



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE: UM ESTUDO
CRÍTICO NO COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ADORNO**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE: UM ESTUDO
CRÍTICO NO COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DE ADORNO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação. Área de concentração: formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Fernandes do Nascimento, Leandra.

A prática pedagógica no ensino da Arte: um estudo crítico no cotidiano do ensino médio a partir das concepções de Adorno [recurso eletrônico] / Leandra Fernandes do Nascimento. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 294 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Formação docente inicial. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino da Arte. 4. Teoria fundamentada nos dados. 5. Adorno. I. Título.

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ARTE: UM ESTUDO CRÍTICO NO
COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE ADORNO

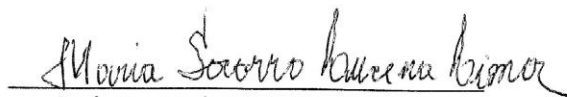
Tese apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 13 de fevereiro de 2019.

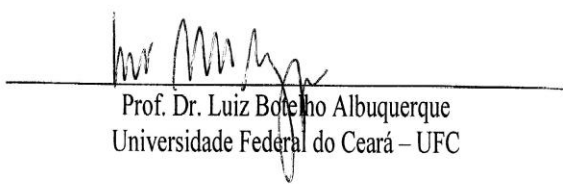
BANCA EXAMINADORA



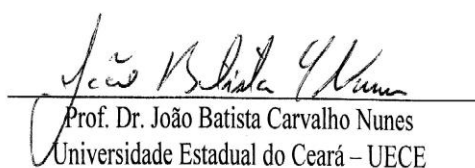
Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE



Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. João Batista Carvalho Nunes
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Aos meus avós pela inspiração artística:
Zuleide e José Geraldo, Luiza e Demétrio

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pelas vitórias conquistadas;

À minha família pelo porto seguro, em especial, minha avó materna Luiza Fernandes pela inspiração artística de vida, minha tia Erimita Fernandes pelo carinho e atenção, minha mãe por ensinar-me a admirar o conhecimento, apesar de sua pouca leitura, e a meu pai por ensinar-me o compromisso e a responsabilidade diante da realidade;

Aos amigos e amigas que são anjos em minha trajetória de vida. São bons exemplos - Charles Felix, Daiana Rocha, Kelson Martins, Ana Claudia Mendes, Enéas Cavalcante, Carla Heliane, Juliana Militão, Audízio Xavier e Wellington Pessoa, que alicerçaram esse caminhar caminhando junto;

À professora Maria Marina Dias Cavalcante pela amizade, confiança, carinho e oportunidade de aprendizagens;

À professora Carmensita Matos Braga Passos pela acolhida ainda na época da graduação em Pedagogia - UFC colaborando com meus primeiros passos;

À professora Tereza Callado pela atenção dispensada nesse meu desejo de aprender um pouco mais os fundamentos da filosofia da educação;

À Maria Marcia Melo de Castro Martins pela amizade e carinho e a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE/CE) pela oportunidade de ser mais;

A todos e todas participantes do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB) pelo carinho e compromisso científico;

À Jonelma Lemos Marinho e a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE;

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE; e,

E principalmente aos professores e professoras licenciados no campo da arte participantes dessa pesquisa que contribuíram com a construção do conhecimento.

“O problema maior é julgar-se esclarecido
sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade
de sua própria condição”

(ADORNO, 2012, p. 15).

Orquídea Negra

Zé Ramalho

Atenção artilheiro
Três salvas de tiros de canhão
Em honra aos mortos da Ilha da Ilusão
Durante a última revolução do coração e da paixão
Apontar a estibordo... Fogo!

Você é a orquídea negra
Que brotou da máquina selvagem
E o anjo do impossível
Plantou como nova paisagem

Você é a dor do dia a dia
Você é a dor da noite à noite
Você é a flor da agonia
A chibata, o chicote e o açoite

Lá fora ecoa a ventania
E os ventos arrastam vendavais
Do que foi, do que seria
Do que nunca volta jamais

Parece até a própria tragédia grega
Da mais profunda melancolia
Parece a bandeira negra
Da loucura e da pirataria
Atenção, artilheiro...

RESUMO

A presente pesquisa intitulada *A prática pedagógica no ensino da Arte: um estudo crítico no cotidiano do ensino médio a partir das concepções de Adorno* tem o desígnio de compreender a partir da perspectiva da semiformação em Adorno a prática pedagógica dos professores licenciados no campo da arte no cotidiano do Ensino Médio, pertencentes à rede pública de educação do estado do Ceará. Isso por entender que o professor é forjado na prática social concreta que se pretende discorrer acerca das práticas pedagógicas a partir da formação docente inicial, procurando articular os campos da arte e da educação. Para atingir tal propósito, a pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico, o qual apresentou as bases epistemológicas para clarear as concepções acerca das categorias teóricas, que respaldam o discurso aqui empreendido, nesse sentido, contou com os estudos de Barbosa (1999, 2002, 2003, 2009), Ferraz e Fusari (1999, 2001), Libâneo (1990a, 1990b, 1984, 1994), Franco (2012), Pimenta (2006, 2008, 2009, 2010), Pinto (1969), Vasquez (1968), Freire (2002), Cunha (1989), Veiga (1994) dentre outros. Vale salientar que a presente pesquisa tem como eixo teórico-filosófico as concepções de Adorno (2012, 2009, 2008, 2006, 2002, 1998, 1996), partindo de um indivíduo inserido no processo de semiformação, tendo por alvo emergir no processo de emancipação. Prosseguindo, a pesquisa propõe como metodologia a Teoria Fundamentada nos Dados - TFD (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), a qual revela a realidade a partir do prisma dos próprios participantes, oportunizando o pesquisador flexibilizar o processo de pesquisa empírica conforme contingência. A referida pesquisa se ancora no paradigma da Teoria Crítica tendo por natureza a abordagem qualitativa de caráter exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 1994; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), uma vez que se deseja retratar a realidade da disciplina de Arte no ensino médio da rede pública de educação do Ceará a partir da perspectiva dos próprios professores participantes. Desse modo, a pergunta de partida e de chegada que balizou todo o processo de construção da pesquisa se refere a - *como o professor licenciado no campo da arte, egresso de um processo semiformal, desenvolve sua prática pedagógica no cotidiano do ensino médio?* Para alcançar a resposta, a pesquisa se inicia com os professores das unidades escolares dos CERE-Centro Educacional de Referência, os quais contribuíram para o

desvelamento da realidade da rede de ensino médio do estado do Ceará. Porém, na sequência buscaram-se novos professores licenciados no campo da arte que concordassem em colaborar com a saturação teórica, essência da TFD, da pergunta norteadora. Assim, contou com a participação geral de 7 professores, sendo 5 professores licenciados no campo da arte para responder à pergunta acima citada. Os dados obtidos ao longo do processo de pesquisa foram analisados, refletidos e registrados a partir da construção dos denominados Memorandos Dialéticos Negativos - MDN, estabelecendo um diálogo entre o eixo teórico e metodologia aplicada. Diante da realidade encontrada e tendo por embasamento os estudos adornianos, chegou-se à seguinte tese transitória - a semifomação (oriunda da formação docente inicial fragmentada) do professor licenciado no campo da arte, impele uma prática pedagógica alicerçada na não-identidade, constituindo-se em liberdade, inserindo-o no processo de emancipação. Isso significa que os professores licenciados no campo da arte possuem identidade formativa decorrente da semifomação recebida. Contudo, esse cenário desrazoável possibilita elaborar a não-identidade, oportunizando criticar a formação docente inicial recebida, a própria prática pedagógica desenvolvida e a realidade social e escolar que os cercam, conscientizando-os. Essa consciência forja a liberdade, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acabam por elaborar um professor para a Arte no ensino médio, desenhando a partir delas uma identidade em amadurecimento. Essas escolhas que são tomadas constantemente durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas os inserem no processo de emancipação, procurando manter-se desencantado diante da realidade que se propõe encantá-los.

Palavras-chave: Formação Docente Inicial. Prática Pedagógica. Ensino da Arte. Teoria Fundamentada nos Dados. Adorno.

ABSTRACT

The present research entitled The pedagogical practice in the teaching of Art: a critical study from the semiformation of Adorno in the daily of the high school teaching, has the intention to understand, in the perspective of the semiformation in Adorno, the pedagogical practice of the licensed teachers in the field of art in the daily routine of the High School, belonging to the public education network of the state of Ceará. This is to understand that the teacher is forged in concrete social practice that is intended to discuss pedagogical practices from the initial teacher training, seeking to articulate the fields of art and education. In order to achieve this purpose, the research began with the bibliographical survey, which presented the epistemological bases to clarify the conceptions about the theoretical categories, that support the discourse here undertaken, in this sense, counted on the studies of Barbosa (1999, 2002, 2003, 2009), Ferraz e Fusari (1999, 2001), Libâneo (1990a, 1990b, 1984, 1994), Franco (2012), Pimenta (2006, 2008, 2009, 2010), Pinto (1969), Vasquez (1968), Freire (2002), Cunha (1989), Veiga (1994) and others. It is important to point out that the present research had Adorno's theoretical-philosophical axis (2012, 2009, 2008, 2006, 2002, 1998, 1996), starting from an individual inserted in the process of semiformation, aiming to emerge from the process of emancipation. The research proposes as methodology the Grounded Theory of Data - TFD (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), which reveals the reality from the prism of the participants themselves, allowing the researcher to make the process more flexible. This research is anchored in the Critical Theory paradigm, having as its nature the qualitative exploratory approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 1994; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). As it reflects the reality of the Art discipline in the high school of the public education network of Ceará from the perspective of the participating teachers themselves. Thus, the question of departure and arrival that marked the whole process of construction of the research refers - how the licensed teacher in the field of art, egress from a semiformative process, develops his pedagogical practice in the daily life of high school? the research begins with the teachers of the school units of CERE-Centro Educacional de Referência, which contributed with the unveiling of the reality of the teaching network of the state of Ceará. However, in the sequence, new licensed teachers in the field of art were

sought who agreed to collaborate with the theoretical saturation, essence of the PDT, of the guiding question. Thus, it counted with the general participation of 7 teachers, being 5 licensed teachers in the field of art to answer the question mentioned above. The data obtained throughout the research process were analyzed, reflected and recorded from the construction of denominated Negative Dialectic Memorandums - MDN, establishing a dialogue between the theoretical axis and applied methodology. Faced with the reality found and based on the Adornian studies, the following transitional thesis was reached: the semiformation (from the fragmented initial teacher training) of the licensed teacher in the field of art, impelled a pedagogical practice based on non-identity, in freedom, inserting it in the process of emancipation. This means that licensed teachers in the field of art have a formative identity resulting from the semiformation received. However, this unreasonable scenario makes it possible to elaborate the non-identity, creating opportunities to criticize the initial teacher training received, the pedagogical practice itself developed and the social and scholarly reality that surround them, raising awareness. This consciousness forges the freedom, favoring the development of pedagogical practices that end up elaborating a teacher for the Art in high school, drawing from them an identity in maturity. These choices that are constantly taken during the development of pedagogical practices put them in the process of emancipation, trying to remain disenchanted with the reality that proposes to enchant them.

