

03

Tendências Pedagógicas Hegemônicas e a Formação do Pedagogo Professor de Arte

Rosemeri Birck

Instituto Federal do Tocantins
rosebirck@uft.edu.br | [ORCID](#)

Recebido em: 07/03/2024
Aprovado em: 08/06/2025

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782122025047>



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*. 82% de semelhança com a tese da autora

Tendências Pedagógicas Hegemônicas e a Formação do Pedagogo Professor de Arte

Este estudo parte da compreensão da Arte como conhecimento e criação, considerando-a como uma forma de expressão e de manifestação da cultura historicamente produzida. Para tanto, se delimitou, como objeto de investigação, o estudo do ensino da Arte na formação do professor-pedagogo, tendo como base empírica dois Cursos de Pedagogia do estado do Tocantins, um de instituição privada e outro pública. O problema da pesquisa está na análise da perspectiva formativa presente no currículo destes Cursos de Pedagogia e se esta prioriza a formação humanizadora do professor pedagogo. A pesquisa teve por objetivo refletir acerca das tendências pedagógicas hegemônicas presentes no currículo de formação do professor-pedagogo. No decorrer da investigação, ao adotar o método do materialismo histórico-dialético, para a pesquisa bibliográfica e documental, combinaram-se as abordagens sociopolítica e educacional com a análise do ensino da Arte nos referidos Cursos. Na pesquisa constatou-se que os cursos priorizam a formação técnica para o desenvolvimento das “habilidades e competências”, fundamentadas no ideário da Pedagogia do “aprender a aprender” que se tornou hegemônica na educação nacional. A perspectiva adaptativa e conformativa tem influenciado a própria concepção do que é o curso de Pedagogia e, por extensão, interfere no campo específico da educação artística.

PALAVRAS-CHAVES: arte; pedagogo; tendência formativa.

Hegemonic Pedagogical Trends and the Formation of the Art Teacher Pedagogue

This study is based on an understanding of Art as knowledge and creation, considering it as a form of expression and manifestation of historically produced culture. To this end, the object of this analysis was the study of the teaching of Art in the training of teacher-pedagogues, based on two Pedagogy courses in the state of Tocantins, one in a private institution and the other in a public one. The research problem lies in analysing the training perspective present in the curriculum of these Pedagogy courses and whether it prioritises the humanising training of the teacher-pedagogue. The aim of the research was to reflect on the hegemonic pedagogical trends present in the teacher-pedagogue training curriculum. In the course of this research, by adopting the method of historical-dialectical materialism for the bibliographical and documentary research, the socio-political and educational approaches were combined with an analysis of the teaching of art in the aforementioned courses. The research found that the courses prioritise technical training for the development of ‘skills and competences’, based on the idea of the ‘learning to learn’ pedagogy that has become hegemonic in national education. The adaptive and conformative perspective has influenced the very conception of what a pedagogy course is and, by extension, interferes in the specific field of art education.

KEYWORDS: art; pedagogy; formative trend.

INTRODUÇÃO

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

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

A reforma do Ensino Superior, delineada e promovida pela LDB n.º 9.394/96, apresenta uma diversificação de Instituições de Ensino Superior (IES), majoritariamente privadas, denominadas de “centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores”, que possibilitaram atender setores conservadores da sociedade com um modelo de educação “marcado pela ‘flexibilização’ das instituições escolares e pela divisão entre instituições produtoras de conhecimento e instituições formadoras para o mercado de trabalho” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 81 *apud* FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Ao se tratar da formação propiciada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), considera-se importante observar que o seu papel é o de promover a construção de um conhecimento cultural que leve à compreensão do sujeito como um ser social e político. Portanto, sua função social é a produção do saber, a liberdade de pesquisar, aprender e de ensinar, devendo primar pela formação humana.

Assim, partimos do pressuposto de compreensão de Arte como conhecimento e criação na formação do pedagogo, por entender que, tanto em termos de preparação na formação do professor-pedagogo, quanto na qualidade do conteúdo formativo, a Arte é fundamental posto que intenta contribuir com a construção do conhecimento e a sua contribuição para a prática docente dada a sua importância para a formação humana e a obrigatoriedade da Arte como área do conhecimento que compõe o currículo dos cursos de Pedagogia. Para tanto, delimitamos como objeto de estudo a proposta pedagógica tendencialmente presente em cursos de Pedagogia para a formação do pedagogo professor de Arte.

