Rio do Sul, do IFC, foi desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico no laço temporal pesquisado de 2010 a 2012, contando com a participação de modo opcional de professores, educadores e, em alguns encontros, de estudantes dos cursos superiores do <i>campus</i> . Objetiva-se desvelar com os educadores participantes e com a equipe de gestão que elaborou e realizou os encontros de formação: a) analisar a criação e a implantação do Programa de Formação e Capacitação Continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e o desenvolvimento do processo de ensinagem, na opinião dos educadores e da equipe diretiva; b) investigar de que forma as atividades do Programa de Formação influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino; c) analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e nos cursos propostos no Programa de Formação; e d)

			<p>levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do campus Rio do Sul. Para isso, o trajeto metodológico é de caráter qualitativo-descritivo, apresenta uma revisão da produção acadêmica relacionada à temática Formação Continuada de professores dos IFs nos principais periódicos da área da Educação no período compreendido entre os anos 2000 e 2012, um levantamento das produções no banco de dados de trabalhos de teses e dissertações nas IES pertencentes ao estado de Santa Catarina, com Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Como coleta e análise de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada composta por 13 questões direcionadas aos nove sujeitos pesquisados, as vozes analisadas através da análise de conteúdo e a realização de análise de documentos nacionais, dos IFs, do IFC e locais do campus Rio do Sul. Este estudo está dividido em três 12 categorias de análise: Programa de Formação Continuada do campus Rio do Sul; Conhecimentos e Saberes dos professores do EBTT; e Contribuições do Programa de Formação para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores dos IFs. Dessa forma, a definição dos indicadores do questionário da entrevista semiestruturada e o eixo temático serão relacionados com os estudiosos com pesquisas no campo da Educação Profissional Tecnológica (KUENZER, 1999, 2007, 2008a, 2008b; MOURA, 2008a, 2008b; MACHADO, 2008; SHIROMA, 2011, 2013), no campo do Ensino Superior (CUNHA, 2006, 2010, 2013; LIBÂNEO, 1998, 2013; PIMENTA, 1996, 2003, 2005; SEVERINO, 2003; VEIGA, 2008) no campo da formação de professores (TARDIF, 2000, 2002; NÓVOA, 1992, 1995, 2013; ZEICHNER, 1993, 2003; PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003); no campo da profissionalidade (SACRISTAN, 1995; CONTRERAS, 2002). Do ponto de vista empírico, a pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento do Programa de Formação e Capacitação dos professores/educadores do IFC, especificamente na formação pedagógica dos professores e teórico-metodológica na concepção da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Os resultados da pesquisa revelaram que as ações dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação exerceram influência positiva na formação continuada dos professores</p>
--	--	--	---

				que atuam na EBT no campus Rio do Sul, desenvolvendo a profissionalidade desses profissionais e principalmente seus saberes pedagógicos. Por se tratar de um estudo de caso, as vozes dos educadores relataram contribuições e recomendações para o Programa de Formação, sinalizando ser importante e necessária a institucionalização de um Programa de Formação Continuada pela PROEN no IFC, pois ela é um direito do professor. Há também a necessidade de novas pesquisas e estudos sobre políticas públicas de formação dos professores do EBTT, as quais precisam ser criadas pelos órgãos nacionais, como a SETEC/MEC, para que esse direito não fique só eternizado na legislação educacional nacional; e sobre os saberes e a identidade dos professores dos IFs.
2018	Raquel T. de Souza UNESP - Instituto de Artes	Professor Artista Agires Espirais: horizonte do provável	Dissertação	Este trabalho articula-se entre as pesquisas autobiográfica, bibliográfica e o relato de experiência. Trata da busca da grafia das Artes Visuais no ateliê de uma Escola Pública de Educação Infantil, na cidade do Rio de Janeiro. Problematiza a Escola Pública forjada para o mundo do mercado capitalista e sua ideologia neoliberal, do modelo econômico estético/criativo. Baseia-se na Teoria da Cognição como invenção, da Psicologia-Filosofia de Virgínia Kastrup, em que o tempo-duração, necessário ao movimento do conhecer, exige-se em modo-aprendiz-artista, contingente e imprevisível, fundador do novo, encontrado nos fazeres-saberes da Arte. Concebe as experiências atuais, entre diversas pessoas e campos do conhecimento, as Ecologias Culturais, descritas pelo filósofo e crítico de arte Reinaldo Laddaga, como possibilidades de ações para o desenvolvimento da empatia. Provoações para construções didático-ético-poéticas, sob a perspectiva social da estética, no ensino das artes visuais contemporâneo.
2019	Janainna da Silva Universidade Regional de Blumenau	Educação Estética na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos	Dissertação	A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender os aspectos da Educação Estética presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de seis Centros de Educação Infantil municipais que atuam com crianças de zero a três anos em Blumenau, Santa Catarina. Para que esse objetivo fosse alcançado, os seguintes objetivos específicos foram articulados: a) identificar como a Educação Estética é abordada nas propostas curriculares da Educação Infantil nacional – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais para a

			<p>Educação Infantil - DCNEI; b) investigar como a Educação Estética está explicitada nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil no município de Blumenau; c) analisar como a Educação Estética está registrada em seis Projetos Políticos Pedagógicos na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Este trabalho usou como fundamentação teórica os estudos de Duarte Júnior (2000) e Pillotto (2007) sobre Educação Estética e Arte, que visam o sensível na integridade do corpo com o inteligível, repertório para a criação, a emoção, a intuição e a percepção da sensibilidade por meio da Arte; os estudos sobre a Educação Infantil com foco histórico e social, de Barbosa (2006), que refletem sobre as rotinas na Educação Infantil e no cotidiano, promovendo mudanças; os estudos de Fernandes (2011) sobre bebês e crianças bem pequenas, com o intuito de discutir o ambiente formal de Educação desde os primeiros anos de vida; e, por fim, acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos, Edwards, Gandini e Forman (2016) e Veiga (2002) colaboraram para compreender a documentação oficial interna como construção do cotidiano educacional. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e documental, pois analisou Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Blumenau, SC. Nesse percurso, articularam-se aspectos da vida e das experiências da autora que teceram o fio para a relação com o tema e o objeto desta pesquisa. Para dar início à análise dos dados, a pesquisa foi realizada em quatro etapas: 1) contato pessoal com as autoridades responsáveis pela Educação Infantil do município para uma triagem dos CEIs que fazem atendimento a crianças de zero a três anos; 2) comunicação das autoridades para a realização da pesquisa nos CEIs; 3) contato com a equipe gestora de cada CEI para agendar horários e datas para a coleta dos documentos; 4) coleta dos PPPs nos Centros de Educação Infantil. As análises partiram de uma leitura integral dos PPPs com foco de identificar o objeto desta pesquisa: Educação Estética. Os dados revelaram que há poucos indicadores acerca de Educação Estética nos documentos analisados. Indicaram, também, que há uma apropriação dos documentos oficiais, pois os CEIs utilizam a legislação, mas há uma fragilidade nas descrições realizadas pelos integrantes que compõem os PPPs. Além disso, os dados apontaram um certo entendimento sobre Educação Estética;</p>
--	--	--	---

				entretanto, há contradições entre a concepção de Educação Estética e os excertos apontados pelos PPPs analisados. Ademais, observou-se que, nos documentos internos escolares, a Educação Estética aparece em três aspectos: acerca do espaço físico escolar; sobre a organização do currículo; e sobre arte na Educação Infantil.
2020	Priscila Bastos Braga dos Santos UNB	Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Inovação na Educação e Formação de Professores	Dissertação	Este trabalho dissertativo tem como eixo central a formação de professores analisada por meio do objeto inovação. Nessa perspectiva, foram tomadas pesquisas científicas e diretrizes políticas que balizam a inovação na educação, conjecturando uma agenda com impacto no campo da formação de professores. Partimos da compreensão da práxis como fundamentação para as ações teórico-pedagógicas, e, portanto, como via para a ruptura paradigmática da formação e das finalidades educativas no modelo capitalista. A pesquisa norteia-se pela seguinte problemática: Quais são os fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores? O objetivo geral é identificar e analisar os fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e na formação de professores, compreendendo o seu movimento por meio das produções teóricas e dos relatórios das Organizações Multilaterais (OM). Para este trabalho, elegemos os documentos vinculados à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), construídos pelo Centro de Pesquisa de Inovação Educacional (CERI). Estabelecemos como base epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético, tomando a inovação como produto material dos fenômenos constituídos por múltiplas determinações na estrutura político-econômica. Para o desvelamento da realidade concreta, tomamos os pares dialéticos: aparência e essência; conteúdo e forma; abstrato e concreto. A pesquisa foi efetivada em três etapas: A primeira se constitui pelo levantamento bibliográfico com a realização do estado do conhecimento e identifica nas produções teóricas as diferentes concepções da inovação na educação e formação de professores; A segunda, na análise das produções bibliográficas que apresentam as formas e os movimentos da inovação na educação; E, por fim, a terceira, que elabora o levantamento e análise documental dos relatórios emitidos pelo CERI, buscando o movimento entre as produções teóricas e as diretrizes da organização para desvelar os fundamentos da inovação no campo. Como