Keywords: Initial Teacher Training. Pedagogical Practice. Teaching of Art. Grounded Theory. Adorno.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Untersuchung die pädagogische Praxis in der Lehre der Kunst Berechtigte: eine kritische Studie der semiformation von Adorno in den täglichen der Lehre médiote die Absicht zu verstehen, in der Perspektive des semiformation in Adorno, die pädagogischen Praxis der lizenzierten Lehrer in das Feld der Kunst in der Mitte des Gymnasiums, das zum öffentlichen Bildungsnetz des Bundesstaates Ceará gehört. Dies ist der Lehrer que geschmiedet in konkreten gesellschaftlichen Praxis, die soll zu verstehen, pädagogische Praktiken von der Lehrerausbildung diskutieren, sucht die Bereiche Kunst und Bildung zu artikulieren. Um diesen Zweck zu erreichen, ist die Forschung mit Beginn der bibliographischen Umfrage, die die erkenntnistheoretischen Grundlagen stellte die Vorstellungen über die theoretischen Kategorien zu klären, die den Diskurs hier unternommen, in Sinne unterstützen diese, auf den Studien von Barbosa gezählt (1999, 2002, 2003, 2009), Libâneo (1990a, 1990b, 1984, 1994), Franco (2012), Pfeffer (2006, 2008, 2009, 2010), Pinto (1969), Vasquez (1968), Freire (2002), Ferraz und Fusari (1999, 2001), Cunha (1989), Veiga (1994) und andere. Es ist wichtig, die gegenwärtige Forschung hatte Adornos theoretisch-philosophische Achse (2012, 2009, 2008, 2006, 2002, 1998, 1996), darauf hin, die von einem Individuum in dem Prozess der semiformation eingefügt beginnend, mit dem Ziel aus dem Prozess der Emanzipation entstehen. Die Forschung schlägt vor, die Methodik die Grounded Theory von Daten - PDT (STRAUSS, CORBIN 2008; CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), die die Realität aus dem Prisma der Teilnehmer zeigt sich selbst, erlaubte der Forscher den Prozess flexibler zu machen. Diese Forschung ist in der Kritischen Theorie Paradigma verankert, die qualitative Natur seiner Sondierungs Ansatz mit (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN, LINCOLN, 1994; SAMPIERI; COLLADO, HECHT, 2013), möchte die Realität der Kunstdisziplin im Gymnasium des öffentlichen Bildungsnetzes von Ceará aus der Perspektive der beteiligten Lehrer selbst darstellen. So markierte die Frage der Abreise und Ankunft que den gesamten Prozess der Konstruktion der Forschung Bezieht sich - wie die lizenzierte Lehrer auf dem Gebiet der Kunst, Ausgangstüren vom semiformative Prozess, entwickelt der lizenzierte Lehrer seine pädagogische Praxis im Gymnasium? Die Forschung beginnt mit den Lehrern der Schuleinheiten des CERE-Centro Educacional de Referência, die mit der Entdeckung der Realität des Lehrnetzwerks des Bundesstaates Ceará beigetragen haben. Doch in der Folge

neue lizenzierte Lehrer auf dem Gebiet der Kunst wurden gesucht, die mit der theoretischen Sättigung, Essenz des PDT der Leitfrage zur Zusammenarbeit vereinbart. So war es mit der allgemeinen Beteiligung von 7 Lehrern verbunden, wobei 5 Lehrern im Kunstbereich zur Beantwortung der oben genannten Frage berechtigt waren. Das Datum in der gesamten Forschungsprozess Gewonnen wurden analysiert, reflektiert und aus dem Bau von lauten Negative Dialektik Memorandums aufgezeichnet - MDN, Einrichtung eines Dialogs zwischen der Achse theoretischen und angewandten Methodik. Konfrontiert mit der Realität auf den Adornian Studien und basierte, wird der folgende Übergang These erreicht wurde: die semifomation (von der fragmentierten Ausbildung der Lehrer) des lizenzierten Lehrers auf dem Gebiet der Kunst, trieb die pädagogische Praxis auf der Grundlage nicht-Identität auf, in Freiheit, sie in den Prozess der Emanzipation einfügen. Dies bedeutet, dass im Bereich der Kunst lizenzierte Professoren eine formative Identität haben, die sich aus der erhaltenen Semifomation ergibt. Allerdings macht dieses Szenario der unvernünftig es möglich, nicht-Identität zu erarbeiten, Chancen ermöglichen die Lehrerausbildung erhalten, die pädagogische Praxis selbst entwickelt zu kritisieren und die soziale und wissenschaftliche Realität que umgibt sie, das Bewusstsein zu erhöhen. Dieses Bewußtsein schmiedet die Freiheit, die Entwicklung der pädagogischen Praktiken que Begünstigung am Ende einen Lehrer für die Kunst in der High School Ausarbeitung von ihnen eine Identität in der Reife zeichnen. Dass diese Entscheidungen ständig Während der Entwicklung von pädagogischen Praktiken genommen werden, um sie in dem Prozess der Emanzipation setzen und versuchen, mit der Realität zu bleiben entzaubert, die sie verzaubern schlägt.

Schlüsselwörter: Lehrerausbildung. Pädagogische Praxis. Unterricht in der Art. Grounded Theory. Adorno.

RESUMEN

La práctica pedagógica en la enseñanza del arte: un estudio crítico en el cotidiano de la enseñanza a partir de las concepciones de Adorno, se centra en el entendimiento de comprender, en la perspectiva de la semiformación en Adorno, la práctica pedagógica de los profesores licenciados en el campo del arte en el cotidiano de la Enseñanza Secundaria, pertenecientes a la red pública de educación del estado de Ceará. Esto por entender que el profesor es forjado en la práctica social concreta que se pretende discurrir acerca de las prácticas pedagógicas a partir de la formación docente inicial, buscando articular los campos del arte y de la educación. Para alcanzar tal propósito, la investigación se inició con el levantamiento bibliográfico, el cual presentó las bases epistemológicas para aclarar las concepciones acerca de las categorías teóricas, que respaldan el discurso aquí emprendido, en ese sentido, contó con los estudios de Barbosa (1999, 2002, 2003, 2009), Ferraz y Fusari (1999, 2001), Libâneo (1990, 1994), Franco (2012), Pimenta (2006, 2008, 2009, 2010), Pinto (1969), Vasquez (1968), Freire (2002)), Cunha (1989), Veiga (1994) entre otros. Es importante señalar que la presente investigación contó con el eje teórico-filosófico de las concepciones de Adorno (2012, 2009, 2008, 2006, 2002, 1998, 1996), partiendo de un individuo inserto en el proceso de semiformación, teniendo como objetivo emerger el proceso de emancipación. La investigación propone como metodología la Teoría Fundamentada en los Datos - TFD (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), la cual revela la realidad a partir del prisma de los propios participantes, oportunizando al investigador flexibilizar el proceso de (...), en el que se analiza en el paradigma de la Teoría Crítica teniendo por naturaleza el abordaje cualitativo de carácter exploratorio (BOGDAN, BIKLEN, 1994, DENZIN, LINCOLN, 1994, SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013), una vez que se desea retratar la realidad de la disciplina de Arte en la enseñanza secundaria de la red pública de educación de Ceará desde la perspectiva de los propios profesores participantes. De este modo, la pregunta de partida y de llegada que balizó todo el proceso de construcción de la investigación se refiere - como el profesor licenciado en el campo del arte, egresado de un proceso semiformativo, desarrolla su práctica pedagógica en el cotidiano de la enseñanza media? Para alcanzar la respuesta la investigación empieza con los profesores de las unidades escolares de CERE-Centro Educativo de Referencia, los cuales

concaten con el desvelamiento de la realidad de la red de enseñanza del estado de Ceará. Sin embargo, en la secuencia se busca nuevos profesores licenciados en el campo del arte que concordaran en colaborar con la saturación teórica, esencia de la TFD, de la pregunta orientadora. Los datos obtenidos a lo largo del proceso de investigación fueron analizados, reflejosos registrados a partir de la construcción de los denominados, MDN, estableciendo un diálogo entre el eje teórico y la metodología aplicada. En cuanto a la realidad encontrada y teniendo por base los estudios adornianos, se llegó a la siguiente tesis transitoria - la semifomación (oriunda de la formación docente inicial fragmentada) del profesor licenciado en el campo del arte, impulsa una práctica pedagógica basada en la no identidad, en el sentido de la libertad, insertándolo en el proceso de emancipación. Esto significa que los profesores licenciados en el campo del arte tienen identidad formativa derivada de la semiformación recibida. Sin embargo, este escenario desrazonable posibilita elaborar la no-identidad, oportunizando criticar a la formación docente inicial recibida, a la propia práctica pedagógica y la realidad social y escolar que los rodea, concientizándolos. Esta conciencia forja la libertad, favoreciendo el desarrollo de prácticas pedagógicas que acaben por elaborar un perfilor para el Arte en la enseñanza media, dibujando a partir de ellas una identidad en maduración. Estas elecciones que se toman constantemente durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas los insertan en el proceso de emancipación, procurando mantenerse desencantado ante la realidad que se propone encantarlos.

Palabras clave: Formación Docente Inicial. Práctica Pedagógica. Enseñanza del Arte. Teoría Fundamentada en los Datos. Adorno.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados da transcrição dos professores participantes da pesquisa - CERE.....	164
Tabela 2 -	Dados da transcrição dos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa.....	165
Tabela 3 -	Dados Totais da transcrição dos professores participantes da pesquisa.....	166
Tabela 4 -	Tempo dos áudios das Entrevistas realizadas aos Professores.....	166
Tabela 5 -	Nós (códigos) mais frequentes durante as entrevistas participantes da pesquisa.....	169
Tabela 6 -	Datas das entrevistas ou sondagens aos professores participantes da pesquisa - CERE.....	183
Tabela 7 -	Datas das entrevistas ou sondagens aos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa.....	186
Tabela 8 -	Perfil Formativo dos Professores Participantes da Pesquisa.....	203
Tabela 9 -	Frequência acerca das Práticas Pedagógicas nas entrevistas.....	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Relação Nó (código) x Referências (segmento de dados).....	170
Gráfico 2 -	Nós (códigos) destacados por Pégaso.....	171
Gráfico 3 -	Nós (códigos) destacados por Cão Menor.....	171
Gráfico 4 -	Nós (códigos) destacados por Fênix.....	172
Gráfico 5 -	Nós (códigos) destacados por Cão Maior.....	172
Gráfico 6 -	Nós (códigos) destacados por Ursa Menor.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resumo das principais concepções de prática educativa/prática pedagógica/prática docente.....	99
Quadro 2 -	Cronograma realizado durante o processo de pesquisa.....	142
Quadro 3 -	Codificação inicial e o lançamento no <i>software</i> NVivo-09....	168
Quadro 4 -	Codificação Intermediária.....	169
Quadro 5 -	Codificação Final.....	173
Quadro 6 -	Recursos avaliativos empregados pelos PLCAPP.....	236
Quadro 7 -	Oferta curricular da disciplina de Arte no interior das propostas pedagógicas.....	247

LISTA DE MEMORANDOS DIALÉTICOS NEGATIVOS (MDN)

MDN 1 -	Formação Docente Inicial.....	199
MDN 2 -	Formação Docente Contínua (Continuada).....	205
MDN 3 -	Identidade.....	211
MDN 4 -	Planejamento.....	221
MDN 5 -	Aula.....	228
MDN 6 -	Avaliação.....	237
MDN 7 -	Prática Pedagógica.....	238
MDN 8 -	Gestão Escolar.....	245
MDN 9 -	Organização e Oferta Curricular.....	249
MDN 10 -	Disciplinas Eletivas.....	254
MDN 11 -	Livro Didático.....	257