Esse estudo se justifica uma vez que se pretende revelar as limitações, contradições sociais e políticas que podem estar presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI); nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia e nas ementas das disciplinas de Arte dos cursos que se constituíram na base empírica do referido estudo, além de desencadear reflexões acerca da complexidade que envolve o processo de formação docente, em especial, na área de Arte no curso de Pedagogia.

Nesse sentido, a base empírica deste estudo são os Cursos de Pedagogia de duas IES, do estado do Tocantins, uma de administração privada e outra pública. Logo, buscou-se articular as abordagens sociopolítica e educacional em nível nacional, com as análises de aspectos específicos desses dois cursos, no que concerne ao ensino da Arte na formação do pedagogo.

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

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS

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

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

Nesse período gestou-se a elaboração do projeto da primeira LDB n.º 4.024/61, e a disputa entre os educadores e políticos recaiu sobre a defesa da escola pública e particular. No período de 1961 a 1969, marcado pela aprovação da LDB n.º 5.692/71, a discussão centrou-se no Plano Nacional de Educação (PNE), além dos movimentos de cultura popular e de educação popular, protagonizados pelo educador Paulo Freire. Essa época se encerra com a Pedagogia Nova em crise, perdendo este espaço para a Pedagogia Tecnicista.

As ideias pedagógicas que se estendem de 1969 a 2001, são delineadas por diferentes tendências pedagógicas, tais como a pedagogia tecnicista e as pedagogias críticas contra-hegemônicas. Para Saviani (2007), esse período representa um momento em que ocorrem as principais reformas educacionais empreendidas pela ditadura militar que dão forma à concepção da Pedagogia Tecnicista:

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

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, no processo de apropriação dos conteúdos, por meio da mediação, a transformação cognitiva ocorre pelo fato de que o aluno se apropria de conhecimentos novos de maneira cada vez mais sistematizada e aprofundada, sendo que “para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos selecionados para integrarem os currículos devem ser aqueles que possibilitam a emancipação humana, aqueles que produzem a humanização do indivíduo, enfim, aqueles que proporcionam ao educando a catarse” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 128).

O processo catártico, ou seja, a transformação efetiva da consciência apontada como um momento do método da pedagogia histórico-crítica no ensino da Arte, é altamente relevante, pois “mostra o potencial das obras de arte para produzir nos indivíduos uma compreensão mais aprofundada da realidade, considerando seus aspectos contraditórios” (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 126-127).

Simultaneamente ao movimento da pedagogia que se fundamenta numa concepção dialética, outras vertentes pedagógicas se intensificaram no Brasil, em especial, a partir da década de 1990, momento em que ocorreu um movimento de recuperação da bandeira do “aprender a aprender”, nomeado de neoescolanovismo, somado ao neoconstrutivismo. Segundo Saviani (2007), tal movimento reorganiza a concepção psicológica do aprender como atividade centrada no aluno. Explícita é a afinidade dos neoconstrutivistas com a disseminação da teoria do professor reflexivo “que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana” (SAVIANI, 2007, p. 434). Tal teoria encontra elo com a chamada pedagogia das competências.

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

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

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

A ênfase na metodologia de ensino secundariza o conteúdo e o professor. Assim, o que importa é formar as competências para o professor mobilizar conhecimentos na sua experiência cotidiana. De acordo com Harvey (1994), o que leva a mudanças no trabalho são as necessidades sociais impostas pelo mercado de capitais. Se no interior da fábrica o que se quer é um trabalhador que está disposto e aberto para adquirir novas habilidades, em função da informatização e da robotização, na escola, isso se repete a partir do momento em que o aluno deve adquirir informações que lhe propiciam competências, em especial, com a ajuda da tecnologia computacional.