				<p>resultado da análise foi possível identificar três categorias que emergiram do exercício de desvelamento dos fenômenos: Sociedade do Conhecimento; Inovação Pedagógica e Conceito de Inovação. As categorias identificadas nos documentos do CERI ancoram-se na concepção filosófica humanista moderna constituindo princípios de inovação na educação, os quais conformam a epistemologia da prática que se estrutura em um modelo formativo individual com vistas no desenvolvimento profissional por competências e habilidades. As inovações pedagógicas são reconhecidas por operarem de forma instrutiva, por meio das tecnologias, promovendo combinações metodológicas de nível incremental. Portanto, a política de inovação na educação e formação de professores funciona como instrumento de reestruturação social orientados pelo modelo de acumulação flexível do capital, sendo pautados pelos critérios de sistematização da educação internacional, visando à elevação da qualidade ligada a uma oferta básica de serviços para o aumento da produtividade e retorno financeiro.</p>
2020	<p>Juliane Cristina Klochinski UNIOESTE</p>	<p>A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas</p>	<p>Tese</p>	<p>A tese aborda a formação inicial integrada para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia após a implementação das DCNCP. Procura desvelar contradições existentes em ofertar fundamentos teórico-metodológicos para formar professores aptos a atuar em etapas da educação tão próximas e tão distantes, no mesmo curso. Fundamenta-se em uma abordagem crítico-dialética, coadunada à pesquisa bibliográfica, análise de documentos e dados de questionários. Explicita o processo de constituição da formação docente para EI e AIEF, considerando as DCNCP, as quais ampliaram o campo de atuação profissional. Evidencia duas categorias empíricas: “desenvolvimento infantil” e “conteúdo” revelando que os sujeitos da pesquisa pensam em diferentes processos formativos e componentes curriculares para cada etapa da educação, além de desvelar lacunas referentes às especificidades formativas do profissional destinado às mesmas. Por fim, elucida a contradição entre uma formação integrada voltada a uma concepção de criança e organização escolar fragmentadas.</p>
2020	<p>Cristina Martins PUC-RS</p>	<p>Práticas pedagógicas remixadas: Possibilidades de estratégias docentes</p>	<p>Tese</p>	<p>Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Formação,</p>

		alinhadas a tendências emergentes da cultura digital		<p>Políticas e Práticas em Educação, problematizou os desafios de formar professores para atuarem na cibercultura, onde o sistema escolar e universitário conserva heranças paradigmáticas ultrapassadas, e que readequações voltadas à formação integral do estudante se fazem necessárias. Adotou-se como questão norteadora: como ocorrem as relações entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uso da gamificação e a constituição formativa de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de ensino privado de Porto Alegre/RS? O objetivo foi investigar como a constituição formativa dos professores de Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) de uma escola de ensino privado de Porto Alegre/RS implica a constituição de práticas pedagógicas com o uso da gamificação, a partir de uma proposta de modelo de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. O referencial teórico constituiu o estado de conhecimento, onde destacam-se os autores: Tardif, Lévy, Huizinga, Santaella, Alves, Zabala e Arnau, e, Prensky. Como metodologia de pesquisa optou-se pela abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O método de análise de dados foi a Análise Textual Discursiva, sendo os instrumentos de coleta de dados: questionário, observação participante e não participante, entrevistas e diários de pesquisa. Os sujeitos de pesquisa foram professores dos AI do EF. Os principais resultados alcançados mostram que: (a) a formação inicial pouco possibilita ao professor desenvolver as competências necessárias para atuação na cibercultura; (b) os cursos de Educação Continuada de curta duração não proporcionam ao docente a reflexão e as experiências necessárias; (c) os professores que utilizam a gamificação nas práticas pedagógicas nem sempre têm o entendimento de que estão fazendo seu uso; (c) o modelo proposto é promissor, porém, os docentes que apresentaram melhores resultados são aqueles que já haviam tido contado com jogos do tipo Role-Playing Games e com os elementos da gamificação. Fica em aberto para ser discutido em possíveis trabalhos futuros: ampliar a investigação para outros cenários e buscar contribuições da gamificação para aprendizagem dos alunos.</p>
2021	Ana Márcia Akauí Moreira	Arte como Direito? A formação do professor de Artes Visuais na região da	Tese	A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, tem como objetivo geral investigar as organizações curriculares de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na

	UNISANTOS	Baixada Santista e no município de São Paulo/SP	<p>região da Baixada Santista e no município de São Paulo, buscando, nos fundamentos teóricos e nos conhecimentos pedagógicos e específicos da formação de professores de Arte, por consequência, refletir sobre o ensino de Artes na educação básica. Com base nas contribuições sobre da importância do ensino das Artes para o desenvolvimento humano (ADORNO, 2018; EISNER, 2008; OSTROWER, 1996) e a sua relação com o saber e os significados relacionados a esse conhecimento (como o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas e os significados relacionados a esse conhecimento), intencionamos compreender a função social das Artes (CONTRERAS 2002; ZEICHNER, 2005) investigando, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas orientações legais, o processo de formação em cursos de Licenciatura do professor de Artes Visuais, considerando (entre conceitos e autores) a reflexão/crítica e a práxis docente (VÁZQUEZ, 2011; PIMENTA, 2005), a autonomia intelectual e cultural (FREIRE, 1996), e a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018). A pesquisa teve duas etapas: na primeira, de revisão bibliográfica e de análise documental, identificamos fontes para mapeamento das IES que mantém cursos de Artes na região da Baixada Santista e no município de São Paulo, selecionando Matrizes Curriculares (MC) de cursos que se sobressaíam numa perspectiva emancipatório/cultural de professores e das Artes como direito e à humanização, pelo desenvolvimento da sensibilidade e da estética, enraizadas culturalmente. Na segunda etapa, também documental, analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (selecionados na primeira etapa), complementada com entrevistas com os coordenadores desses cursos. As análises evidenciaram a existência de poucos estudos sobre a composição curricular e da formação de professores de Artes Visuais, além de fragilidades e dispersão na organização curricular desses cursos, considerando uma visão emancipatório-crítica, capaz de superar visões educacionais tecnicistas (instrumentalizadoras e reducionistas), que orientam, em geral, a formação de professores no país.</p>
--	-----------	---	---

APÊNDICE II – BANCO DE DADOS (SciELO)

Quadro – Dados coletados junto ao Banco do SciELO

Ano	Autor/Instituição	Título	Resumo
2014	Luiz Gustavo Lima Freire Psicologia Escolar e Educacional	Concepções e autorregulação da aprendizagem da arte	Este artigo tem três objetivos. O primeiro, que procuramos implementar na primeira seção, consiste numa breve revisão dos estudos sobre concepções de autorregulação da aprendizagem em geral. O segundo, que tentamos alcançar nas duas seções seguintes, é o de abordar a investigação daquelas duas variáveis no caso particular da aprendizagem das artes. Finalmente, o terceiro objetivo, relacionado à quarta seção, consiste numa sucinta revisão dos estudos que têm procurado relacionar essas duas linhas de investigação.
2015	Maria Amélia Santoro Franco Educação e Pesquisa	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistência e resignações	O presente artigo tem como pressuposto a consideração de que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros; e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Contraditoriamente, observa-se que as práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço eivado de contradições. Os dados empíricos que permitiram a construção desses pressupostos decorrem de uma pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2012) realizada com docentes de ensino fundamental. A análise desses dados, realizada por meio da hermenêutica crítica, permite a discussão de três objetivos: a) analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição e de resistência; b) compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que, inexoravelmente, impõem-se às práticas; e c) identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis. Conclui compreendendo que, na tensão primordial inerente ao processo de ensinar-aprender, convivem resistências e resignações; aprendizagens e possibilidades. As práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa. Reafirma-se que os princípios fundadores da pesquisa-ação pedagógica podem auxiliar na ressignificação de práticas escolares.
2015	Mariana Gaio Alves Educar em Revista	As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia?	A universidade, enquanto instituição formadora, tem preocupações profissionais desde as suas origens medievais, no sentido em que, entre as suas missões, se inclui a preparação dos alunos para o exercício de atividades profissionais. Contudo, na contemporaneidade, essas preocupações têm sido

			objeto de uma atenção e preocupação crescentes no quadro das políticas educativas, bem como por parte dos académicos e da sociedade em geral, veiculando frequentemente a ideia de que importa repensar o ensino superior numa lógica de resposta a necessidades (quantitativas e qualitativas) da economia e do mercado de trabalho. O objetivo deste artigo é enriquecer a reflexividade sobre este tipo de posicionamentos e sobre as respectivas implicações no campo da pedagogia universitária. Procura-se, deste modo, identificar tensões e desafios subjacentes aos modos de funcionamento e aos modelos curriculares e pedagógicos das universidades na atualidade, reforçando a importância de favorecer uma perspectiva educativa sobre a pedagogia universitária que não a subordine às supostas necessidades do mercado de trabalho.
2015	Luciane Maria Schlindwein Cadernos Cedes	As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível	Este texto tem por desafio problematizar o desenvolvimento estético da pessoa (do professor) atravessado pela experiência sensível com as artes em diferentes manifestações. Pautados nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural, consideramos que a percepção estética pode se constituir em tema fundante para a formação integral do professor e, em decorrência, das crianças. Discutimos os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2004 e 2006, em que um grupo de 12 professoras em formação pôde experimentar vivências artísticas, efetivadas no campo da literatura, das artes visuais e da música. A ampliação de repertório, o desenvolvimento estético e a postura ética constituem-se como decorrências das transformações de sentido, dos processos de tomada de consciência desencadeados pelas vivências estéticas propiciadas aos envolvidos na pesquisa.
2017	Luiz Fernando Zanetti Educação & Realidade	A estética da existência e a diferença no encontro da arte com a educação	O presente artigo é parte de uma pesquisa que problematiza o encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas. Buscou-se apreender como as noções de estética da existência e diferença, oriundas respectivamente das teorizações de Michel Foucault e Gilles Deleuze, passaram a fazer parte da pedagogia da arte, no referido período. Trabalhou-se com artigos de revistas acadêmicas, que pautam de modo prático ou teórico as noções de estética da existência e de diferença. Notou-se tanto uma recomendação desses conceitos, como ferramentas de superação das crises educativas, como também uma patente impossibilidade de os estabelecer como lastro teórico de um projeto de mudança social.
2017	Marisa da Silva Dias; Neusa Maria Marques de Souza Educação em Revista	Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência	A partir de projetos de formação de professores, integrando universidade e escolas públicas, analisam-se aspectos da atividade do licenciando e do professor, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. As considerações apresentadas decorrem de resultados de pesquisas que as autoras desenvolvem nas universidades públicas em que atuam. Os dados