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERE	Centro Educacional de Referência
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM(R)	Escola de Ensino Médio Regular
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
ICA	Instituto de Cultura e Arte.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPP	Professores participantes da pesquisa
PLCAPP	Professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Ceará.
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UDF	Universidade do Distrito Federal.
UECE	Universidade Estadual do Ceará.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	25
1.1	UM DESEJO: PENSAR A ARTICULAÇÃO DOS CAMPOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO.....	28
1.2	ONDE ESTOU, PARA ONDE QUERO CHEGAR.....	32
	PARTE I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: VEREDAS INEVITÁVEIS.....	36
2	A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ADENTRANDO NAS VEREDAS DO ENSINO DA ARTE.....	37
3	APROXIMANDO-SE DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	48
3.1	ENSINO DA ARTE NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	48
3.2	AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE.....	55
3.3	ENSINO DA ARTE NO BRASIL: NASCIMENTO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	58
4	A ARTE NO ENSINO MEDIO: UM CAMINHO TORTUOSO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	60
4.1	ENSINO MÉDIO: A DISCIPLINA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	60
4.1.1	O projeto de governo para a Arte no Ensino Médio.....	62
4.2	ENSINO DA ARTE: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LDBEN(S) ESTREITANDO A RELAÇÃO.....	64
4.3	DEMAIS DOCUMENTOS IGUALMENTE IMPORTANTES PARA O ENSINO MÉDIO (EDUCAÇÃO BÁSICA): FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ARTE.....	70
4.3.1	Resolução CNE/CP 2/2015: estabelecendo o perfil dos egressos dos cursos de licenciaturas.....	71
4.3.2	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).....	72
4.3.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio - Resolução CNE/CP 2, 22/12/2017 e Portaria nº 1.570/2017, 1/12/2017.....	76
	PARTE II - APRESENTANDO AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	80

5	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	81
5.1	A FORMAÇÃO EM LICENCIATURA NO CAMPO DA ARTE.....	86
6	PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM CONSTRUTO POLISSÊMICO DESCONSIDERADO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES.....	92
6.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM TERRENO MOVEDIÇO.....	92
6.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INTERIOR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	100
6.3	PRÁTICA PEDAGÓGICA RUMO À PRÁXIS.....	103
6.4	PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	105
7	ADORNO: DESVENDANDO O FILÓSOFO DO DESENCANTO.....	110
7.1	SOCIEDADE FORMADA POR INDIVÍDUOS: DO ESPÍRITO DO MUNDO À HISTÓRIA NATURAL.....	110
7.2	THEODOR ADORNO: UMA PERSPECTIVA DE REALIDADE.....	119
7.2.1	Semiformação: por oposição à simples incultura.....	124
7.3	ESCLARECIMENTO: PARA QUEM NA INDÚSTRIA CULTURAL?.....	127
7.3.1	Indústria cultural: reprodutora de indivíduos na totalidade	130
7.4	LIBERDADE CONTRIBUINDO PARA A EMANCIPAÇÃO: FORJADA NO MEIO DA TEMPESTADE DE MECANISMOS DE CONTROLE.....	132
PARTE III - DESENHANDO A PESQUISA DURANTE A PESQUISA.....		140
8	TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	141
8.1	UMA PESQUISA EM MOVIMENTO: POSICIONAMENTOS METODOLÓGICOS EM TORNO DOS ELEMENTOS PARA SE DESENHAR... PARADIGMA, ABORDAGEM E MÉTODO.....	143
8.2	TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	149
8.2.1	Teoria Fundamentada (<i>Grounded Theory</i>): O contexto histórico.....	149
8.2.2	Teoria Fundamentada (<i>Grounded Theory</i>): entendendo seus	152

	pressupostos.....	
8.2.3	Teoria Fundamentada nos Dados: seus fundamentos metodológicos.....	154
8.2.3.1	Etapas da Teoria Fundamentada nos Dados: técnicas de Obtenção dos Dados, de registro e tratamento e de análise dos dados.....	157
8.3	TÉCNICA DE OBTENÇÃO DOS DADOS.....	161
8.3.1	Entrevistas.....	162
8.4	TÉCNICA DE REGISTRO DOS DADOS.....	163
8.5	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	167
8.5.1	Software NVivo-09 auxiliando durante a codificação dos dados.....	168
8.5.1.1	Saturação Teórica: Memorando Dialético Negativo.....	174
8.5.1.2	Desdobramento na Realização do Método.....	177
8.6	CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA PESQUISA.....	179
8.6.1	Contexto da escola de ensino médio no Ceará.....	179
8.6.1.1	A pesquisa de campo: aproximando-se da realidade do mundo.....	183
8.6.2	Professores participantes da pesquisa.....	184
8.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	188
	PARTE IV - LUZ, CÂMERA, AÇÃO!.....	189
9	O ENSINO DA ARTE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR LICENCIADO NO CAMPO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO.....	190
9.1	EIS QUE APRESENTO MUITO MAIS QUE DOIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE.....	191
9.1.1	Formação Docente.....	191
9.1.1.1	Formação Docente Inicial.....	192
9.1.1.2	Formação Docente Continuada.....	200
9.1.2	Perfil/Identidade.....	205
9.2	TORNO PARA MODELAGEM DE VASOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SUAS (VÁRIAS) MÃOS.....	211

9.2.1	Modelando o vaso: Planejamento.....	212
9.2.2	Modelando o vaso: Aula.....	222
9.2.3	Modelando o vaso: Avaliação.....	229
9.3	A DIVINA COMÉDIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LIMBO.....	239
9.3.1	Gestão Escolar.....	240
9.3.2	Organização e Oferta curriculares.....	246
9.3.2.1	Disciplina Eletiva.....	250
9.3.2.2	Livro Didático.....	254
10	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	258
	REFERÊNCIAS.....	268
	APÊNDICES.....	291
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	292
	APÊNDICE B - TCLE.....	294

1 INTRODUÇÃO

*Às vezes ouço o vento; e só de ouvir o vento
passar, vale a pena ter nascido.*

Fernando Pessoa (1888-1935)

A história do ensino da Arte¹ no Brasil corre em paralelo com as contradições da educação brasileira. Efetivamente, seu início se deu com a chegada da família Real portuguesa, a qual inexpressivamente passa a inserir práticas de fomento à arte no território brasileiro. Isso, no primeiro momento, para fruição dos membros da corte.

Outro momento que merece destaque foi o golpe de 1930, que instituiu sobre o Estado Novo uma onda de transformações em vários setores da economia, influenciando a educação com um conjunto de reformas. Elas tinham a preocupação de sistematizar a educação brasileira nunca antes pensada como sistema (GHIRALDELLI JR, 2001, 2009; NAGLE, 2001).

O Golpe de 1964 proporcionou um engessamento nas práticas educacionais que vinham ocorrendo. Mas, apesar do cenário conturbado, destacam-se as duas LDBEN nº 4.024/1961 e LDBEN nº 5.692/1971, as quais trouxeram, de certo modo, uma reorganização do sistema de ensino.

Contudo, foi com a LDBEN nº 9.394/1996 que a educação brasileira passou a pensar os sistemas de ensino destacando as esferas - Distrito Federal, Municípios, Estados e União, definindo, portanto, as responsabilidades para a promoção da educação brasileira nos seus níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, temos em linhas gerais a educação superior e a educação básica com suas particularidades redesenhadas.

Nesse contexto, destaca-se a Educação Básica, que é entendida a partir

¹ A nomenclatura **Arte** se refere à disciplina oferecida na Educação Básica, enquanto que **arte** se aplica ao campo de conhecimento artístico mais amplo, forjado pelas diversas linguagens artísticas (PCN - Arte, 2000; BNCC - Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017). Os termos Artes ou artes se referem às possibilidades formativas no ensino superior no campo da arte (CAPRA, 2017; BARBOSA, 2009).

da composição de três etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, essa pesquisa de doutorado se concentra na discussão do ensino da Arte no Ensino Médio, proporcionado pelo professor licenciado no campo da arte.

É oportuno salientar que, para efeito de docência, o professor responsável pelas primeira (Educação Infantil) e metade da segunda (anos iniciais do Ensino Fundamental) etapas da educação básica é o pedagogo, o qual leciona todas as disciplinas até o quinto ano do ensino fundamental. Na sequência dos estudos, na segunda metade da segunda (anos finais do Ensino Fundamental) e na terceira etapas (Ensino Médio), as demandas são de professores com formação específica para lecionarem as disciplinas do currículo da educação básica.

Esses professores são formados em cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades que os habilitam lecionar distintas disciplinas² - Português, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física, etc. (Área de conhecimento³) do currículo da educação básica.

Acredita-se que, diante dos direcionamentos sofridos nos dois últimos anos, o ensino médio continuará passando por forte metamorfose. Destaca-se a Reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e a transplantação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017), constituindo um novo formato de ensino médio. A reforma do ensino médio segue um rumo indeterminado, principalmente, o destino da Arte no currículo da educação básica.

Todavia, algo curioso acontece com o professor licenciado no campo da arte, pois a formação docente inicial não acontece em Arte, mas em artes. Isso significa que as universidades do estado do Ceará (passível de generalização, pois a lógica se estende pelo país), estão oferecendo um ensino superior para as artes, assim, têm-se cursos de licenciaturas em Artes Visuais (Artes Plástica), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas). Desse modo, formando professores em distintas linguagens artísticas do conhecimento que compõem a disciplina de Arte, esta oferecida na educação básica. Registra-se o hiato entre os dois níveis da educação -

² Refere-se às atividades programadas de um determinado curso (MASETTO, 2010, p. 56-57).

³ Refere-se a aprofundamento, pesquisa e produção de conhecimento, etc. (MASETTO, 2010, p. 56-57).

básica e superior.

Sabendo disso buscou-se conhecer como se encontrava o cenário do ensino da Arte na educação básica, pois se percebia primeiro como aluna do ensino médio que não estava sendo devidamente encaminhada, se comparada com as demais disciplinas; segundo, como professora se observava a hesitação dos colegas professores que lecionaram a disciplina em elaborar seus planos de aula e da coordenação pedagógica para apoiar as práticas pedagógicas desses professores.

Diante desse contexto, surge a proposta de pesquisa para o mestrado, voltada para conhecer quem era o professor de Arte e como desenvolvia, em visão panorâmica, a disciplina de Arte no interior da escola - o que enfatizava, como fazia, qual o apoio da coordenação, qual o envolvimento do aluno, qual a relação pedagógica com a disciplina. Inicia-se assim minha aproximação com a temática do ensino da Arte no ensino médio.

Em linhas gerais, verificou-se naquela oportunidade, nos anos de 2010 e 2011, a existência de um número reduzido de professores contratados com formação específica em arte (professor licenciatura no campo da arte⁴); e que professores efetivos ou contratados de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física completavam sua carga horária com a disciplina de Arte nas escolas diante da urgência da falta de professores desse campo de conhecimento, sendo o governo estadual respaldado pela Lei complementar nº 22/2000.

Nesse cenário, segundo os próprios participantes da pesquisa, inviabilizava-se o desenvolvimento adequado do ensino da Arte, pois a prática pedagógica por eles desenvolvida se reportava à formação docente inicial recebida. Assim, a Arte tinha por referência os conhecimentos adquiridos pelos professores durante seus cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física (NASCIMENTO, 2012).

Após a conclusão dessa primeira aproximação com a temática arte e educação, verificam-se alguns novos questionamentos, que poderiam ser aprofundados. Nesse sentido, a presente pesquisa nasce da necessidade de compreender efetivamente qual a prática pedagógica do professor licenciado no

⁴ Nomenclatura aqui utilizada para se reportar ao professor egresso do curso de licenciatura no campo da arte - arte visual, dança, música e teatro.

campo da arte para a promoção da disciplina de Arte no ensino médio e seus desdobramentos político-didático-pedagógicos dessa etapa que tenho, especialmente, buscado entender.

Assim, dá-se corpo à presente questão de partida, a qual se configura como extensão dos estudos outrora iniciados. Dentre as novas reflexões surgidas, destaca-se a seguinte que orienta a presente pesquisa - *Como o professor licenciado no campo da arte, egresso de um processo semiformal, desenvolve sua prática pedagógica no cotidiano do ensino médio?*, se configurando o problema central dessa pesquisa.