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

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

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

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

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

A pedagogia dos projetos segue a proposta teórica de Piaget, na qual o método de ensino é propagado como mais importante que o conteúdo a ser ensinado pelo professor. Desse modo, segundo Duarte (2010a, p. 41), a ideia “central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal”.

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

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

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

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

Dessa forma, o aluno estará preparado para desenvolver, por meio da Arte, a apreciação, a percepção e a crítica. “[Por] ter passado por uma tal sequência de estudos, os alunos devem

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

Outra corrente pedagógica amplamente difundida nos últimos anos é a teoria do professor reflexivo, ou epistemologia da prática ou pragmatismo. Segundo Tardif (2000, p. 6), pela epistemologia da prática se compreende um “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, e que tem por finalidade “revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 7).

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

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

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

Na concepção de Saviani (2005), o professor tem papel fundamental na orientação do aluno pela busca do conhecimento. Entretanto, em uma proposta pedagógica inversa, na pedagogia de projetos, é o aluno que deve buscar os conhecimentos por meio de um método próprio e, na teoria do professor reflexivo, é o professor que, em sua prática, constrói seu conhecimento. Nessa teoria, associada à ideia de formação continuada, os conhecimentos não viriam dos livros, mas da prática cotidiana, segundo postula Duarte (2010a):

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

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

Seguindo [o] raciocínio construtivista, qualquer conhecimento a ser ensinado deve possuir um valor funcional, prático-utilitário, imediato, isto é, deve possuir uma aplicação direta e imediata na vida fora da escola e, principalmente, na realidade da qual o aluno advém. Senão, não faz sentido ensinar e aprender. Essas ideias pedagógicas, como podemos notar, correspondem diretamente ao forte ideal *imediatista, pragmatista e utilitarista* presente na ideologizada nossa sociedade, o qual valoriza mais a prática, ou o saber-fazer, saber-usar e saber-comunicar, do que a teoria ou o saber conceitual teórico-abstrato (ROSSLER, 2006, p.189 – grifos no original).

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

Somada a essas pedagogias hegemônicas, o multiculturalismo ganhou destaque no cotidiano da formação de professores. Neste sentido, Duarte (2010a, p. 43) afirma que “a pedagogia multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista”.

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

Caberá a cada pesquisador, cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação multicultural. Conforme nos alertam teóricos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, não possuímos mais as certezas confortáveis de narrativas mestras que nos apontavam o caminho para a “verdade das coisas”. Currículos multiculturais se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que se têm manifestado neste início de milênio, infelizmente em dimensões planetárias (CANEN, 2010, p. 192-193 *apud* MALANCHEN, 2014, p. 87).

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

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

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

Na proposta da formação do PDI da IES privada alvo deste estudo, os moldes da pedagogia do “aprender a aprender”, articulada às demandas do mercado, fica evidente no seguinte trecho do referido documento:

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

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

Por seu turno, o PDI da IES pública alvo deste estudo ressalta as tendências que orientam os processos formativos:

A primeira tendência diz respeito às aprendizagens que devem orientar o ensino superior no sentido de serem significativas para a atuação profissional do formando [...]. A quarta tendência trata diretamente do ensino superior cujo processo deverá se desenvolver no **aluno como sujeito de sua própria aprendizagem**, o que requer a adoção de tecnologias e procedimentos adequados a esse aluno para que se torne atuante no seu processo de aprendizagem (IES/PÚBLICA - grifo nosso).

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

Tal posicionamento da Universidade nos remete à análise de Duarte (2003, p. 14) a respeito da sociedade do conhecimento: “[...] a capacidade de lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.”

De fato, o PDI da IES pública, ao tratar da seleção dos conteúdos que deverão compor os PPCs, fundamenta-se na defesa de seguir as tendências e propostas de formação adequadas ao mercado de trabalho. “Os conteúdos dos cursos são analisados, tomando por base as **competências e habilidades** específicas preconizadas pelo Ministério da Educação, por meio da emissão de diretrizes curriculares” (IES/PÚBLICA – grifo nosso).