			<p>obtidos foram dispostos e analisados em conformidade com os princípios do materialismo histórico-dialético, campo epistemológico da teoria histórico-cultural. Conclui-se que, a partir dos lugares sociais e da atividade principal em que os sujeitos se encontram, há necessidade da diferenciação dos elementos nos universos de significação de tais modalidades de formação, para que a organização do processo formativo seja intencionalmente definida em conformidade com áreas específicas de conhecimento, de modo que as ações se tornem sustentáveis para o movimento de mudança tanto de sentido quanto da ação docente que os sujeitos em formação virão a desenvolver.</p>
2017	<p>Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari; Cristina Cinto Araújo Pedroso; Umberto de Andrade Pinto</p> <p>Educação e Pesquisa</p>	<p>Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente</p>	<p>O artigo tem como questão central os cursos de pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Seu objetivo é discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, com apoio do CNPq. Para a abordagem quantitativa, foi utilizada a técnica de análise documental do conjunto das 144 matrizes curriculares obtidas. Como base para a abordagem qualitativa, os dados foram analisados a partir do cruzamento entre as características das instituições e as características das disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. Os dados mostram que a maioria dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e que não têm a pesquisa como inerente às suas características. A análise interpretativa dos resultados evidencia que os cursos de pedagogia estudados refletem os mesmos problemas apontados na literatura da área sobre as DCN CP/2006: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco. Na conclusão, são apontados possíveis caminhos para superar alguns desses problemas.</p>
2018	<p>Maria Manuela Duarte Guilherme</p> <p>Educação & Sociedade</p>	<p>O diálogo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas</p>	<p>Este artigo empreende uma análise intercultural dos textos de Paulo Freire e John Dewey, tendo em conta os seus contextos culturais e epistemológicos, no enquadramento de duas matrizes (pós)-coloniais distintas, que constituíram os cenários intelectuais e as bagagens sócio-históricas das obras desses autores. Procura, assim, acrescentar uma perspectiva intercultural e pós-colonial sobre os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos aos estudos comparativos das suas obras que se têm concentrado apenas nos seus axiomas em relação à educação e à pedagogia como se constituíssem universais culturais e epistemológicos. Desse</p>

			modo, tenciona recuperar os seus legados teórico-práticos para as pedagogias interculturais de uma educação para a cidadania nas sociedades cosmopolitas contemporâneas.
2019	Flavia Medeiros Sarti Educação e pesquisa	O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização	Este artigo focaliza o processo brasileiro de elevação ao nível superior da formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, problematizando sua qualificação como um caso clássico de universitarização, e propondo uma maneira de o caracterizar que, considera-se, seja mais precisa e prolífica para o debate sobre as relações entre a formação e a profissionalização desses professores. Fundamentando-se em revisão de literatura, explora a dimensão cultural e as lutas simbólicas mobilizadas em tal processo, de modo a caracterizá-lo como um caso sui generis de universitarização, levado a efeito em grande parte por instituições não universitárias e implementado por meio de um movimento atípico de transferência institucional – para o curso de pedagogia –, que não considerou as estruturas formativas pré-existentes e não as absorveu, como ocorre mais comumente nos processos de universitarização. Conclui que essa universitarização foi marcada por processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente, sobretudo devido ao apagamento sociocultural imposto ao magistério. Contrariando as expectativas que a legitimaram no campo educacional, essa universitarização realizada por transferência institucional mostra-se incompatível com os propósitos de profissionalização do magistério, o qual prevê, entre outros fatores, o aumento do controle que os professores exercem sobre os processos concernentes ao trabalho que realizam, entre os quais se encontra a tarefa de formar as próximas gerações docentes.
2020	Paulina Maria Caon Revista Brasileira de Estudos da Presença	Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido	O texto apresenta possibilidades de realização de ações artísticas em contextos de educação formal, buscando afirmar a escola básica e a universidade como potentes espaços culturais e artísticos na sociedade. Tais ideias se desenvolvem por meio da investigação cotidiana das práticas artísticas e docentes da autora, desde 2009, como colaboradora do Coletivo Teatro Dodecafônico e professora universitária na formação de professores de teatro, focada em estudos da corporalidade no campo da Educação e da criação artística. Práticas artísticas da cena contemporânea expandida são os elementos catalisadores das ações realizadas nos contextos formativos abordados e da reflexão em torno das práticas artísticas vistas como processos de conhecimento.
2021	Antonio Flavio Barbosa Moreira Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação	Formação de professores e currículo: questões em debate	O presente artigo traz uma análise teórica sobre a formação inicial docente e suas relações com o currículo. Busca-se, a partir dos argumentos levantados, configurar uma concepção de qualidade na escola e na formação docente, analisando a formação inicial de modo abrangente, para que se evitem parcialidades e fracionamentos. Como conclusões, aponta-se que essa formação não pode

			ser vista apenas como uma atividade prática, baseada na racionalidade instrumental, mas como atividade intelectual, pautada pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista.
2022	Ana Márcia Akai Moreira Palíndromo	Produção acadêmica sobre a formação do professor (a) de Artes Visuais	A cada dia se mostra mais do que necessário estudos sobre organizações curriculares, direcionados numa perspectiva aberta e propositiva com relação à formação de professores de Arte autônomos e críticos/reflexivos. Esse estudo (fragmento do doutorado) dialoga - por meio de uma revisão bibliográfica - com a produção de artigos, teses e dissertações que pesquisam a formação desse profissional na área da Educação diante da (des)valorização e das tendências que influenciam e prevalecem, atualmente, no campo do conhecimento. Reflexões pautadas na crítica e na Análise de Conteúdos nos auxiliaram a perceber as tensões existentes que aparecem nas poucas pesquisas depositadas sobre o assunto. Entender que, frente as vozes que se opõem ao autoritarismo, cada vez mais presente no cenário educacional, é imprescindível para explorar e acreditar na potência do ensino das Artes na educação básica e numa formação de professores de Artes Visuais pensando - junto com as outras áreas do conhecimento - no desenvolvimento humano.

APÊNDICE III – EMENTAS DA DISCIPLINA DE ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Quadro – Dados coletados junto às IES em Pedagogia

IES	CARGA HORÁRIA	UNIDADE CURRICULAR	Modalidade	EMENTA
Universidade Federal de São Paulo UNIFESP	75h	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino da Arte	EAD	A disciplina pretende investigar, experimentar e analisar aspectos e possibilidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem que ampliem a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva em relação ao uso das linguagens artísticas. Busca, portanto, recursos que auxiliem o educador na seleção, criação e planejamento de ações nas artes visuais e música que permitam, não apenas garantir a aquisição de conteúdos específicos - próprios desta área de conhecimento - como também ultrapassar a esfera destes conteúdos, favorecendo a sensibilidade e a descoberta de formas e ideias próprias de expressão. Criação e expressão na formação e identidade do sujeito. Conhecimento dos elementos visuais e musicais e a investigação dos seus fazeres livres e cultivados, utilizando recursos corporais, naturais, do cotidiano, específicos e ligados às tecnologias digitais da informação e comunicação. A pesquisa na Arte.
Centro Universitário Don Domênico UNIDON	100h	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Artes	Presencial	A partir dos Elementos Visuais - Ponto, Linha e Forma busca-se conhecer, investigar e praticar atividades e fazeres específicos ligados a criatividade. A disciplina pretende analisar A importância da Arte, a Arte brasileira a partir de artistas consagrados e a Semana de Arte Moderna de 1922, apoiando-se em atividades práticas. Por meio dos movimentos: Impressionismo, Expressionismo e Cubismo, a disciplina pretende experimentar e analisar possibilidades que envolvem processos de criatividade, visando o ensino e a aprendizagem. Na arte contemporânea, pretende-se discutir sobre o papel da mulher na Arte, a Diversidade e Ativismo para que o discente amplie a capacidade reflexiva em relação ao papel da arte.
Universidade Católica de Santos UNISANTOS	80h	Conteúdo e Metodologia de Ensino de Linguagens Artísticas	presencial	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE ENSINO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS Ementa: Analisa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que tange às linguagens artísticas; bem como compreende a arte como um processo de construção da história e da humanidade cultural. Promove o desenvolvimento da sensibilidade criativa, percepção e imaginação, identificando os conteúdos, práticas educativas e aspectos metodológicos e avaliativos de seu ensino.