Desse modo, procurou-se responder à pergunta norteadora contando com a participação de professores que possuem formação docente inicial em cursos de licenciatura em artes - Artes Visuais (Artes Plástica), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas) e que leciona a disciplina de Arte no ensino médio, procurando compreender, portanto, sua prática pedagógica a partir de sua formação docente inicial em relação com o cotidiano escolar do ensino médio do estado do Ceará.

1.1 UM DESEJO: PENSAR A ARTICULAÇÃO DOS CAMPOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

O ensino da Arte é hoje uma realidade dentro das escolas, entretanto, vivencia momentos de incertezas diante dos constantes destaques dentro da chamada reforma do ensino médio.

Assim, pensar o ensino da Arte e sua prática pedagógica é uma temática que tem ganhado espaço no interior das pesquisas nos campos da arte e da educação. Como será possível perceber o ensino da Arte é discutido isoladamente no interior de cada campo; e só recentemente se registram estudos (MASO, 2011; DEMERCIAN, 2011; NASCIMENTO, 2012; BATISTA, 2012; MORAES, 2007; FORTE, 2013; POLA, 2015; CAPRA, 2017) que procuram articulá-los.

A presente pesquisa tem a intenção de pensar essa articulação. Nesse sentido, procurou-se tratar - o campo da arte na vertente educacional, tendo como ponto de partida e de chegada a disciplina de Arte na educação básica; e, o campo

da educação, buscou-se a epistemologia da arte para a promoção do ensino da Arte na escola de ensino médio.

Isso significa, em linhas gerais, propor uma articulação entre ambos os campos, filtrando o que tem de pedagógico no campo da arte e de artístico no campo da educação, no que cerne à promoção de uma prática pedagógica que desenvolva o ensino da Arte na educação básica. Ademais, perceber que a formação docente inicial perpassa ambos os campos e repercute nas práticas pedagógicas implementadas pelos professores licenciados no campo da arte.

Assim, essa pesquisa, além de propor essa articulação, tem a especificidade de ter como eixo filosófico as reflexões adornianas acerca da semiformação e seus desdobramentos diante da realidade que nos cerca.

Desse modo, para se aproximar do objeto de pesquisa - práticas pedagógicas implementadas pelos professores licenciados no campo da arte no ensino médio - realizou-se a pesquisa nas principais bases de dados: catálogo de teses e dissertações do portal da CAPES/MEC, ANPed, ENDIPE, tendo como descritores principais - prática pedagógica / ensino médio / ensino da Arte / formação docente inicial, articulando com outros descritores que serão citados. Esse mapeamento nas bases de dados teve um recorte temporal de 2010 até 2017.

O mapeamento realizado no catálogo de teses e dissertações do portal da CAPES/ MEC evidenciou que há um número ainda reduzido de publicações sobre a temática em estudo, resultando em quarenta e uma (41) produções acadêmicas encontradas, mas apenas seis (6) dissertações e duas (2) teses, que abordavam a temática. Vale salientar que os oito (8) trabalhos selecionados nutrem a discussão acerca da relação entre práticas pedagógicas em Arte no ensino médio e formação docente inicial em arte.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é, no campo da educação brasileira, a entidade de maior respaldo científico, pois concentra a produção científica dos cursos de *stricto sensu* - mestrado e doutorado, promovendo reuniões anuais. Ela possui o GT 24 - Educação e Arte, surgido em 2007 como Grupo de Estudo - GE, tornando-se Grupo de Trabalho - GT em 2009. Ademais a reunião passa a ser bianual a partir de 2013.

Desse modo, a pesquisa encontrou disponibilizados no *site* cento e dezenove (119) artigos completos, no GT, de 2009 até 2017 e quarenta e sete (47) artigos completos nos anos de 2007 e 2008, enquanto era GE. Vale destacar que foram registrados em sua totalidade cento e sessenta e oito (168) artigos completos de 2007 até 2017, concentrando sua produção em aspectos históricos, avaliativos, políticos e legislativos e curriculares dos cursos de licenciaturas, isso de modo isolado. Desses apenas dez (10) artigos completos propõem uma discussão ampliada acerca da articulação entre arte e educação, aproximando-se da questão em pesquisa.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é outro evento muito importante que concentra a produção das pesquisas educacionais, organizado em Painel ou Pôster, ambos com artigos completos. Nesse sentido, buscou-se conhecer como se encontra o panorama da temática em estudo.

Trata-se de evento bianual, partindo de 2010, seus Anais disponibilizados estão distribuídos em subtemas, sendo assim, foram selecionados 5 subtemas – arte-educação/currículo/didática/ensino superior/formação docente, por entender que teriam potencialidade para acolher a discussão acerca da temática em discussão. Assim, em 2010, juntando-se os artigos aprovados em painéis e pôsteres, foram destacados quatro (4) artigos completos.

Os anais de 2012 e 2014 foram disponibilizados em *e-books*, facilitando a busca no banco de dados por descritores, desse modo, usaram-se – artes visuais, dança, música e teatro. Em 2012 foram encontrados trinta e dois (32) trabalhos completos, sendo que destes seis (6) artigos completos tangenciam a presente temática; em 2014, a frequência foi de 23 artigos em torno dos conteúdos da Arte e nenhum artigo completo registrou a relação perseguida.

Seguindo, em 2016, os anais seguem com edição completa dos painéis e pôsteres aprovados, obtendo o registro de onze (11) trabalhos aprovados que apontam a temática cerne desse estudo. Entretanto, apenas quatro (4) iniciam uma discussão em tono dela; em 2018, considerou-se o resumo da programação dos trabalhos aprovados. Aqui se percebeu a incidência de nove (9) trabalhos que se aproximam, no entanto, quatro (4) perpassam a discussão.

Desse modo, o mapeamento realizado reforça a necessidade de ampliar o debate acerca da temática aqui proposta. Ele possibilitou chegar nos seguintes achados que justificam a originalidade dessa tese e de sua contribuição para as comunidades acadêmica e escolar:

- As pesquisas voltadas para o viés educacional acontecem isolando os conteúdos, reforçando sua área de concentração - Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas);

- Verificou-se que no campo das Artes os cursos de licenciatura em Artes Visuais possuem grande expressividade, seguida da Música. Entretanto, as discussões se centram em si, não promovendo uma discussão ampliada da arte para o ensino da Arte;

- Os estudos no campo da arte concentram suas discussões nas dimensões - estética, espaço, corpo, som, voz, etc.;

- Os estudos no campo da educação concentram suas discussões destacando as artes como recurso didático-pedagógico em outras disciplinas;

- É insignificante o quantitativo de pesquisas que articulam de algum modo a arte no seu sentido mais amplo com a educação;

- Os cursos de licenciatura em artes acabam sendo cursos de bacharelado com a inserção de disciplinas pedagógicas, pois não promovem uma discussão efetiva acerca do fenômeno educação;

- O ensino da Arte promovido na educação básica (ensino médio) possui discussão insuficiente na educação superior;

- Inexpressiva produção científica promotora de discussão pedagógica ampliada para o ensino da Arte;

- Inexpressiva produção científica promotora de discussão pedagógica ampliada no campo da formação do professor para o ensino da Arte; e

- Inexistência de produção acadêmica que articule os fundamentos filosóficos de Adorno com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino da Arte no ensino médio a partir de sua formação.

1.2 ONDE ESTOU, ONDE QUERO CHEGAR

A discussão realizada nessa tese se encontra em meio às fronteiras dos campos da arte e da educação, propondo uma articulação entre ambos, tendo em vista contribuir efetivamente com as reflexões na área da formação de professores para a Arte no ensino médio.

Nesse cenário, tem-se o professor licenciado no campo da arte egresso dos cursos de licenciatura em artes que precisa desenvolver uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensino/aprendizagem, porém observa uma escola de ensino médio em transformação diante das atuais legislações educacionais em relação às quais ela se encontra transplantada.

Portanto, sentiu-se a necessidade de ampliar a problematização outrora iniciada acerca da promoção do ensino da Arte, aquela a qual julgava que o professor licenciado no campo da arte egresso desenvolveria uma prática pedagógica diretamente articulada com sua formação docente inicial, sendo egresso de cursos de licenciatura em artes - Artes Visuais (Artes Plástica), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas).

Isso implica perceber que a formação docente inicial recebida pelos professores é fragmentada, pois as linguagens artísticas que compõe o conteúdo da Arte (educação básica) se transformam em cursos de licenciatura em artes (educação superior). Procura-se, em última análise, compreender qual a prática pedagógica desenvolvida pelos professores licenciados no campo da arte para a promoção do ensino da Arte no ensino médio.

Assim, essa tese tem como Objetivo Geral - Compreender a partir da perspectiva da semiformação em Adorno a prática pedagógica dos professores licenciados no campo da arte para o ensino da Arte no cotidiano do Ensino Médio, pertencentes à rede pública de educação do estado do Ceará.

Para alcançar o referido objetivo geral, desenvolveu-se a partir dos *objetivos específicos*, um caminho para atingi-lo. Assim, tem-se:

- Identificar o perfil formativo do professor licenciado no campo da arte no ensino médio;

- Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor licenciado no campo da arte para o ensino da Arte no ensino médio, sob a perspectiva dos estudos de Adorno; e,
- Analisar as possibilidades e os limites da prática pedagógica do professor licenciado no campo da arte para o ensino da Arte no cotidiano do ensino médio, sob a perspectiva dos estudos de Adorno.

Esses objetivos específicos seguiram balizando a construção da teoria por meio da metodologia Teoria Fundamentada nos Dados - TFD, a qual oportuniza ao pesquisador um entendimento peculiar às pesquisas de abordagem qualitativa. Desse modo, afina-se ao paradigma Teoria Crítica, aplicando uma maneira particular de olhar o mundo que nos cerca.

Como é uma metodologia que permite capturar em contexto(s) as necessidades da pesquisa percebidas, tendo por objetivo último o alcance da resposta; saturando, assim, a pergunta. Para atingir tal propósito contou-se com a participação de 7 professores inseridos no contexto de ensino médio, e desse total, 5 professores licenciados no campo da arte colaboraram diretamente com a saturação da pergunta de partida outrora apresentada.

Durante o tratamento e análise dos dados foi possível a elaboração dos Memorandos Dialéticos Negativos - MDN, registrando a reflexão conclusiva dos principais aspectos destacados pelos professores inseridos no desenvolvimento da prática pedagógica. Vale destacar, que essa pesquisa não encerra tal discussão, pelo contrário, abre caminho para novas perspectivas.

Ademais, tem-se como tese transitória o entendimento que a *semiformação (oriunda da formação docente inicial fragmentada) do professor licenciado no campo da arte, impele uma prática pedagógica alicerçada na não-identidade, constituindo-se em liberdade, inserindo-o no processo de emancipação.*

Desse modo, conheceu-se a realidade dos professores licenciados no campo da arte a partir deles mesmos, tendo como eixo teórico os estudos de Adorno. Constatou-se que a formação docente inicial recebida constitui o processo de semiformação, estabelecendo uma falta de identidade formativa se relacioná-la com o campo de conhecimento da disciplina de Arte.

Essa não-identidade desencadeia a necessidade de reorganização diante de sua prática pedagógica para a promoção da referida disciplina. Assim, sob a perspectiva adorniana, o que não é identidade desencadeia a não-identidade que por sua vez acaba em liberdade de tomar decisões para a promoção do ensino da Arte na educação básica. Essa tomada de consciência permite se libertar dos mecanismos de controle pertencentes ao processo semiformativo e o insere no processo de emancipação.