Segundo Malanchen (2014, p. 93), a construção de um discurso padronizador de valorização da diversidade cultural vem sendo realizada a partir de algumas ideias-chave. Dentre elas, destaca-se “a questão da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, por meio da organização individual dos grupos subalternos em movimentos sociais.” A partir da compreensão de Wood (1999) sobre o pós-modernismo, Malanchen (2014, p. 93) aponta que “as lutas fragmentadas de movimentos sociais, rejeita o conhecimento da totalidade, os valores universais, a racionalidade, a igualdade (na concepção liberal ou na socialista) e, de forma mais profunda, a concepção do marxismo de emancipação humana”.

Observa-se, portanto, diante das lutas fragmentadas, que por consequência ocorre a “[...] diluição da luta coletiva da classe trabalhadora em grupos diversos. Essa diluição deixa o Estado em situação confortável, pois essa dispersão enfraquece a pressão que deveria ser exercida por ações coletivas” (Malanchen, 2014, p. 93). Ao analisar essa concepção, Duarte (2010a, p. 43) aponta que o “[...] multiculturalismo tem desempenhado o papel do Cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo.” A luta em defesa da construção de uma sociedade híbrida, intercultural e multicultural representa uma força contrária ao movimento que tenta superar o modelo da sociedade capitalista, visto que esse ideário não contempla a totalidade da vida humana pregressa, não levando em conta o que se produziu historicamente, tendo antes como foco o cotidiano do indivíduo, o que confirma o solipsismo apontado por Duarte (2004).

O multiculturalismo e sua influência no campo específico da educação artística, conforme Freire, Ramon e Faustino (2017, p. 247), pode-se observar ao se analisar as políticas educacionais da interculturalidade que, na questão indígena, reagem ao fato de que “no ensino de arte são exaltadas as esferas simbólicas e culturais, deslocadas da realidade indígena, o que provoca o ocultamento das condições materiais destes povos.” De fato, o multiculturalismo tem como fundamento o relativismo, pois

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

Duarte (2010a) aponta que, no pensamento pedagógico contemporâneo, há muita imprecisão acerca dos critérios para se delimitar uma cultura, imprecisão essa que fortalece o relativismo cultural na educação e, ao incidir inteiramente sobre o currículo escolar, promove a sua fragmentação. O “relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2010a, p. 37). Conforme Gomide e Jacomeli (2016, p. 74), além da fragmentação, há o fim das verdades históricas, “como se bastasse afirmações pautadas em achismos que exaltam a supremacia subjetivista e proclamam o relativismo da verdade (a verdade de cada um), não se preocupando com a refutação detalhada e rigorosa das posições contrárias”.

As consequências desse formato e dessa proposta de formação de professores têm formado um educador que, quando desempenha sua função, reproduz as tendências pedagógicas hegemônicas, sem mesmo compreendê-las, e as implicações desse esvaziamento do exercício da reflexão e compreensão, para o aluno, são comprometedoras, pois, ao passar mais de uma década na escola, concluiu o Ensino Médio quase sem saber ler, escrever e contar[1].

CONCEPÇÕES ARTÍSTICAS E TENDÊNCIAS NO ENSINO DA ARTE

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

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

[1] De acordo com os dados da aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2018, nas escalas de proficiência que variam de 0 a 1000, “o desempenho médio dos jovens brasileiros da rede estadual foi de 394 pontos” (APESAR de gostar de ciências..., 2016).

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

Do ponto de vista metodológico, as atividades desenvolvidas pelos alunos deveriam seguir os modelos instituídos pelo professor, visando o aprimoramento e a destreza motora, até que seu resultado fosse “completo e perfeito”. O ensino e a aprendizagem da Arte, de conteúdo reprodutivista, tinha como função a manutenção da divisão social.

A tendência tradicional coexistia com a tendência pedagógica na perspectiva da Escola Nova, que surge no Brasil em 1930, e se disseminou entre as décadas de 1950 a 1960. A partir dos anos cinquenta, conjuntamente com o desenho criativo, no treinamento das escolas de trabalhadores manuais, a música, o canto orfeônico e os trabalhos manuais passaram a integrar o currículo escolar.