Universidade Santa Cecília UNISANTA		Metodologia do Ensino de Artes	presencial	<p>LABORATÓRIO DE ENSINO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS</p> <p>Ementa: Espaço privilegiado para relacionar teoria e prática; refletir sobre a importância das atividades de experimentação na aprendizagem da Arte, representada em suas múltiplas linguagens e reconhecer o laboratório como um ambiente interdisciplinar para a abordagem de temas, que contemplem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento promovendo a realização de práticas extensionistas. Incentivo à vivência de habilidades científicas, promovendo um novo olhar no cotidiano.</p>
Universidade Paulista UNIP	60h	Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade	flex	<p>O profissional licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) encontra-se apto a atuar em ambientes escolares e não escolares. O curso oferece componentes curriculares que garantem ao estudante uma formação científico-cultural e didático-pedagógica com vistas a qualificá-lo para atuar, prioritariamente, na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além da docência, o curso de Pedagogia da UNIP habilita profissionais para o exercício da gestão educacional e escolar (Diretor de Escola), Supervisão de Ensino, Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica e em outras áreas de ação do pedagogo (ambiente não escolar), principalmente, em Organizações Não Governamentais e Empresas públicas e privadas nas áreas de educação corporativa e recursos humanos.</p>
UNICESUMAR	80h	Metodologia do Ensino da Arte e da Música	EAD	<p>A Arte na educação e suas implicações sobre a produção significativa do conhecimento pela criança. O ensino da Arte-educação para a educação infantil e anos iniciais ensino fundamental. A expectativa de cada linguagem no cotidiano da educação. O ensino da Arte e suas implicações na construção e desenvolvimento da educação da criança. A música como recurso pedagógico que promove a aprendizagem.</p> <p>UNIDADE I - ARTE NA ESCOLA Arte, seus conceitos e sua história A arte na escola, com o objetivo de promover uma formação cultural, histórica e social Os desafios que a formação educacional de qualidade exige aos alunos do século XXI Universo do conhecimento: explorar, discutir e compreender os fundamentos essenciais para sermos professores transformadores.</p> <p>UNIDADE II - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Fundamentos da Educação Infantil. Habilidades e as competências que norteiam o trabalho com a arte e a musicalização.</p>

				<p>Campos da experiência voltados a discussão da arte na Educação Infantil.</p> <p>As principais reflexões propostas pela BNCC</p> <p>UNIDADE III - BNCC: ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Orientações da BNCC para a disciplina de Artes no Ensino Fundamental. A área de linguagens, o que envolve o estudo da arte e das suas especificidades O olhar sobre a disciplina de Artes nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental Experiência no universo da arte, da profissão docente e do ensino e aprendizagem</p> <p>UNIDADE IV- UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA ARTE História da arte. As obras, os artistas e os períodos artísticos. As nuances culturais que essa expressão nos possibilita e para que possamos aplicar em sala de aula. Primeiros passos no universo da história da arte para o exercício da profissão de maneira significativa.</p> <p>UNIDADE V - UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA MÚSICA A música, os seus conceitos, a sua história, os principais autores e a importância dela na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Os fundamentos de ritmo, som e musicalidade até os aspectos políticos, religiosos, sociais e estéticos A importância da música em nossas vidas, na escola, para o professor e o aluno.</p>
Universidade Presbiteriana MACKENZIE	64h	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Arte	EAD	<p>Estudo do ensino e aprendizagem em Arte, focalizando seus conteúdos e projetos de ensino. Investigação, a partir das experiências vivenciadas no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre como as crianças produzem e leem as linguagens das Artes – Visual, Musical, Teatral e da Dança, e as possibilidades de desenvolvimento estético. Orientação sobre a elaboração de sequências didáticas e práticas avaliativas no ensino de Arte. Contempla estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>
Universidade Metropolitana de Santos UNIMES		A Arte na Educação Infantil e Práticas E Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Artes e Práticas	EAD	<p>A disciplina propõe o estudo e a reflexão sobre a presença da Arte como componente da educação básica, particularmente da educação infantil. Aborda a Arte como produto cultural e histórico, relacionado os processos de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. Propõe um estudo crítico da BNCC e sobre o Referencial curricular para a Educação Infantil, tendo como eixos principais as concepções de ação/reflexão do professor, os objetivos apontados, os conteúdos e métodos sugeridos e as formas de avaliação propostas. Estuda ainda os aspectos lúdicos e suas relações com o ensino e aprendizagem da Arte e a participação da arte nos projetos educacionais, colocando-os em contexto com as necessidades da Educação Infantil. Além das relações entre Arte e</p>

			<p>inclusão, propondo a análise de práticas e metodologias.</p> <p>A disciplina aborda criticamente os conhecimentos para atuação com arte na educação no Ensino Fundamental, tendo como princípios norteadores as relações entre os aspectos históricos, as metodologias e práticas artísticas e as concepções pedagógicas que constroem os processos educacionais. Propõe o estudo da história do ensino da Arte no Brasil e suas perspectivas atuais, como forma de conscientização para uma prática educacional reflexiva. Propõe reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte na Educação, sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, tendo como eixos principais as concepções para a ação-reflexão do professor, os conteúdos propostos, os objetivos apontados e as formas de avaliação sugeridas para as áreas de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Aborda os estudos multiculturais em relação à Arte na Educação.</p>
--	--	--	--

Fonte: dados coletados pela autora (2022).

APÊNDICE IV

FICHAMENTO BANCO DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES (CAPES)

Quadro - Fichamento 1 – Do Banco de Dados da Capes - Teses e Dissertações

Título	Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico
Ano	2014
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Alessandra de Carvalho Faria
Local da pesquisa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Objetivo	Compreender se a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FCL/UNESP/Araraquara, no tocante à formação do professor de Educação Infantil desenvolve os conteúdos e metodologias específicas vinculadas às linguagens expressivas das artes, se contempla as resoluções legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006.
Fundamentação teórica	Temáticas de Educação Infantil, Arte-Educação, Linguística, Psicologia Histórico-Cultural e como base a epistemologia da prática na formação de professores.
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Os resultados apresentaram que o Curso de Pedagogia investigado atendeu as resoluções legais e a categoria de análise em relação às linguagens expressivas das artes na formação de professores da Educação Infantil.
Observações	
Título	A Voz das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na Educação Escolar e a Disciplina de Arte no Currículo do Curso: ruptura ou continuidade?
Ano	2015
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Liliane Cury Sobreira
Local da pesquisa	Centro Universitário Moura Lacerda
Objetivo	Compreender a concepção das alunas sobre o currículo de arte nos cursos de Pedagogia e obter indícios sobre o ensino da disciplina nos anos iniciais da educação básica.
Fundamentação teórica	Trata-se de uma pesquisa qualitativa e o referencial de análise dos dados tem como base autores da perspectiva crítica do currículo, da arte, da educação e da formação de professores.
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Os resultados indicam que as disciplinas voltadas para os conteúdos e as metodologias do ensino de arte, no curso de Pedagogia, forneceram suporte crítico às alunas e subsídio para que projetem e apliquem atividades interdisciplinares em arte, visando questões formativas nos anos iniciais da escolarização básica.
Observações	
Título	Currículo de Formação do Professor de anos iniciais do fundamental de uma Universidade Pública do Estado do Ceará
Ano	2016
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Solange Maria Santos Castro

Local da pesquisa	Universidade Estadual do Ceará
Objetivo	Consiste em compreender a relação entre a atual configuração curricular dos cursos de Pedagogia presenciais de uma instituição pública universitária do Estado do Ceará, sobretudo no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e qualidade dessa formação.
Fundamentação teórica	Fundamenta-se nos estudos de Silva (1999), Moreira (1999; 2014), Moraes e Albuquerque (2014), Sacristán e Gómez (1998) sobre currículo, Pimenta (2002; 2012), Libâneo (2009), Cavalcante (2005; 2014) e Farias (2014) a respeito de formação docente, com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu (1996; 2004; 2011; 2013) sobre os conceitos de campo, <i>habitus</i> e capital cultural.
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	Mostrou que conhecimentos relativos a Fundamentos Teóricos da Educação e Pesquisa figuram com destaque nos currículos; os conhecimentos relativos à Arte, Educação Física, novas tecnologias, diversidade cultural figuram em participação reduzida; Pedagogia e Didática apresentam menos representatividade em relação à Psicologia, Filosofia, História da Educação, Sociologia. Mediante as constatações percebe-se que o currículo aponta para uma formação geral em detrimento de uma formação mais voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Observações	
Título	Mediações Estéticas na formação docente: contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor
Ano	2017
Dissertação/Tese	Dissertação
Autores	Ana L. de O. Barreto
Local da pesquisa	PUC/SP
Objetivo	Apreender as significações dos educadores sobre o papel constitutivo das mediações estéticas e possíveis reverberações em suas práticas docentes.
Fundamentação teórica	Ancorada em Psicologia Sócio Histórica (AGUIAR, 2006; AGUIAR et al, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016) no Materialismo Histórico Dialético, e na Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2003; 2004; 2008).
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Indicou que o professor quando provocado pela reflexão, passa a rever sua ação profissional e a sua própria existência. As mediações estéticas, na perspectiva da ruptura de padrões de comportamento, ensino, aprendizagem, conteúdos curriculares fomentam brechas, impulsionam ampliações de pensamentos, de formas de ver e sentir a arte, assim como o ser e o estar no mundo. Ao questionar concepções e escolhas, a estética se articula com o posicionamento ético e político, preserva e anuncia valores democráticos. A dimensão estética revigora o educador em relação ao aprender a ouvir, a ver, a ser, a cuidar, a ter afeto e isso se desdobra na produção de conhecimento, provocando o repensar das práticas escolares excludentes, discriminatórias, alienantes.
Observações	
Título	Dewey: estética social e educação democrática
Ano	2017
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Ofélia Maria Marcondes
Local da pesquisa	Universidade de São Paulo
Objetivo	Apresentar a investigação sobre a experiência estética e sua relação com a educação democrática e a democracia criativa a partir da filosofia da experiência de John Dewey.