Convido-os a lerem essa tese que me suscitou algumas respostas, todavia desvelou novos questionamentos. Mas, diante das contingências contornadas ao longo da pesquisa de campo, foi possível cercar o objeto de pesquisa de maneira razoável. Segue a apresentação estrutural do texto desenvolvido.

Nesse sentido, têm-se quatro (4) partes. A primeira parte está intitulada - *Formação de professores no Brasil: veredas inevitáveis*, com três (3) capítulos. Estes contextualizam a temática em estudo, apresentando um panorama acerca do ensino da Arte no interior da história da educação no Brasil sob a perspectiva histórica e legislativa da educação.

A segunda parte, denominada *Apresentando as perspectivas teóricas*, tem três (3) capítulos. Desse modo, a apresentação das categorias teóricas que robustecem a pesquisa - formação docente, práticas pedagógicas e semiformação e seus desdobramentos filosóficos adornianos que alicerçam a compressão da tese.

A terceira parte - *Desenhando a pesquisa durante a pesquisa...* - propõe o encaminhamento desenvolvido durante toda a pesquisa, desenhando-a, buscando elucidar a perspectiva metodológica da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) aqui proposta.

Na quarta e última parte chamada - *Luz, câmara ação!*, tem-se a apresentação dos resultados da pesquisa. Por fim, têm-se as *Considerações transitórias* apontando as principais concepções dessa tese transitória alcançada.

Qualifica-se tal tese como transitória, pois é sabido que esse presente estudo configura a abertura de novas pesquisas que ampliarão a perspectiva aqui iniciada. Entende-se que apesar do número reduzido de 7 professores participantes da pesquisa foi possível obter a devida noção do cenário vivenciado em 2017 por

eles, em contexto de ensino médio no estado do Ceará, proporcionando a descrição que será apresentada ao longo das seguintes páginas e seus desdobramentos na prática pedagógica.

Pretende-se, portanto, com esta tese, contribuir com o arcabouço teórico da formação de professores sob a perspectiva das práticas pedagógicas dos próprios professores licenciados no campo da arte para o ensino da Arte no ensino médio do estado do Ceará, por conseguinte, do Brasil.

Essa pesquisa se propõe, por fim, fazer com que as comunidades científica e escolar conheçam o cenário dos professores licenciados no campo da arte, estimulando outros interessados a compartilharem da mesma inquietação epistemológica, produzindo novos aprofundamentos teóricos em torno dessa temática, articulando os campos da arte e da educação.

PARTE I

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: VEREDAS
INEVITÁVEIS**



Persistence of Memory - 1931
Salvador Dalí (1904 - 1989)

A obra de arte selecionada vem colaborar com o título dado a esta primeira parte desta escrita que se inicia, a qual traz neste primeiro momento o viés histórico para reforçar o discurso aqui elaborado. Destaca-se assim que o objeto de pesquisa - práticas pedagógicas dos professores licenciados no campo da arte, em questão está inserido em uma temática em construção - ensino da arte (articulação entre os campos da arte e da educação), portanto, sofrendo influência da dinâmica social no tempo e no espaço.

2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ADENTRANDO NAS VEREDAS DO ENSINO DA ARTE

*Não há normas. Todos os homens são exceções
a uma regra que não existe.*

Fernando Pessoa (1888-1935)

Segundo Saviani (2007b), o pensamento pedagógico no Brasil começou a se configurar por volta de 1599, com a forma das regras enunciadas no *Ratio Studiorum* que se configurou como o pensamento pedagógico da contrarreforma católica. Nagle (2001) caracteriza a pedagogia *Ratio Studiorum* contemplando procedimentos didático-pedagógicos próprios.

Saviani (2007a) aponta que o modelo *Ratio Studiorum* consagrou, nos colégios jesuítas, um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanístico, voltado para os ideais religiosos.

A inserção das concepções Pombalinas para a instrução pública iniciou o movimento de expulsão dos jesuítas em 1759, que procurava reconstituir o ensino básico e secundário oferecido nos colégios daqueles religiosos, nesse momento ideias de natureza iluminista, expressas no despotismo esclarecido, foram incorporadas, abrindo espaço para as ideias pedagógicas laicas, sofrendo influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo incorporado ao pensamento pedagógico (SAVIANI, 2007a, 2007b).

Com a chegada à colônia, da corte de Portugal (1808), fuga dos ataques franceses, foram promovidas algumas iniciativas para preparar o espaço para a estadia dos nobres que aqui se instalavam. Nesse contexto, surgiam a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809), Escola de Engenharia e Arte Militar do Rio de Janeiro e Escola Real de Ciências, Artes e Ofício no Rio de Janeiro (1816). Em 1827, foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. Em seguida surgiram cursos de nível técnico em

Economia, Botânica, Geologia e Mineralogia.

Em 1834, com o Ato Adicional, ficaram atribuídas às províncias a criação e a manutenção do ensino primário. Um fato curioso é que, ao contrário do que muitos pensam, essas escolas estiveram por muitos anos fora do alcance feminino, tanto como aluna quanto professora (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Surgem, em seguida, as aulas-régias, de disciplinas isoladas ou ainda denominadas de aulas avulsas, que consistiram na criação de cursos ou “aulas” de primeiras letras, que deveriam existir em todas as vilas coloniais e de estudos posteriores (gramática latina, para a carreira eclesiástica, e Filosofia, grego, retórica e desenho).

Para tal tarefa, exigia-se a apresentação de provas de moralidade concedida pelo padre ou pelo juiz de paz da cidade de origem do candidato à licença docente. Escola isolada era como chamavam a reunião de crianças em diferentes momentos de aprendizagem, sob a responsabilidade de um único professor, essa prática ficou conhecido, no século XX, como salas multisseriadas. Elas deram origem ao grupo escolar, que representavam a reunião de escolas isoladas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em 1772, após a expulsão dos jesuítas surgem as aulas Régias. Sendo organizadas em quinze de latim, três de grego, seis de retórica e três de filosofia, para um número reduzido de professores, que não possuíam vínculo com a administração pública, lecionando tais aulas em suas próprias casas (CARDOSO, 2004).

Esse número só passa a crescer depois de sofrerem exigências das Câmaras Municipais que se encontravam de acordo com as autoridades da Metrópole, mas a realidade dos alunos era que se quisesse estudar precisaria continuar migrando da casa de um professor para outra, caso desejasse cursar outra cadeira (disciplina ou matéria). Nesse contexto, havia as aulas Régias de Primeiras Letras e o conjunto das demais aulas que funcionavam como ensino secundário completo.

Em 1822 as aulas Régias passaram a se chamar de aulas Avulsas e, em algumas províncias, a união das aulas avulsas em um dado espaço foram chamadas de Liceu e em outras de Ateneu, pioneiros no movimento dando origem ao sistema

de ensino secundário, e os seus professores eram respeitados, pois, para sua admissão, era preciso exame público, sendo necessário curso completo de humanidade ou curso superior. Já os professores do ginásio eram aqueles oriundos das escolas superiores, escolas normais, aqueles que cursaram o ensino secundário completo, os bacharéis, e os autodidatas.

Esses estabelecimentos preparavam os alunos para prestar os exames parcelados que davam acesso aos cursos superiores, e até lá quem concluía esses estudos tinha o título de bacharel em Letras. Entretanto, é importante perceber que não era necessário concluí-lo para prestar tais exames para o curso superior. (HAIDAR, 1972).

Assim, durante o Período Imperial, os alunos tinham a seu favor um sistema de frequência livre e exames parcelados, o qual oportunizava que o aluno organizasse o tempo necessário, podendo encurtá-lo. Desse modo, era possível entrar mais rápido no curso superior. Vale lembrar que as aulas avulsas continuavam de forma particular independente das iniciativas de algumas províncias em uni-las (VICENTINI; LUGLI, 2009; HAIDAR, 1972).

Desse modo, presume-se que não há qualquer preocupação de uma formação específica para os professores, pois o que importava era o resultado do aluno. Por volta de 1854, passa-se a exigir a declaração de moralidade dos professores, divulgando o nome dos professores que haviam preparado e indicado seus alunos para os exames de admissão ao curso superior, isso tudo para coibir a ação de professores corruptos.

Nesse cenário, poucas aulas foram postas em funcionamento devido à falta de recursos, de candidatos pela exigência de conduta exemplar e pela remuneração que não atraía por ser muito baixa (VICENTINI; LUGLI, 2009). Diante de tais condições, foram os religiosos que se mantiveram na oferta da instrução pública, pois eram eles que conseguiam o título de moralidade compactuada pela sociedade e que podiam continuar exercendo as atividades docentes diante da insignificante remuneração oferecida.

Como se observa, não existia preocupação com a educação das massas até o aparecimento do Método Lancaster, no início do século XIX, proposto pelos militares, o qual consistia em sistematizar a educação e contribuir para a

manutenção da ordem (NEVES, 2007). Respondendo a essa demanda, criou-se na corte, em 1823, uma escola para os soldados da Guarnição voltada para o Método Lancaster, que posteriormente se disseminaria pelo estado através da lei de 1827, com a denominação de mestres-escola.

Em 1832, proibiu-se que os militares se tornassem mestres do ensino público (VICENTINI; LUGLI, 2009), pois se percebeu que a implementação do método era dificultada pela falta do aparelhamento pedagógico das práticas desenvolvidas (GALLEGO, 2008 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009).

Enquanto isso, paralelamente, existia no país o sistema de professores adjuntos, os quais tinham sido melhores alunos das escolas de primeiras letras, demandando pouco recurso para a formação desses professores e além disso reproduzindo o método tradicional e verbalista de ensino.

Segundo Brzezinski (1996), os estudos pedagógicos, no Período Imperial, realizavam-se nos cursos de formação do magistério - as Escolas Normais. Entre 1833 e 1846, no Período Regencial, são criadas escolas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo, mas era comum a introdução da disciplina pedagógica nos liceus (escolas de nível médio - com ensino colegial). Ela considera ainda que as Escolas Normais eram instáveis, improvisadas, pouco eficazes para atender sua função de formar professores primários.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), os profissionais que lecionavam as aulas nas Escolas Normais eram aqueles denominados de “notório saber” ou autoditadas, muitas vezes oriundos de áreas diversas à educação, como medicina ou direito, ou eram vindos do exterior.

Segundo Villela (2002), por volta de 1870, passa a se realizar no país o ensino denominado de *Lições de Coisas* desenvolvendo um ensino intuitivo, priorizando a educação dos sentidos, opondo-se às práticas verbalistas identificadas com o império. Pode-se afirmar que esse ensino vai representar a inserção de concepções inovadoras para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo (2008) aponta a contribuição de Rui Barbosa com a elaboração de dois pareceres sobre a situação do ensino brasileiro datados de 1882 e 1883 que exerceram influência marcante na reformulação de práticas pedagógicas, que surgiram posteriormente.

As primeiras concepções de educação superior se dão na Reforma de Leôncio de Carvalho (1879) e nas Reformas do Ensino Paulista realizadas em 1892 e 1920, mas não voltadas para formar professores. Vale lembrar a iniciativa empreendida pelos Institutos de Educação que tinham o objetivo de suprir a carência na formação de profissionais para a educação - diretores, técnicos, professores para atuarem nos grupos escolares, além daqueles voltados para o ensino especial e de artes (CARVALHO, 1989).

Nesse período se destaca, na rede particular a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, criada em 1901 pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo, ainda que fora das universidades (BRZEZINSKI, 1996). Momento de transição extremamente significativo para o curso da história da educação brasileira, diante dos emblemáticos acontecimentos anteriormente mencionados, que caracterizaram os desdobramentos no âmbito educacional (CARVALHO, 1989).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos e iniciaram a configuração de fato de um sistema educacional brasileiro. Outro destaque é a Constituição de 1934, a qual vai salientar a importância do Ensino Superior. A constituição de 1937 estabeleceu que a União organizasse todos os níveis de ensino do país.