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

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

Conforme Ferraz e Fusari (2010, p. 30), os professores, a partir da prática da teoria escolanovista, romperam com as cópias desses modelos e, em seu lugar, postularam a Arte na perspectiva estética em uma tendência proveniente de “a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível ao meio ambiente [...]; [e] b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos”.

Durante as aulas de Arte, os professores proporcionavam todas as condições para o aluno expressar-se subjetiva e livremente, e o foco do ensino da Arte não era mais o produto, mas o processo. A teoria da Arte centrada no aluno e com base na Psicologia dominou a educação escolar brasileira em Arte até os anos noventa. No campo do ensino da Arte, se na Pedagogia Tradicional o aluno era visto como uma tábula rasa, na Pedagogia Nova, de concepção modernista, prevaleceu a ideia de que bastava apenas motivação para se expressar e não de instrução (FERRAZ; FUSARI, 2010).

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

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

No contexto da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, em 1997, a proposta do ensino da Arte apontava para o fazer, o apreciar e o refletir, ou seja, para os domínios que “podem estar articulados em três eixos de experiências de aprendizagem para preservar a possibilidade de viver arte na escola” (IAVELBERG, 2008, p. 47). Porém, para que essa possibilidade se efetivasse, a “[...] prática-teoria artística e estética [do professor de Arte] deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 51 – grifo no original).

A formação pedagógica, cultural, profissional e a articulação da Arte com as demais áreas do conhecimento visa um trabalho interdisciplinar, e representa um conjunto de ações

que, quando praticadas em sua essência, carregam consigo a possibilidade efetiva da formação do pedagogo ocorrer de forma consistente para saber arte, viver a arte e ensinar arte (FERRAZ; FUSARI, 2010).

A partir da Proposta Triangular[2] elaborada por Barbosa (2007), depreendem-se três eixos, sem indicar uma ordem preestabelecida, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização.

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

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

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

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

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

[2] Sobre a Proposta Triangular ver Barbosa (2007; 2011).

Hoje a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte (BARBOSA, 2010, p. 2).

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

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

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

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

A prática pedagógica é direcionada para a formação de competências científicas e tecnológicas, visando um pedagogo atuante e voltado para a educação da cidadania, na qual o “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e o aprender a ser seja o marco referencial de sua atuação profissional.*” (IES/PRIVADA – grifos no original). Somado aos componentes curriculares e às ementas, a síntese acima indica o direcionamento da identidade teórica do eixo epistemológico do Curso de Pedagogia da IES em questão.

Observamos que nas ementas de ambos os cursos analisados, um de uma IES pública e outro de uma IES privada, não está sinalizado o estudo das tendências pedagógicas que orientam e direcionam o processo de ensino e aprendizagem escolar. Contudo, consideramos essencial esse estudo na formação do pedagogo com o intuito de compreender-se as tendências pedagógicas hegemônicas presentes nas propostas curriculares que constituem os Cursos de Pedagogia e o Ensino da Arte.

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

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

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

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

A análise que se encerra revela que, no ensino da Arte que se fez durante o século XX, continuam presentes, nas perspectivas das tendências hegemônicas que têm influenciado a formação nos Cursos de Pedagogia e na formação teórico-prática da disciplina de Arte,

tendências pedagógicas que formam professores para a adaptação e flexibilidade, a fim de sobreviver no mundo e mantê-lo tal como está.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Arte possibilita a compreensão dos fenômenos sociais na medida em que se constitui em uma forma de questionamento do que é instituído socialmente, além de propiciar a mediação entre o sujeito e a vida e oportunizar a formação e a humanização. Contudo, em razão de que a formação acadêmica tem seguido as diretrizes e orientações com vistas a desenvolver as designadas competências e habilidades, através de um currículo flexível, de um professor que tenha flexibilidade para a adaptabilidade e do ensino que prioriza a dimensão prática, a Arte não cumpre a sua função social no que se refere ao enfrentamento das questões da vida, da compreensão do mundo, e da formação política e cultural.

Observamos que as diferentes teorias pedagógicas hegemônicas contribuem com a ocultação das contradições e desigualdades presentes na sociedade e na escola, bem como na reestruturação do papel do professor e na mudança da função social da escola. Esse ideário se revela como um meio para adequar a escola ao serviço do capital.