Fundamentação teórica	O trabalho é uma análise teórico-bibliográfica das obras de Dewey, salientando a necessidade de se usar o método da inteligência para a solução de problemas e o papel da imaginação neste processo
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	A pesquisa coloca luz nas relações e na continuidade entre arte, educação e democracia, sendo que a imaginação e o pensamento são os elos que ligam uma experiência a outra.
Observações	
Título	Avessos da Docência em Artes Visuais
Ano	2017
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Alexandre J. Guimarães
Local da pesquisa	UFG
Objetivo	Investigar como a arte me convida a experimentar arte e como essa produção artística se infiltra em um problema de pesquisa?
Fundamentação teórica	Ao compreender a pesquisa em arte como uma narrativa de investigação, este estudo foi se construindo ao mesmo tempo em que contava sua história – um jogo metalinguístico que ganhou forma enquanto manteve um diálogo pedagógico consigo mesmo.
Achados	() descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Chegou a apontamentos como: a) crise de identidade do professor da rede federal; b) movimentos de tensão para o ensino de arte no contexto do ensino técnico; c) reafirmações e reconfigurações da colorização da educação profissional ao longo de nossas histórias; d) necessidade e urgência em pensar a prática docente em arte no âmbito da educação profissional; e) colegialidade como elemento indissociável para a formação do professor de arte; f) aproximação do trabalho (ou experiência) artística com o trabalho docente enquanto ação dialógica.
Observações	
Título	Formação de Professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do Curso de Pedagogia
Ano	2018
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Andressa Grazielle Brandt
Local da pesquisa	Universidade Federal de Santa Catarina
Objetivo	Investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – campus Rio do Sul
Fundamentação teórica	Campo da Educação Profissional Tecnológica (KUENZER, 1999, 2007, 2008a, 2008b; MOURA, 2008a, 2008b; MACHADO, 2008; SHIROMA, 2011, 2013), no campo do Ensino Superior (CUNHA, 2006, 2010, 2013; LIBÂNEO, 1998, 2013; PIMENTA, 1996, 2003, 2005; SEVERINO, 2003; VEIGA, 2008) no campo da formação de professores (TARDIF, 2000, 2002; NÓVOA, 1992, 1995, 2013; ZEICHNER, 1993, 2003; PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003); no campo da profissionalidade (SACRISTAN, 1995; CONTRERAS, 2002).
Achados	() descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Os resultados da pesquisa revelaram que as ações dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação exerceram influência positiva na formação continuada dos professores que atuam na EBT no campus Rio do Sul, desenvolvendo a profissionalidade desses profissionais e principalmente seus saberes pedagógicos.

Observações	
Título	Professor Artista Agires Espirais: horizonte do provável
Ano	2018
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Raquel T. de Souza
Local da pesquisa	UNESP -Instituto de Artes
Objetivo	Trata da busca da grafia das Artes Visuais no ateliê de uma Escola Pública de Educação Infantil, na cidade do Rio de Janeiro, problematizando a Escola Pública forjada para o mundo do mercado capitalista e sua ideologia neoliberal, do modelo econômico estético/criativo.
Fundamentação teórica	Baseia-se na Teoria da Cognição como invenção, da Psicologia-Filosofia de Virgínia Kastrup, em que o tempo-duração, necessário ao movimento do conhecer, exige-se em modo-aprendiz-artista, contingente e imprevisível, fundador do novo, encontrado nos fazeres-saberes da Arte.
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(X) Não () Sim; qual? Descrever:
Síntese dos resultados	Provocações para construções didático-ético-poéticas, sob a perspectiva social da estética, no ensino das artes visuais contemporâneo.
Observações	
Título	Educação Estética na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos
Ano	2019
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Janainna da Silva
Local da pesquisa	Universidade Regional de Blumenau
Objetivo	Compreender os aspectos da Educação Estética presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de seis Centros de Educação Infantil municipais que atuam com crianças de zero a três anos em Blumenau, Santa Catarina.
Fundamentação teórica	Estudos de Duarte Júnior (2000) e Pillotto (2007) sobre Educação Estética e Arte; os estudos sobre a Educação Infantil com foco histórico e social, de Barbosa (2006); os estudos de Fernandes (2011) sobre bebês e crianças bem pequenas; e, por fim, acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos, Edwards, Gandini e Forman (2016) e Veiga (2002).
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	Os dados revelaram que há poucos indicadores acerca de Educação Estética nos documentos analisados. Indicaram, também, que há uma apropriação dos documentos oficiais, pois os CEIs utilizam a legislação, mas há uma fragilidade nas descrições realizadas pelos integrantes que compõem os PPPs. Além disso, os dados apontaram um certo entendimento sobre Educação Estética; entretanto, há contradições entre a concepção de Educação Estética e os excertos apontados pelos PPPs analisados. Ademais, observou-se que, nos documentos internos escolares, a Educação Estética aparece em três aspectos: acerca do espaço físico escolar; sobre a organização do currículo; e sobre arte na Educação Infantil.
Observações	
Título	Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Inovação na Educação e Formação de Professores
Ano	2020
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Priscila Bastos Braga dos Santos
Local da pesquisa	UNB
Objetivo	Identificar e analisar os fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e na formação de professores, compreendendo o seu movimento por meio das produções teóricas e dos relatórios das Organizações Multilaterais (OM).

Fundamentação teórica	Partimos da compreensão da práxis como fundamentação para as ações teórico-pedagógicas, e, portanto, como via para a ruptura paradigmática da formação e das finalidades educativas no modelo capitalista. Estabelecemos como base epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético, tomando a inovação como produto material dos fenômenos constituídos por múltiplas determinações na estrutura político-econômica. Para o desvelamento da realidade concreta, tomamos os pares dialéticos: aparência e essência; conteúdo e forma; abstrato e concreto.
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	Foi possível identificar três categorias que emergiram do exercício de desvelamento dos fenômenos: Sociedade do Conhecimento; Inovação Pedagógica e Conceito de Inovação. As categorias identificadas nos documentos do CERI ancoram-se na concepção filosófica humanista moderna constituindo princípios de inovação na educação, os quais conformam a epistemologia da prática que se estrutura em um modelo formativo individual com vistas no desenvolvimento profissional por competências e habilidades. As inovações pedagógicas são reconhecidas por operarem de forma instrutiva, por meio das tecnologias, promovendo combinações metodológicas de nível incremental. Portanto, a política de inovação na educação e formação de professores funciona como instrumento de reestruturação social orientados pelo modelo de acumulação flexível do capital, sendo pautados pelos critérios de sistematização da educação internacional, visando à elevação da qualidade ligada a uma oferta básica de serviços para o aumento da produtividade e retorno financeiro.
Observações	
Título	A formação integrada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia: desafios e perspectivas
Ano	2020
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Juliane Cristina Klochinski
Local da pesquisa	UNIOESTE
Objetivo	Procura desvelar contradições existentes em ofertar fundamentos teórico-metodológicos para formar professores aptos a atuar em etapas da educação tão próximas e tão distantes, no mesmo curso.
Fundamentação teórica	Fundamenta-se em uma abordagem crítico-dialética, coadunada à pesquisa bibliográfica, análise de documentos e dados de questionários.
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	Evidencia duas categorias empíricas: “desenvolvimento infantil” e “conteúdo” revelando que os sujeitos da pesquisa pensam em diferentes processos formativos e componentes curriculares para cada etapa da educação, além de desvelar lacunas referentes às especificidades formativas do profissional destinado às mesmas. Por fim, elucida a contradição entre uma formação integrada voltada a uma concepção de criança e organização escolar fragmentadas.
Observações	
Título	Práticas pedagógicas remixadas: Possibilidades de estratégias docentes alinhadas a tendências emergentes da cultura digital
Ano	2020
Dissertação/Tese	Tese
Autores	Cristina Martins
Local da pesquisa	PUC - RS
Objetivo	O objetivo foi investigar como a constituição formativa dos professores de Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) de uma escola de ensino privado de Porto Alegre/RS implica a constituição de práticas pedagógicas com o uso da gamificação, a partir de uma proposta de modelo de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas.