Foi então fundada em 1934, pelo Decreto nº 6.283, a Universidade de São Paulo, no governo de Armando de Sales de Oliveira, seguindo o plano de Fernando de Azevedo. E, em 1937, nasce a Universidade Nacional do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (GHIRALDELLI JR., 2001).

A USP surge com a proposta inicial de formação de professor ancorada em um currículo de cultura geral, de docência e de pesquisa, o que de fato não aconteceu. Em 1937, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras é desmembrada, dando origem à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação, que por sua vez é alterada pelo Decreto nº 1.190/1939, sendo desmembrada em seção pedagógica, voltada para a formação do bacharel em educação; e a seção de didática com duração de um ano, servindo para formar o professor das diferentes áreas da Filosofia, das Ciências e Letras.

O primeiro curso superior de formação de professores é criado em 1935, quando a Escola de Professores, como era chamada, foi incorporada à Universidade do Distrito Federal - UDF (Decreto municipal nº 5.513/1935). Esta recém-criada Faculdade de Educação passou a conceder “licença magistral” para aqueles que obtivessem na universidade “licença cultural”.

Após a extinção da UDF, em 1939, e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a escola de professores voltava a ser integrada ao Instituto de Educação, através do Decreto nº 1.190/1939. Reorganizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico, o qual tinha duração de três anos, formando o bacharel. Para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema três mais um (SILVA, 2006).

Esse processo foi alavancado pelo Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, no qual a Didática aparece na complementação pedagógica obrigatória à obtenção da licenciatura, ao mesmo tempo como *curso* (envolvendo todas as matérias de formação pedagógica) e como *disciplina*. Progressivamente, o curso de Didática vai se extinguindo, até que o Decreto nº 9.092/1946 acabou definitivamente com sua obrigatoriedade. A Didática permanece como disciplina da licenciatura, com objetivos, conteúdos e métodos estreitamente relacionados às direções que a área vem assumindo em seu desenvolvimento histórico (OLIVEIRA; ANDRE, 1997, p. 8).

Em 1939, são elaboradas as bases para a educação no governo do Estado Novo (1937-1945) chamadas de Padrão Federal, criando a Universidade do Brasil, cujo núcleo era a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras, voltado para formar professores para os cursos secundário e normal. Entre outros cursos, tem-se o de Pedagogia (bacharelado) que habilitava técnicos em educação, em três anos. Se estes desejassem lecionar, deveriam cursar, mais um ano, na própria Faculdade de Educação, as disciplinas Didática Geral e Didática de Pedagogia. Nesse cenário, esse profissional não tinha exclusividade para lecionar na Escola Normal, concorrendo com outros licenciados.

Em meados de 1946, foi promulgado o Decreto nº 8.530, que regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Normal, sendo uma das leis do conjunto da Reforma Capanema. A partir dela, passou-se a denotar uma organização nacional

para a formação de professores.

Outro aspecto interessante é que passa a existir uma centralização administrativa, embora se ensaiasse uma possibilidade de diferenciação regional por intermédio dos currículos (GOUVEIA, 1965; VICENTINI; LUGLI, 2009).

O referido decreto estabeleceu a divisão de dois ciclos para a formação de professores: o primeiro com quatro anos, centrado na formação dos professores do Ensino Primário em instituições chamadas de Escolas Normais Regionais (antigo Curso Complementar), sendo posteriormente chamados de Regentes de Ensino e sua matrícula estava vinculada à obtenção do diploma do Ensino Primário e idade inferior a 25 anos; e o segundo, com três anos, formaria o Professor Primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, dando um caráter mais técnico, para este curso vinham interessados oriundos do Curso Ginásial (VICENTINI; LUGLI, 2009). Nesse momento os Cursos Normais se assemelhavam à organização dada ao Curso Secundário, este também dividido em dois ciclos: o primeiro com quatro (ginásio) e o segundo com três (colegial), o que acaba descaracterizando as funções de preparo profissional dos normalistas.

Havia o terceiro nível de formação - os Institutos de Educação (a partir de 1930) - com duração de três anos, com iniciativas anteriores à lei. Nessa perspectiva o curso foi criado para oferecer formação especializada para diretores e inspetores do Ensino Primário e formação pedagógica para professores do Ensino Secundário. A lei oferecia cursos de especialização para professores, com o mínimo de três anos de exercício, nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como para preparar os professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo.

Em outras palavras, após concluir o Ensino Primário regular, o aluno que desejasse entrar na docência deveria matricular-se no primeiro ciclo Ensino Normal, tornando-se Regente de Ensino. Diante desse cenário, até os 25 anos poderia voltar a estudar se matriculando na Escola Normal Secundária ou no segundo ciclo e obter o diploma de Professor do Ensino Primário, especializando-se depois de três anos de exercício, nos Institutos de Educação. Mas, vale salientar, que isso acontecia em linhas gerais, uma vez que nem todos os estados se organizavam do mesmo modo ou ofereciam as mesmas possibilidades formativas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Durante todo esse período, existiram algumas iniciativas isoladas de pensar o Ensino Secundário. Entretanto, só em 1925, com a Reforma de Rocha Vaz, a realidade se organiza de fato (NUNES, 2000). Tal reforma estipulou que esse ensino seria a continuação do ensino primário, com seis anos; e mais tarde, em 1931, a Reforma Francisco Campos o reorganiza passando a ter sete anos e subdividindo-o em dois ciclos, como explicado anteriormente. Ou ainda, como aponta Nagle (2001), até 1931 havia ainda o seguinte arranjo: o primeiro com cinco anos, denominado de Ensino Secundário Fundamental; e, o segundo com dois anos, chamado de Curso Complementar.

A Reforma Francisco Campos, realizada em 1931, exigia um registro dos professores que lecionavam no ensino secundário no Ministério e que estes fossem oriundos dos cursos superiores de Filosofia (que habilitava como licenciatura). Entretanto, a realidade não favorecia o cumprimento da solicitação do ministério, de modo a tornar todos os professores licenciados. Daí surgiu o registro provisório, o qual o professor entre outras coisas devia estar em sala de aula há pelo menos dois anos. E diante de uma realidade tão desfavorável o Decreto nº 8.777/1946 possibilitou a aquisição do registro definitivo após a comprovação de três anos de docência.

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema estabelece em seu governo um novo pacote de Leis Orgânicas para o Ensino, cristalizando uma política iniciada por Francisco Campos. Destaca-se a Lei nº 4.244/1942 que incide sobre o Ensino Secundário - ginásio (quatro anos) e colegial (três anos). Nessa ocasião, mantém-se o alto grau de seletividade, aprofundando a elitização do ensino, tendo como objetivo o ingresso na universidade (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Em 1946, surge o Serviço Nacional de aprendizagem Comercial (Lei nº 8.621 e Lei nº 8.622) reforçando a concepção de ensino classista. Outro acontecimento importante foi a promulgação da Lei nº 1821/1953 que equiparou os cursos secundários e técnicos, mantendo-se as características apontadas.

O ensino secundário teve vários formatos e nomes ao longo da história da educação, de modo geral, formou indiretamente professores para uma realidade carente de tais profissionais para a educação da massa (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Isto significou que muitos dos alunos desse ensino acabaram se tornando o professor do próprio ensino secundário.

Segundo Tanuri (2000), a década de 1950 representou uma explosão de matrículas no Curso Normal, sendo oferecido essencialmente na rede de ensino particular. A expansão gerou seu enfraquecimento, embora respondesse às demandas sociais, passando a existir cursos noturnos que procuravam contemplar o aluno trabalhador (VICENTINI; LUGLI, 2009). Os egressos da rede particular eram submetidos à inspeção oficial, caso desejassem prestar concurso público.

É instituído em caráter emergencial, através do Parecer nº 52/1965, a Licenciatura Curta, que tinha como objetivo formar professores polivalentes, com carga horária reduzida (NADAI, 1991).

A LDBEN nº 4.024/1961 representou a primeira legislação que versou sobre todos os níveis de ensino em um só documento, cristalizou a necessidade de integração do sistema de ensino do país iniciado na Reforma Campos e continuada na Reforma Capanema (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

A LDBEN nº 5.692/1971 reformula, por conseguinte, o Ensino Normal, resultando na criação do Curso de Habilitação Específica para o Magistério - HEM. Essa lei reelaborou a oferta do Ensino de Primeiro Grau (juntando os ensinos primário e ginásial) e o Ensino de Segundo Grau (o antigo ensino colegial). Eliminou-se o Ensino Normal Primário ou Complementar. Exigia-se que os professores tivessem habilitação específica de grau superior, bem como Licenciatura Plena para lecionar todas as séries do 1º e 2º graus.

É preciso lembrar que cada estado do país possuía uma organização diferente para a formação de professores. Assim, a implementação do curso de Magistério não foi imediata e tampouco se processou nas mesmas condições em todas as regiões brasileiras.

A partir da LDBEN nº 5.692/1971, o professor deveria, para ensinar de 1ª a 4ª série, passar pelo Curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) com duração de três anos, vigorando a partir do Parecer nº 349/1972, equivalendo a um curso de 2º grau, o qual desmontou o sistema Normal; podendo ainda, se agregasse uma habilitação específica, obtida em curso de grau superior, lecionar todo o 1º grau e parte do 2º grau. Até 1971 existia o que chamavam de “destinação acadêmica” que preparava para os exames de ingresso nos cursos superiores (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

No entanto, caso não estivessem disponíveis os professores com essas formações para ocuparem os postos disponíveis nas escolas, seria possível contratar egressos do Curso de Magistério que tivessem feito ainda um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionar até a 6ª série do ensino de 1º grau, absorvendo também os professores portadores de diploma de licenciatura curta, que poderiam, tendo realizado estudos adicionais, atuar até a 2ª série do 2º grau (PIMENTA, 2008).

Em 1982, o Ministério da Educação e Cultura cria os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de preparar novos docentes em nível médio para atuarem no ensino pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau, com carga horária maior, sendo realizado em tempo integral e durante 4 anos. Nesse projeto havia o incentivo de bolsa para garantir a permanência, e não revogava a HEM.

Os professores que lecionavam nesses centros passavam por uma seleção, na qual devia apresentar um plano de trabalho e passar por entrevista. Depois de selecionados, eles contavam com melhores condições de trabalho. Havia uma carga horária para planejamento e aperfeiçoamento, contavam com o apoio da coordenação pedagógica, acervo de recursos didáticos e biblioteca pedagógica, sendo estes últimos abertos à comunidade escolar. Tais centros podiam implementar atividades de formação, oferecendo cursos, além de assessorar pedagogicamente as escolas de formação de professores da região.

É importante destacar que todos os artifícios legais mencionados não revogavam os anteriores. Nesse sentido, esses modos de formar ou permitir que fossem professores coexistiram devido à inexistência de uma política pública centralizada preocupada na formação de seus professores.

A LDBEN nº 5.692/1971 estabelece a exigência de formação superior para a docência no ensino primário e principalmente para o ensino secundário, passando a ser chamado de 1º e 2º graus, respectivamente. Nesse sentido, o 2º grau passa a ter novamente caráter profissionalizante, pelo Parecer nº 76/1975, sendo revogado pela Lei nº 7.044/1982.

Embora tenha havido duas LDBEN anteriores - 4.024/1961 e 5.692/1971 - pouca coisa foi de fato modificada, uma vez que a realidade não oferecia condições

para o cumprimento das exigências, permanecendo o acesso de professores oriundos das diversas possibilidades de formação.