No caminho da proposta de Arte como conhecimento, seu ensino quiçá pode auxiliar na (re)construção da forma de ser dos sujeitos e gerar um sentido pessoal e coletivo para a vida que vai além do que a atual sociedade hegemônica apresenta como sendo a única via a ser seguida, qual seja, a da mera reprodução e da adaptação ao *status quo*.

O ensino da Arte não pode objetivar a busca de soluções, mas gerar inquietações e provocar a reflexão acerca da sociedade e sobre o que ainda incomoda. A Arte contribui com a formação humana e possibilita evitar a perda da capacidade de nos importarmos e de nos indignarmos com as diversas formas que as condições de existência se apresentam.

Após as considerações apresentadas nesse estudo, podemos inferir que, dentre as atribuições que se fazem necessárias à formação do professor pedagogo, estão a capacidade de reflexão crítica sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da Arte, a sistematização do conhecimento e o seu desdobramento no ensino. Essa tarefa é complexa, pois demanda a confluência de vários elementos, tais como o PDI e a proposta pedagógica da Instituição de ensino, o PPC de Pedagogia e a proposta curricular contemplada na ementa da(s) disciplina(s) da área de Arte.

Entretanto, na medida em que observamos que a proposta pedagógica do “aprender a aprender” é a concepção que orienta de modo significativo, o currículo dos Cursos, com maior ênfase na proposta da IES privada, ao considerar que essa perspectiva pedagógica tem como centralidade os quatro pilares da educação, depreende-se que a proposta forma um educador que reproduz as tendências hegemônicas centradas na prática reflexiva e na valorização do conhecimento do cotidiano, secundarizando o conhecimento historicamente produzido.

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

REFERÊNCIAS

- APESAR de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa. 2016. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/42781-apesar-de-gostar-de-ciencias-estudante-vai-mal-no-pisa>. Acesso em: 03 fev. 2023.
- ASSUMPÇÃO, M. C. **Educação Escolar e Individualidade**: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2018.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. 2.^a ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 98-112.
- BARBOSA, A. M. **Mudanças na Arte/Educação**. 2010. Disponível em: <https://texasituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino de Arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP/Redeфор, 2011.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a educação básica. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 out. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5 de 13 de dezembro de 2005**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.
- DINIZ, D. C.; LIMA, F. C. Para Além da Desintelectualização do Pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, n. 2, 2010, p. 128-146. Recuperado de <https://docplayer.com.br/14454417-Para-alem-da-desintelectualizacao-do-pedagogo-uma-critica-ao-recuo-da-teoria-na-formacao-docente.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online] São Paulo: Editora UNESP, 2010a, p. 32-49. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 06 abr. 2022.

DUARTE, N. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-graduação em Educação. *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana**: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados. 2010b, p. 59-78.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana**: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados. 2010c, p. 7-37.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. Fundamentos Históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES L. M. (Org.) **Direita para o Social e Esquerda para o Capital**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 39-95.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, L. M.; RAMON, P. C. R.; FAUSTINO, R. C. Políticas de Interculturalidade na Educação Escolar Indígena: o Rcnei e o ensino de artes visuais. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/23684>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, v. 10, n. 1, 2016, p. 64-78.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4.^a ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HERNÁNDEZ, F.; MONTESERRAT, V. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IABELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista (UNESP).

MINTO, L. W. **A Educação da Miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OSINSKI, D. **Arte, História e Ensino**: uma trajetória. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, M. Concepções e Práticas Pedagógicas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Revista Trab. Educ. Saúde**, v. 7, suplemento, 2009, p. 153-173. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/08.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023

ROSSLER, J. H. **Sedução e Alienação no Discurso Construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SMITH, R. Excelência no Ensino da Arte. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 6.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 97-111.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000, p. 5-24. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso 22 ago. 2023.

TRIGO, L. **A Grande Feira**: uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea. Rio de Janeiro: Record, 2009.

@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista 
eai educação,
artes &
inclusão