Fundamentação teórica	O referencial teórico constituiu o estado de conhecimento, onde destacam-se os autores: Tardif, Lévy, Huizinga, Santaella, Alves, Zabala e Arnau, e, Prensky. Como metodologia de pesquisa optou-se pela abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso.
Achados	<input type="checkbox"/> descrição conceitual/temática <input checked="" type="checkbox"/> Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	<input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Síntese dos resultados	Os principais resultados alcançados mostram que: (a) a formação inicial pouco possibilita ao professor desenvolver as competências necessárias para atuação na cibercultura; (b) os cursos de Educação Continuada de curta duração não proporcionam ao docente a reflexão e as experiências necessárias; (c) os professores que utilizam a gamificação nas práticas pedagógicas nem sempre têm o entendimento de que estão fazendo seu uso; (c) o modelo proposto é promissor, porém, os docentes que apresentaram melhores resultados são aqueles que já haviam tido contato com jogos do tipo Role-Playing Games e com os elementos da gamificação. Fica em aberto para ser discutido em possíveis trabalhos futuros: ampliar a investigação para outros cenários e buscar contribuições da gamificação para aprendizagem dos alunos.
Observações	
Título	Arte como Direito? A formação do professor de Artes Visuais na região da Baixada Santista e no município de São Paulo/SP
Ano	2021
Dissertação/Tese	Tese
Autores	Ana Márcia Akauí Moreira
Local da pesquisa	UNISANTOS
Objetivo	Investigar as organizações curriculares de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na região da Baixada Santista e no município de São Paulo, buscando, nos fundamentos teóricos e nos conhecimentos pedagógicos e específicos da formação de professores de Arte, por consequência, refletir sobre o ensino de Artes na educação básica.
Fundamentação teórica	Com base nas contribuições sobre da importância do ensino das Artes para o desenvolvimento humano (ADORNO, 2018; EISNER, 2008; OSTROWER, 1996) e a sua relação com o saber e os significados relacionados a esse conhecimento (como o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas e os significados relacionados a esse conhecimento), intencionamos compreender a função social das Artes (CONTRERAS 2002; ZEICHNER, 2005) investigando, nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas orientações legais, o processo de formação em cursos de Licenciatura do professor de Artes Visuais, considerando (entre conceitos e autores) a reflexão/crítica e a práxis docente (VÁZQUEZ, 2011; PIMENTA, 2005), a autonomia intelectual e cultural (FREIRE, 1996), e a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018).
Achados	<input checked="" type="checkbox"/> descrição conceitual/temática <input type="checkbox"/> Explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim
Síntese dos resultados	As análises evidenciaram a existência de poucos estudos sobre a composição curricular e da formação de professores de Artes Visuais, além de fragilidades e dispersão na organização curricular desses cursos, considerando uma visão emancipatório-crítica, capaz de superar visões educacionais tecnicistas (instrumentalizadoras e reducionistas) que orientam, em geral, a formação de professores no país.
Observações	

Fonte: Fichamento 1, realizado pela autora a partir dos referenciais teóricos.

APÊNDICE V

FICHAMENTO BANCO DE DADOS (SciELO)

Quadro - Fichamento 2 – Dos artigos de SciELO

Título	Concepções e autorregulação da aprendizagem da Arte
Ano	2014
Periódico	Psicologia Escolar e Educacional
Autores	Luiz Gustavo Lima Freire
Objetivo	Uma breve revisão dos estudos sobre concepções de autorregulação da aprendizagem em geral; abordar a investigação da aprendizagem das artes; consiste numa revisão dos estudos que têm procurado relacionar essas duas linhas de investigação.
Fundamentação teórica	Eisner (2004); Zimmerman (2000)
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	os estudantes podem representar de formas diversificadas a aprendizagem no domínio das artes: podem entendê-la como um processo mais cumulativo ou mais compreensivo, ou podem confrontar a aprendizagem das artes de forma mais ou menos autorregulada, mobilizando uma variedade de estratégias de aprendizagem.
Principais conclusões	Tanto a aprendizagem das artes, quanto a aprendizagem em geral nas concepções “qualitativas” (compreensão e/ou mudança pessoal) estariam mais associadas a uma regulação interna da aprendizagem (autonomia para aprender) e a mais e melhores estratégias de autorregulação da aprendizagem. Em reação as concepções “quantitativas” (memorização e/ou reprodução do conhecimento) estariam mais associadas a uma regulação externa (menor autonomia para aprender) e a uma utilização reduzida de estratégias de aprendizagem autorregulada, sendo estas, nesse caso, menos elaboradas.
Observações	
Título	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistência e resignações
Ano	2015
Periódico	Educação e Pesquisa
Autores	Maria Amélia Santoro Franco
Objetivo	Analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição e de resistência; compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que, inexoravelmente, impõem-se às práticas; e identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis.
Fundamentação teórica	Kosik (1995); Vásquez (1968); Freire (1983)
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Práticas são da ordem da práxis, permeadas pela contradição, interpostas pelos movimentos de ruptura e conservação. Somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender.
Principais conclusões	As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. Aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de

	diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos.
Observações	
Título	As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a Pedagogia?
Ano	2015
Periódico	Educar em Revista
Autores	Mariana Gaio Alves
Objetivo	Enriquecer a reflexividade sobre os posicionamentos e as respectivas implicações no campo da pedagogia universitária.
Fundamentação teórica	Boden e Nedeva (2010); Guile (2008)
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	É <i>educacionalmente desejável</i> (BIESTA, 2010) equacionar as finalidades da pedagogia universitária não como mera resposta a um conjunto de requisitos decorrentes das dinâmicas do mercado de trabalho, mas sim como um contributo para que os graduados possam desempenhar uma profissão, apreciando alternativas ao seu agir profissional com consciência das implicações éticas e sociais das suas atividades.
Principais conclusões	A universidade deve favorecer a aprendizagem profissional, mas deve articular a pedagogia emancipatória, ou seja, construir um espaço de construção de conhecimento que é utilizado como um <i>bem público</i> , em vez de ser entendido como uma vantagem competitiva.
Observações	
Título	As marcas da Arte e da imaginação para uma formação humana sensível
Ano	2015
Periódico	Cadernos Cedes
Autores	Luciane Maria Schindwein
Objetivo	Problematizar o desenvolvimento estético do professor atravessado pela experiência sensível com as artes em diferentes manifestações.
Fundamentação teórica	Vigotski (1929); Sanchez-Vasquez (1999)
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	A análise das vivências estéticas possibilitou o mapeamento de indicadores referentes a memória, ideias e conceitos, a autora considera que o grande motor que é <i>impulsionado pela experiência humana</i> são as emoções e sentimentos.
Principais conclusões	Uma formação que propicie a vivência estética provoca o estranhamento, a possibilidade de resignificação da realidade e do acontecimento. Mudança nos processos de atenção e memória do homem. Mais ainda, a linguagem não serve apenas como meio de comunicação e expressão, mas também como forma de categorização do mundo.
Observações	
Título	A estética da existência e a diferença no encontro da Arte com a educação
Ano	2017
Periódico	Educação & Realidade
Autores	Luiz Fernando Zanetti
Objetivo	Apreender como as noções de <i>estética da existência e diferença</i> , oriundas respectivamente das teorizações de Michel Foucault e Gilles Deleuze, passaram a fazer parte da pedagogia da arte de 1995-2013.
Fundamentação teórica	Michel Foucault (1979), Gilles Deleuze (1988)
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim

Síntese dos resultados	Os tratamentos dos conceitos de <i>estética da existência e Diferença</i> , circulam em discussões de âmbito <i>teórico e especulativo</i> , e quando pautados como ferramentas para pensar e justificar, outros modos de produzir as <i>práticas educativas</i> .
Principais conclusões	O autor conclui que o tratamento dispensado à relação entre arte e educação deveria, talvez, aos modos de uma filosofia da <i>práxis</i> , como possibilidade de recurso à necessidade de superar as crises educativas que se mostraram evidentes para todos os autores pesquisados. Entretanto, em meio aos autores do <i>corpus</i> que sustentavam a circulação dos conceitos de <i>estética da existência e diferença</i> , no intento de superar a crise na educação, surgiram alguns <i>ruidos</i> , pois dois pesquisadores também afirmariam a impossibilidade de estabelecer a relação entre a <i>estética da existência</i> com qualquer prática política ou social, e a impropriedade de associar o pensamento de Deleuze sobre <i>diferença</i> como lastro teórico de um projeto de mudança social.
Observações	
Título	Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência
Ano	2017
Periódico	Educação em Revista
Autores	Marisa da Silva Dias; Neusa Maria Marques de Souza
Objetivo	Analisar aspectos da atividade do licenciando e do professor, a partir de projetos de formação de professores, integrando universidade e escolas públicas, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade.
Fundamentação teórica	Leontiev a partir de Vigotski
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	A atividade do sujeito-professor em formação, tanto inicial como na docência, dá-se em um sistema coletivo e na relação indivíduo-contexto social, unidade indissolúvel que a tal sujeito permite ampliar a visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social que atua.
Principais conclusões	Conclui-se que, a partir dos lugares sociais e da atividade principal em que os sujeitos se encontram, há necessidade da diferenciação dos elementos nos universos de significação de tais modalidades de formação, para que a organização do processo formativo seja intencionalmente definida em conformidade com áreas específicas de conhecimento, de modo que as ações se tornem sustentáveis para o movimento de mudança tanto de sentido quanto da ação docente que os sujeitos em formação virão a desenvolver.
Observações	
Título	Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente
Ano	2017
Periódico	Educação e Pesquisa
Autores	Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari; Cristina Cinto Araújo Pedroso; Umberto de Andrade Pinto
Objetivo	Discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nos cursos de Pedagogia, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo (2012-2013)
Fundamentação teórica	Gatti e Barreto (2009); Leite e Lima (2010); Libâneo, (2010).
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	A maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil.