A LDBEN nº 9.394/1996 vem novamente reorganizar e revogar as práticas anteriores, estabelecendo que os professores para a educação básica - Ensino Infantil, Fundamental e Médio - deveriam possuir curso superior em licenciatura plena. Assim, os cursos HEMs de nível secundário voltam a ser denominados de Cursos Normais, estabelecendo o fim das licenciaturas curtas, exigindo o ensino superior completo.

Portanto, verificou-se que a Escola Normal representou a primeira grande política de formação dos professores, que, embora não fosse centralizada a princípio, tornou-se a política aplicada pelos estados para a formação de seus professores, a qual passa a ser sistematizada na década de 1940.

Assim, até a década de 1970, embora houvesse a LDBEN nº 4.024/1961, foi apenas na LDBEN nº 5.692/1971 que a Formação Docente passa a possuir um corpo para o Estado, nesse sentido, a lei apresenta uma organização que institui um sistema educacional, passando a pensar a educação como um todo.

É oportuno lembrar que o estabelecimento de várias modalidades de estudo aceitáveis para o exercício docente no primeiro grau e que a LDBEN nº 5.692/1971 passa a considerar a escolarização mínima, Habilitação Específica para o Magistério (HEM), equivalente à Escola Normal de ensino secundário ou à Licenciatura Plena, certificada pelo ensino superior.

A intenção fora muito oportuna, entretanto na prática gerou outros desdobramentos por conta da existência dos diversos cursos que proporcionavam a docência, precisando retroagir. E na década de 1980 novos programas são implementados para cobrir a demanda de professores para a educação básica, como por exemplo, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Finalmente, com a LDBEN nº 9.394/1996 se constituem requisitos para a inserção na docência em todos os níveis, definindo, assim, uma linearidade no percurso para a carreira docente, organizando não apenas a formação dos professores, como estruturando o ensino no sistema educacional brasileiro.

3 APROXIMANDO-SE DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidos, como se sente que são.

Fernando Pessoa (1888-1935)

3.1 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS...

Estudiosos como Nagle (2001) e Saviani (2007a, 2007b) apontam que a Companhia de Jesus inserira um modelo de ensino peculiar, tendo como principal recurso pedagógico a arte, utilizando-a para a obtenção do seu objetivo principal aculturação e catequese dos índios.

Apesar da expulsão dos jesuítas por Pombal (1759), o modelo de educação permaneceu, principalmente por ter faltado um modelo educacional que o substituísse adequadamente no território colonial. A Reforma Pombalina representou a inserção de aulas públicas de Geometria, desenhos geométricos. Nesse cenário de incertezas, o ensino da Arte é inserido no currículo por volta de 1800, ou melhor, o Desenho é incorporado como disciplina nos Seminários, nesse mesmo período é criada a aula régia de Desenho e Figura, e, na década de 1820, a de Desenho Técnico.

Barbosa (2002) destaca que o ensino superior voltado para as artes antecedeu a organização do ensino primário e secundário da área. Nesse sentido, é criada em 1816 a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que teve seu nome modificado em seguida para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, 1820.

Nesse mesmo ano, passa-se a chamar Academia de Artes, que posteriormente (1826) é denominada de Academia Imperial de Belas-Artes até a Proclamação da República (1889), adquirindo nova nomenclatura de Escola Nacional de Belas-Artes. A mudança de denominações refletia também a mudança de objetivos e conteúdos programáticos a que era subordinada (BARBOSA, 2002).

Entretanto, segundo Barbosa (2002), o ensino da Arte promovido na Academia Imperial de Belas-Artes estava a serviço do Império, colaborando para a manutenção do poder.

Naquela ocasião, a organização e o funcionamento da Academia Imperial de Belas Artes tinha como base a Missão Francesa, na qual seus membros se apresentavam como Bonapartistas, com isso se desenvolveu um mal-estar político, pois Portugal se sentia enciumado por não possuir uma Academia de Arte de tão alto nível como a posta em funcionamento por Lebreton e seus colaboradores franceses no Brasil.

A autora aponta dois outros fatos históricos que reforçaram essa desavença: os franceses eram neoclássicos e os artistas brasileiros sofriam forte influência do barroco, passando do emocional barroco para a frieza do intelectualismo neoclássico (BARBOSA, 2002).

Embora a Missão Francesa tivesse encontrado um fazer artístico brasileiro, não o considerou, gerando um mal-estar entre os artistas, já que os nossos artistas eram de origem popular. Desse modo, o lastro desse sentimento de repulsa pelos franceses e conseqüentemente de sua proposta de Arte se espalhou no imaginário popular.

Outro motivo se refere ao uso do trabalho manual no ensino da Arte que acabou gerando aversão à atividade manual de qualquer natureza, pois remetia à exploração escrava dos portugueses, o que agravou o preconceito ao ensino da Arte em nosso país.

Sodré (2003), por sua vez, aponta que a burguesia apoiou a Missão Francesa, pois via na arte a possibilidade de mobilidade e prestígio social, mas, apesar dessa possibilidade, eram poucos os que se aventuravam no estudo das artes no Brasil.

Isso porque havia um forte ranço na cultura educacional, proporcionada pela educação desenvolvida por séculos pelos jesuítas, os quais valorizavam o ensino hermenêutico com ênfase nos estudos retóricos e literários, gerando resistência ao ato do fazer artístico inerente ao estudo da arte, portanto, estreitamente relacionado ao trabalho manual que era associado ao trabalho escravo, sendo assim pouco valorizado socialmente. Nesse contexto, a arte só era

agradável quando associada a requinte. Nesse sentido, utilizada pelas classes abastadas na educação ou lazer (VEBLEN, 1965).

A Academia Imperial de Belas-Artes, 1860, se organizou para a formação de artesões. Em 1856 havia sido fundado o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, no Rio de Janeiro, direcionado para a educação popular pela aplicação da arte a indústria, sendo essa concepção que norteou todo o ensino da arte no século XX.

O Desenho desde o século XIX já representava na escola o principal conteúdo para a disciplina de Arte, tendo como frequência o desenho geométrico, acontecendo destituído de compreensão e aplicabilidade, voltada basicamente para o mundo do trabalho (BARBOSA, 2002). Essa concepção utilitarista se consolida em meados do século XX, servindo aos pressupostos da Escola Nova, em seguida, reforçando a proposta Tecnista de formação do trabalhador (FERRAZ; FUSARI, 2001).

Nas primeiras décadas do século XX, passou a existir um movimento ativo nesse contexto denominado de Escolinhas de Arte, fundado em 1948, o qual procurava desenvolver a autoexpressão na criança e no adolescente através do ensino da Arte. Décadas depois, em 1971 se registravam em todo o país 32 escolinhas, a maioria era particular, oferecendo também cursos de arte/educação para professores e artistas, uma prática consolidada em seu interior, colaborando assim para a formação de professores e artistas na época.

Os professores e artistas formados por essas iniciativas não puderam lecionar a disciplina de Arte, pois a LDBEN nº 5.692/1971 previa formação universitária. E naquela ocasião não havia cursos universitários, estabelecendo um impasse (BARBOSA, 2009).

Na sequência, o movimento das Escolinhas de Arte perde importância depois da criação dos primeiros cursos de educação artística nas universidades em meados dos anos de 1970. Um exemplo disso foi o desmonte da maior unidade das Escolinhas de Arte, situada no Rio de Janeiro, a qual perdeu credibilidade depois de uma mudança de política interna nos anos de 1980, que afastou os melhores mestres daquela entidade.

Registra-se um cenário contraditório no qual se exige formação superior para o exercício da docência em arte, todavia não existiam cursos de licenciatura voltados para a arte. O governo federal decide então criar cursos de licenciaturas em educação artística, em 1973, com duração de dois anos de caráter polivalente em relação às artes, compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país.

A Ditadura Militar foi um período que a disciplina voltada para a arte era a única que promovia uma abertura em relação às humanidades, pois filosofia e história foram eliminadas do currículo (BARBOSA, 2009). Ainda segundo a autora, nessa época não havia cursos superiores que habilitassem os professores para a arte, mas iniciativas que ofereciam cursos de desenho, em especial, desenho geométrico.

A incorporação da disciplina no currículo se deu por intermédio da LDBEN n. 5.692/1971 a qual tornou o ensino da Arte obrigatório⁵, mas isso não foi uma conquista dos professores de Arte, mas um apelo ideológico dos norte-americanos sob um acordo oficial MEC/USAID reformulou a educação brasileira no período militar.

Nesse acordo, a proposta pedagógica tinha como característica promover a educação tecnicista, começando a profissionalizar as crianças a partir da sétima série do ensino fundamental, sendo o ensino secundário totalmente profissionalizante, para garantir mão de obra excedente para as multinacionais que se instalavam no país durante o regime da ditadura militar (1964 a 1985) (SAVIANI, 2007a).

Vale salientar que, até os fins dos anos de 1980, não existia no Brasil programa de mestrado e doutorado em arte/educação. A Universidade de São Paulo iniciou seu programa de mestrado e doutorado em artes do país a partir da década de 1990. Os cursos da USP foram baseados em um conceito de arte/educação voltado para epistemologia da arte e/ou arte/educação como um intermediário entre arte e público.

A reformulação do núcleo comum, após o fim da ditadura militar, se deu através da Resolução nº 6/1986, que instituiu para os currículos das escolas de 1º e

⁵ Vale destacar que após esse primeiro momento de dificuldade de saber quem iria ensinar Arte, a disciplina de educação artista perde seu posto, passando a ser entendida como atividade artística por decorrência do Parecer CFE 853/1971.

2º grau⁶, estabelecendo estas disciplinas como prioridade - português, estudos sociais, ciências e matemática, passando a ser exigida a educação artística, revelando uma contradição, pois, apesar de não ser considerada no núcleo comum, é exigida. Essa resolução se apresenta confusa, abrindo precedentes para que a efetivação da disciplina parta do entendimento, tornando-se a facultativa. Na realidade grande parte das escolas a descartou, por conta desse caráter ambíguo (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Desse modo, o processo de democratização política do país fez emergir o preconceito contra a Arte na escola, não apenas porque seu ensino era insuficiente, mas porque sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência da lei educacional imposta pela ditadura militar.

Merece destaque na década de 1980, a movimentação política empreendida pelos professores arte-educadores na Semana de Arte e Ensino (setembro, 15 a 19) da Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2700 arte/educadores de todo país (BARBOSA, 2009).

Desses movimentos dos professores arte-educadores e de suas discussões, germinadas pela repressão e nascidos na década de 1980, surgiram a necessidade de organizar associações profissionais, a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural e artística do país.

Dentre as discussões, sugere Barbosa (2009), inclusive eliminar a própria expressão arte/educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da Arte contra o oficialismo da educação artística nos anos de 1970 e 1980. Tal expressão representava também a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da Arte no Brasil de 1948 aos anos de 1970, tornando-se contemporâneos (BARBOSA, 2009; GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Barbosa (2009) aponta, em seus estudos, que mesmo os professores conseguindo os diplomas, continuavam incapazes de promover uma educação artística e estética que fornecesse informações históricas, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como autoexpressão.

⁶ Nomenclatura instituída pela LDB n. 5.692/1971

A ideia da autoexpressão e do preconceito contra a imagem no ensino da Arte para crianças é dominante nesses cursos. A primeira tentativa de analisar imagens em cursos de Arte/educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980) através de *workshop* utilizando a imagem de TV, mas a maioria dos participantes considerou aquilo insultante (BARBOSA, 2002, 2009).