Principais conclusões	<ul style="list-style-type: none"> • analisar o que é proposto pelas ementas e programas das disciplinas quanto aos objetivos, aos conteúdos, às práticas formativas e ao referencial teórico; • por meio de estudos de caso, aprofundar a análise de alguns projetos pedagógicos de cursos, os quais pelas matrizes curriculares mostraram algum avanço na formação interdisciplinar e transdisciplinar, mais comprometida com a docência na perspectiva do professor polivalente; • proceder à análise das matrizes separando os cursos ofertados na modalidade a distância e os cursos oferecidos no período noturno.
Observações	
Título	O diálogo intercultural entre Freire e Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas
Ano	2018
Periódico	Educação & Sociedade
Autores	Maria Manuela DuArte Guilherme
Objetivo	Acrescentar uma perspectiva intercultural e pós-colonial sobre os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos aos estudos comparativos das suas obras que se têm concentrado apenas nos seus axiomas em relação à educação e à pedagogia como se constituíssem universais culturais e epistemológicos.
Fundamentação teórica	Paulo Freire e John Dewey.
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Evidencia as diferenças nas obras de Freire e Dewey, mas também as complementaridades nos seus pensamentos, que os têm tornado imprescindíveis na bagagem de qualquer educador e de qualquer estudioso de Educação.
Principais conclusões	O artigo propõe a ler, nas entrelinhas dos textos dos dois pensadores, os seus contextos, por meio de um quadro de análise intercultural contemporâneo, tendo em conta os seus respectivos enquadramentos conceptuais e epistemológicos e as linhas de diálogo que se podem estabelecer.
Observações	
Título	O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização
Ano	2019
Periódico	Educação e Pesquisa
Autores	Flavia Medeiros Sarti
Objetivo	Focaliza o processo brasileiro de elevação ao nível superior da formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, problematizando sua qualificação como um caso clássico de universitarização, e propondo uma maneira de o caracterizar que, considera-se, seja mais precisa e prolífica para o debate sobre as relações entre a formação e a profissionalização desses professores.
Fundamentação teórica	Revisão de literatura, explora a dimensão cultural e as lutas simbólicas mobilizadas em tal processo, de modo a caracterizá-lo como um caso <i>sui generis</i> de universitarização
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	Conclui que essa universitarização foi marcada por processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente, sobretudo devido ao apagamento sociocultural imposto ao magistério.
Principais conclusões	Contrariando as expectativas que a legitimaram no campo educacional, essa universitarização realizada por transferência institucional mostra-se incompatível com os propósitos de profissionalização do magistério, o qual prevê, entre outros fatores, o aumento do controle que os professores exercem sobre os processos concernentes ao trabalho que realizam, entre os quais se encontra a tarefa de formar as próximas gerações docentes.
Observações	

Título	Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido
Ano	2020
Periódico	Revista Brasileira de Estudos da Presença
Autores	Paulina Maria Caon
Objetivo	Apresenta possibilidades de realização de ações artísticas em contextos de educação formal, buscando afirmar a escola básica e a universidade como potentes espaços culturais e artísticos na sociedade.
Fundamentação teórica	Mauss; Geertz; Merleau-Ponty; Csordas; Citro.
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	(X) Não () Sim
Síntese dos resultados	Práticas artísticas se constitui uma tática de atuação e produção de outras formas possíveis de existência no momento histórico em que vivemos.
Principais conclusões	As práticas por meio do Teatro, tanto na universidade, ou na escola básica – se constitui uma tática de atuação e produção de outras formas possíveis de existência no momento histórico em que vivemos.
Observações	
Título	Formação de professores e currículo: questões em debate
Ano	2021
Periódico	Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação
Autores	Antonio Flavio Barbosa Moreira
Objetivo	Configurar uma concepção de qualidade na escola e na formação docente, analisando a formação inicial de modo abrangente, para que se evitem parcialidades e fracionamentos.
Fundamentação teórica	Pinar e Bernstein
Achados	(X) descrição conceitual/temática () Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Aponta-se que essa formação não pode ser vista apenas como uma atividade prática, baseada na racionalidade instrumental, mas como atividade intelectual, pautada pelo exercício consciente da crítica e por uma postura humanista.
Principais conclusões	Inúmeros fatores apontam para o fracasso da escola brasileira, pode-se destacar uma formação docente também caracterizada por desafios não vencidos, por obstáculos que persistem e dificultam a concretização de transformações e a operacionalização de propostas inovadoras. Chega-se mesmo a propor que a formação profissional praticamente se limite a responder às novas circunstâncias e aos interesses e demandas do mercado e dos empregadores. Rejeita-se apressadamente, nessa equivocada perspectiva, a necessidade de um conhecimento profissional elaborado, testado e renovado, predominantemente, no ambiente universitário, espaço por excelência de profissionalização, de investigação e de construção de novos saberes e novas tecnologias.
Observações	
Título	Produção acadêmica sobre a formação do professor(a) de Artes Visuais
Ano	2022
Periódico	Palíndromo
Autores	Ana Márcia Akai Moreira
Objetivo	Mostrar a importância da formação do professor de Artes Visuais na área da Educação compreendendo a importância que se dá nas pesquisas sobre as organizações curriculares em Artes.
Fundamentação teórica	Saviani; Dewey
Achados	() descrição conceitual/temática (X) Explicação interpretativa
Relação entre artigos	() Não (X) Sim
Síntese dos resultados	Por muitas razões é importante e necessário estudar sobre as organizações curriculares das Licenciaturas das Artes, pois o currículo de formação envolve e

	explícita direta ou indiretamente pressupostos ideológicos, que podem velar ou revelar o que, de fato é importante para a humanização do homem por meio da educação formal.
Principais conclusões	As diferentes vertentes estudadas no campo do currículo, tanto na área das Artes como na área da Educação, possibilitam diálogos possíveis e transformadores entre essas diversas tendências. Assim, afirmamos a necessidade de mais pesquisas sobre formação de professores de Arte no campo específico da Educação (área da pedagogia) e da existência de um currículo, que, em sua estrutura, de preferência, aborde com respeito e criticidade, a realidade sociopolítica, econômica, cultural e histórica do país, num processo onde os professores tenham autonomia, consciência e possibilidades de desenvolvimento intelectual para pensar e refletir sobre a sua posição, formação, autonomia intelectual e cultural e de práticas diante de discursos, em geral esvaziados de sentido, oferecidos pelas políticas educacionais.
Observações	

Fonte: Fichamento 2, realizado pela autora a partir dos referenciais teóricos.

APÊNDICE VI

QUADRO - PRINCÍPIOS DIRECIONADOS À FORMAÇÃO DOCENTE

Quadro – Princípios direcionados à formação de professores (ANFOPE, RESOLUÇÕES)

Princípios da Formação Docente (ANFOPE, 1998)	Princípios da Res. 01/2002 sobre as DCN para a Formação de Professores da Ed. Básica	Princípios postos pela Res. 01/2006 – institui as DCN para a Pedagogia	Princípios postos pela Res. 02/2015
<i>Sólida formação teórica e interdisciplinar</i> sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais	Competência como concepção nuclear na orientação do curso.	Interdisciplinaridade	Garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes.
			Colaboração entre os Estados federados e o MEC, na Política Nacional de Formação de Professores.
			Formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado.
<i>Unidade entre teoria/prática:</i> atravessando todo curso	Coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.		Articulação entre teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
<i>Gestão democrática</i> desde a administração técnica até aos conteúdos escolares		Democratização	Formação dos profissionais do magistério como compromisso com o projeto social, político e ético, que contribua para uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, contrária a toda forma de discriminação.
Compromisso <i>social e ético</i> do profissional da educação		Pertinência e relevância social	Compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativo de culturas.
		Ética	
Trabalho <i>coletivo e interdisciplinar</i> entre alunos e entre professores.			
Articular <i>formação inicial e continuada</i> assegurando solidez teórico-prática.	Pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.	Contextualização	Compreensão da formação continuada como essencial para a profissionalização.

			Articulação entre formação inicial e continuada.
			Equidade de acesso à formação inicial e continuada.
			Projeto formativo nas instituições com base teórica e interdisciplinar.
			Reconhecimento das instituições de educação básica como espaços de formação.
	Não encontramos dados referente aos princípios.	Sensibilidade afetiva e estética.	Não encontramos dados referente aos princípios.

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos selecionados.

APÊNDICE VII

QUADRO - EMENTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E REFERÊNCIAS

Quadro – Ementas dos cursos de Pedagogia e referências

IES	Referências	Ementa	Pensamento Crítico	Criatividade	Autonomia
Universidade Presbiteriana MACKENZIE	ENGELMANN, A. A filosofia da arte. Curitiba: Intersaberes, 2012. LIPPE, E. Teorias e metodologias do ensino de arte e literatura. São Paulo: Pearson, 2016. VÁRIOS AUTORES (Organização da Editora). Por dentro da arte. Curitiba: Intersaberes, 2013.	Estudo do ensino e aprendizagem em Arte, focalizando seus conteúdos e projetos de ensino. Investigação, a partir das experiências vivenciadas no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre como as crianças produzem e leem as linguagens das Artes – Visual, Musical, Teatral e da Dança, e as possibilidades de desenvolvimento estético. Orientação sobre a elaboração de sequências didáticas e práticas avaliativas no ensino de Arte. Contempla estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.			
Universidade Estácio de Sá UNESA	Não informado	Não informado			
Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá UNICESUMAR	DUARTE Jr. João Francisco Duarte. Fundamentos Estéticos da Educação. São Papyrus, São Paulo, 1988. BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005. BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em	A Arte na educação e suas implicações sobre a produção significativa do conhecimento pela criança. O ensino da Arte-educação para a educação infantil e anos iniciais ensino fundamental. A expectativa de cada linguagem no cotidiano da educação. O ensino da Arte e suas implicações na construção e	X	X	X

	construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.	desenvolvimento da educação da criança. A música como recurso pedagógico que promove a aprendizagem.			
Centro Universitário Don Domênico UNIDON		Histórico do ensino da arte no Brasil; e perspectivas. Teoria e prática em Artes nas escolas brasileiras. O ensino da arte no currículo escolar. Criação e aprendizagem em Artes Visuais. Orientações didáticas para arte. A arte como conhecimento, o conhecimento artístico como produção, fruição e articulação dos sentidos. As linguagens artísticas: dança, música e teatro. A arte e a educação.	X	X	X
Universidade Federal de São Paulo UNIFESP	ALBANO, Ana Angélica. Espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1999. COX, Maureen. O desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007. FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993. LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977. LUQUET, G.H. O desenho infantil. Porto: Livraria	A disciplina pretende investigar, experimentar e analisar aspectos e possibilidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem que ampliem a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva em relação ao uso das linguagens artísticas. Busca, portanto, recursos que auxiliem o educador na seleção, criação e planejamento de ações nas artes visuais e música que permitam, não apenas garantir a aquisição de conteúdos específicos - próprios desta área de conhecimento - como também ultrapassar a esfera destes conteúdos, favorecendo a	X	X	X

	<p>Civilização, 1969. MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo, Cultrix.1974.</p>	<p>sensibilidade e a descoberta de formas e ideias próprias de expressão. Criação e expressão na formação e identidade do sujeito. Conhecimento dos elementos visuais e musicais e a investigação dos seus fazeres livres e cultivados, utilizando recursos corporais, naturais, do cotidiano, específicos e ligados às tecnologias digitais da informação e comunicação. A pesquisa na Arte.</p>			
<p>Universidade Metropolitana de Santos UNIMES</p>	<p>BANDEIRA, Denise. Ensino das Artes Visuais em diferentes contextos: experiências educativas, culturais e formativas. Curitiba/Paraná: Editora Intersaberes, 2017. TELLES, Narciso. Pedagogia do teatro. Práticas contemporâneas em sala de aula. São Paulo: Papyrus Editora, 2014. ZAGONEL, Bernadete. Metodologia do Ensino de Arte. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.</p>	<p>A disciplina propõe o estudo e a reflexão sobre a presença da arte como componente da educação básica. Aborda a Arte como produto cultural e histórico, relacionado os processos de ensino/aprendizagem. Propõe um estudo crítico da BNCC e sobre o Referencial curricular para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixos principais as concepções de ação/reflexão do professor, os objetivos apontados, os conteúdos e métodos sugeridos e as formas de avaliação propostas. Estuda ainda os aspectos lúdicos e suas relações com o ensino aprendizagem da arte e a participação da arte nos projetos educacionais, colocando-os em contexto com as necessidades da</p>	X	X	X

		Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além das relações entre arte e inclusão, propondo a análise de práticas e metodologias.			
Universidade Nove de Julho UNINOVE	Não informado	Não informado			
Universidade Paulista UNIP	Não informado	Não informado			
Universidade Santa Cecília UNISANTA	Não informado	LABORATÓRIO DE ENSINO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS Ementa: Espaço privilegiado para relacionar teoria e prática; refletir sobre a importância das atividades de experimentação na aprendizagem da Arte, representada em suas múltiplas linguagens e reconhecer o laboratório como um ambiente interdisciplinar para a abordagem de temas, que contemplem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento promovendo a realização de práticas extensionistas. Incentivo à vivência de habilidades científicas, promovendo um novo olhar no cotidiano.	X	X	X
Universidade Católica de Santos UNISANTOS	Não informado	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE ENSINO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS Ementa: Analisa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que tange às linguagens	X	X	

		artísticas; bem como compreende a arte como um processo de construção da história e da humanidade cultural. Promove o desenvolvimento da sensibilidade criativa, percepção e imaginação, identificando os conteúdos, práticas educativas e aspectos metodológicos e avaliativos de seu ensino.			
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE VIII

QUADRO - PRINCÍPIOS TEÓRICOS EM ANA MAE BARBOSA

No sentido de promover práticas pedagógicas/artísticas críticas, criativas e emancipatórias, realizamos o Quadro, a seguir.

Quadro – Princípios teóricos em Ana Mae Barbosa

Princípios em Ana Mae Barbosa	Pensamento crítico	Criatividade (Estética)	Autonomia/Emancipação
A imagem no ensino da Arte (1994)	O conhecimento em arte deve estar relacionado à prática, e não apenas às informações históricas ou teóricas.	A arte deve ser vista como uma forma de se expressar e de se comunicar consigo mesmo e com os outros.	A arte deve ser vivenciada pelos alunos como uma experiência pessoal e única, buscando a criatividade e autorrevelação.
Tópicos Utópicos (1998)	O conceito de arte-educação e como ele pode transformar a vida das pessoas, ampliando a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos.	A importância da criatividade como habilidade essencial na educação.	O ensino da arte como processo de formação integral do indivíduo, buscando desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais.
Ensino da Arte: memória e história (2008)	Desenvolvimento de uma visão crítica do mundo e da produção artística.	Estratégias para estimular a criatividade e a inovação em diferentes processos artísticos.	Formação de um estudante autônomo e crítico, capaz de construir sua própria trajetória artística.

Fonte: elaborado pela autora com base nos princípios teóricos em Ana Mae Barbosa.

APÊNDICE IX

QUADRO - PRINCÍPIOS TEÓRICOS EM PAULO FREIRE

No sentido de promover práticas pedagógicas/artísticas críticas, criativas e emancipatórias, realizamos o Quadro, a seguir.

Quadro - Princípios teóricos em Paulo Freire

Princípios em Paulo Freire	Pensamento crítico	Criatividade	Autonomia
Pedagogia da Autonomia (1997)	<p>Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a <i>ingenuidade</i> e a <i>criticidade</i>, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma <i>superação</i> (p. 15).</p> <p>Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (p. 20).</p>	<p>Não haveria <i>criatividade</i> sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p. 16).</p> <p>Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria <i>liberdade</i> e, por extensão, a <i>criatividade</i> e o gosto da <i>aventura do espírito</i> (p. 43).</p>	<p>O respeito à <i>autonomia</i> e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (p. 24).</p> <p>Saber que devo respeito à <i>autonomia</i> e à <i>identidade do educando</i> exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (p. 25).</p> <p>Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da <i>heteronomia</i> para a <i>autonomia</i>, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos [...] (p. 29).</p> <p>Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (p. 42).</p>
Pedagogia da Esperança (2009)	<p>A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis, quando o <i>pensamento crítico</i>, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de</p>	<p>Vivendo a liberdade que ele aprendia, em casa, cada vez mais a usar, experimentando-se num clima de respeito e afeto, em que sua curiosidade não era interdita, em que sua <i>criatividade</i> tinha condições de exprimir-se, ele não podia compreender o gesto, para ele, e não só para ele, ofensivo, de sua professora, rasgando um desenho seu.</p> <p>Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha <i>criatividade artística</i>, de uma tal</p>	<p>Não encontramos o termo.</p>

	<p><i>criticamente</i> também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o <i>pensamento crítico</i> do educador se entrega à curiosidade do educando (p. 59).</p>	<p>quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo.</p> <p>Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, <i>criatividade</i>, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende (p. 71).</p>	
<p>Educação e Mudança (1983)</p>	<p>Educação, afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emersão, em <i>criticidade</i>, com a qual o homem opta e decide. E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera <i>criticidade</i> (p. 9).</p>	<p>Todas estas manifestações de alienação e outras mais, cuja análise detalhada não nos cabe aqui fazer, explicam a inibição da <i>criatividade</i> no período da alienação (p. 12).</p>	<p>Não encontramos o termo.</p>
<p>Educação como prática da liberdade (1999)</p>	<p>O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de <i>criticidade</i>, de consequência e de temporalidade. (p. 39)</p> <p>A <i>criticidade</i> para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade (p. 60).</p> <p>[...]A <i>criticidade</i>, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico <i>crítico</i>, apoiado em condições históricas propícias (p. 60).</p> <p>E é precisamente a <i>criticidade</i> a nota fundamental da mentalidade democrática (p. 95).</p>	<p>Não encontramos o termo.</p>	<p>Não encontramos o termo.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos princípios teóricos freireanos.