Nessa mesma década, 1980, destaca-se a reorganização do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, o qual tinha sido destruído na ditadura e foi reinstituído em 1988. Em março de 1982, a AESP (Associação de Arte/Educadores de São Paulo) foi criada. A primeira associação estadual foi seguida pela ANARTE (Associação de Arte/educadores do Nordeste) compreendendo oito estados do Nordeste, AGA (Associação de Arte-educadores do Rio Grande do Sul), APAEP (Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná) (BARBOSA, 2002, 2009).

Na década então vigente, as associações se fortalecem. Em agosto de 1988, as quatorze associações estaduais existentes se unem, criando a Federação Nacional sediada por quatro anos em Brasília. A presidência mudaria de estado para estado. A Sobreart, sob nova presidência, também se vincula à Federação Nacional que, no início da década de 1990, pôde contar com associação ou núcleos em todos os estados brasileiros (BARBOSA, 2002, 2009).

Em agosto de 1989, o MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP), com o objetivo explícito de demonstrar os conteúdos da Arte, organizou o III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e a sua História. Apesar dos Arte/educadores das escolas secundárias defendendo o *laissez-faire*, alguns outros ainda nem sequer aceitam a autoexpressão. Nesse contexto surgem as preocupações acerca dos diversos conteúdos da Arte na escola, e nisto o mencionado simpósio foi bem-sucedido, esclarecendo sobre a importância da história da arte, da crítica da arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo em/para arte (BARBOSA, 2002, 2009).

Portanto, havia um esforço para que os eventos acontecessem, pois representava uma oportunidade de encontro e de discussão política, embora nunca tenha discutido efetivamente, pois os documentos produzidos por especialistas, encomendados pelo próprio MEC (SESU), ou pelo menos o Manifesto de

Diamantina, redigido e aprovado em assembleia no Encontro Nacional de Arte/educação durante o Festival de Inverno de Diamantina em julho de 1985, é amplamente divulgado e enviado às autoridades. Documentos posteriores como os de São João Del Rei, de 1986, e o festival de Arte e Cultura Latino-Americano de Brasília, de 1987, foram descartados (BARBOSA, 2002, 2009).

Diversos cursos de atualizações foram organizados nos estados. Porém merece destaque o programa de preparação de professores para os CIEPS, onde cem instituições foram criadas pelo governo do Rio de Janeiro em 1983 a 1986 para recuperar a educação, usando principalmente a Arte. A concepção de arte era expressionista, enfatizando a autoexpressão combinada com a valorização da experiência estética assistemática da criança (BARBOSA, 2002, 2009).

A formação oferecida aos professores de Arte era por eles criticada, pois muitos arte-educadores se manifestavam contra o modelo formativo promovido pela universidade. Nesse sentido, segundo a avaliação dos profissionais, a formação não qualificava para a prática, exigindo uma reorganização dos cursos, restando-lhes a troca de experiências exitosas ou uma aplicação autodidata (BARBOSA, 2002, 2009).

Após a Ditadura, novas concepções foram surgindo no campo do ensino da Arte, por volta de 1988 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação começa a ser discutida, e, nesse cenário foram formulados três projetos, mas apenas o pensado pelo Conselho dos Secretários de Educação tornava a Arte obrigatória na escola. Importante destacar que, nesse mesmo ano, a Constituição Federal também estava sendo pensada, e o seu artigo 206º previa a arte como manifestação humana assegurada (BARBOSA, 1999, 2002, 2003, 2009).

A LDBEN nº 9.394/1996 significou um avanço no debate acerca do ensino da Arte, pois a obrigou, demandando rever sua oferta e suas práticas até aquele momento empregada, possibilitando assim repensar o futuro de uma disciplina que assim como as demais merece respeito, visto que possui especificidades no processo de ensino/aprendizagem (BARBOSA, 1999, 2002, 2003, 2009).

Observando o rumo da história do ensino da Arte, Barbosa (2009) conclui que, desde a Nova República até agora, não se operou nenhum avanço na área de ensino da Arte que possa ser apontado como significativo, uma vez que as

iniciativas empreitadas não tiveram os impactos desejados visto que é um campo de conhecimento desprestigiado.

3.2 CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINO DA ARTE

O ensino da Arte no interior da história da educação se apresenta de modo singular, porque desde a chegada da corte em 1808 procurou oferecer o referido ensino sob a perspectiva superior e só depois para a educação básica, havendo uma Academia de Artes com ideologia francesa e quase nada de aulas régias (modalidade de ensino básico) voltadas para as artes (BARBOSA, 2002, 2009).

Nesse cenário, considera-se importante registrar nessa proposta de estudo empreendida a trajetória da nomenclatura do ensino da Arte ao longo da história da educação brasileira, visto que esse conhecimento possibilita também situar o entendimento dado ao referido ensino.

Desse modo, destaca-se de início a *Educação através da Arte*, situada não como uma meta da educação, mas sim com o seu próprio processo. Ferraz e Fusari (2001) explicam essa concepção de ensino, afirmando que ela estabeleceu um movimento educativo e cultural preocupado com a constituição de um ser humano integral, inserido no pensamento idealista e democrático, dando ênfase aos aspectos intelectuais, morais e estéticos (BARBOSA, 2002, 2009; DUARTE, 2003).

Por volta do século XIX, surge a pedagogia tradicional oriunda do ensino mecânico, descontextualizado e centrado na imagem do professor. Esta tendência tinha como propósito de base idealista defender que o conhecimento por si só era capaz de libertar o indivíduo. A realidade do ensino da Arte no interior dessa pedagogia acontecia por meio do predomínio da arte mimética. Isso implicou um ensino ligado à cópia do natural, salientando a presença, por exemplo, de modelos para imitação pelos alunos (BARBOSA, 2002, 2009; GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Décadas se passaram e na escola a metodologia era o ensino do desenho utilitarista, aplicado ao preparo técnico. Nesse sentido, havia estreita relação entre o ensino do desenho de ornatos e geométrico e o trabalho, enfatizando o fazer técnico e científico.

O ensino da Arte para as camadas populares se concentrou em desenhos diversos. Mas, especificamente, entre 1930 a 1970, os cursos de desenho abordavam frequentemente: desenho do natural, decorativo, geométrico e pedagógico, este último voltado para a formação de professores nas escolas Normais e nos cursos de pedagogia (FERRAZ; FUSARI, 1999, 2001).

Durante as aulas, os referidos cursos de desenhos se davam através de exercícios de reprodução de modelos, centrados nas representações convencionais de imagem - proporção, composição, teoria da luz e sombra, textura e perspectiva. A avaliação empregava métodos que tinham como objetivos verificar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação, o gosto e o senso moral do aluno representado em seus desenhos (BARBOSA, 2002, 2009).

A tendência pedagógica denominada Escola Nova se demarca inicialmente em meados do século XIX nos estados Unidos, instalando-se no Brasil durante a década de 1930, tendo como objetivo promover a adaptação social através da educação escolar, desenvolvendo as necessidades individuais dos alunos, oportunizando experiências cognitivas progressivas e ativas (SAVIANI, 2002; SODRE, 2003; NAGLE, 2001).

Durante o trabalho docente, o professor tinha como principal prática a pesquisa individual ou em pequenos grupos, centrando-se no processo metodológico em si, desconsiderando a aquisição do conhecimento pelo aluno como importante, enfatizando no processo do que no resultado (SAVIANI, 2007a).

Os professores que a aderiam passam a desenvolver um trabalho docente com diferentes métodos e atividades motivadoras de experiências artísticas, focadas nos interesses dos alunos, que se transformavam, posteriormente, em conteúdo do ensino para a arte, no caso (BARBOSA, 2002, 2009).

Nela o ensino da Arte se apresentava com natureza psicológica, isto significava uma orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva, na Psicanálise e na Gestáltica, pouco lembrada, sendo essa última muito comum no ensino superior até meados de 1990.

Até os anos de 1950, as disciplinas de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais foram ministradas seguindo a concepção metodológica tradicional (BARBOSA, 2002, 2009; GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

A Pedagogia Tecniciста é introduzida entre 1960 e 1970 tendo o intuito de atender ao mundo tecnológico, fixando-se em um momento em que a educação empregada foi posta como insuficiente no preparo de profissionais. Ela surge com o objetivo maior de gerar um aumento de eficiência na escola, exigindo do professor uma prática técnica, dando destaque ao planejamento. Acerca do ensino da Arte, em 1960, a ideia era a livre expressão, sofrendo sem procedimentos avaliativos definidos, nesse contexto tudo era permitido (BARBOSA, 2002, 2009).

Consolidando-se com a LDBEN nº 5.692/1971. Embora tenha incorporado na educação básica a disciplina *Educação Artística* valorizando a técnica e a profissionalização, com um discurso humanístico, o qual dava ênfase ao processo expressivo e criativo do aluno, na realidade o foco era a educação profissionalizante, colocando as disciplinas Desenho, Música, trabalhos Artísticos, Canto Coral e Artes Aplicadas como meras atividades artísticas. A educação nesse período sofria forte apelo funcionalista, voltada para o mercado de trabalho (BARBOSA, 2002, 2009; FERRAZ; FUSARI, 2001; GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Segundo Ferraz e Fusari (2001), o ensino durante essa tendência pedagógica acabava por misturar métodos e conteúdos das pedagogias anteriores com pouco ou nada de fundamentação teórica.

Nesse período se inicia fora da escola o movimento *Arte-Educação* a partir de premissas metodológicas oriundas da Escola Nova e da educação através da Arte outrora defendida, as quais concebiam um ensino criativo, ativo e centrado no aluno. Seguindo, a Arte-Educação passa a configurar um movimento político resistente na década de 1980, desempenhando um papel integrador, plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação e da arte na educação brasileira (BARBOSA, 2002, 2009).

A contextualização histórica até aqui apresentada registra como foi o ensino da Arte no interior da história da educação brasileira. Oferece-nos, assim, um rápido panorama, reforçando a concepção de tê-la basicamente aplicada ao trabalho e sem valor estético, útil para as indústrias - com os desenhos geométricos; escola - com os desenhos pedagógicos; ou, casa - com os desenhos de decoração.

Vale salientar que o movimento iniciado na década de 1980 encabeçou a inserção da disciplina no texto da atual LDBEN nº 9394/1996, preocupando-se em

buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte nas escolas. Desse modo, o Ensino da Arte passa a ser defendido como um campo de conhecimento, possuidor de aporte teórico e metodológico particular que deve ser considerado no currículo da educação básica (BARBOSA, 2009, 2003, 2002, 1999).

3.3 ENSINO DA ARTE NO BRASIL: NASCIMENTO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO

Barbosa é uma estudiosa e líder do movimento para um ensino da Arte diferente iniciado na década de 1980, impulsionando uma proposta articulada e equilibrada entre o conhecer, o fazer e o apreciar, tal concepção é cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação no mundo.

Nesse sentido, destaca-se a Abordagem (Proposta) Triangular gestada nos anos 1980, a qual continua disposta a adaptar-se às circunstâncias de ensino, buscando maior eficiência nas soluções que dialogam com as novas visões que emergem sobre a educação artística, no seu sentido ampliado, em outros países. Nesse contexto, a estudiosa se declara firme defensora do saber-fazer fundamentada no aprender a ver para compreender, atividade própria do ensino da Arte daqueles anos.

Barbosa (2009) considerou que Abordagem (Proposta) Triangular por ela elaborada não tinha sido trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, consistindo na releitura e do uso da releitura como cópia, sendo substituída por interpretação. Assim, a ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. Esta leitura deve ser enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico, etc.

Merece destacar a experiência metodológica no ensino da Arte usada pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, o qual integrava a leitura da obra de arte, contextualização histórica e fazer artístico. Esta leitura envolvia análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos, semióticos, gestálticos ou iconográficos.

Do diálogo entre o discurso global (pois a estudiosa se encontra antenada com os debates internacionais entorno do ensino da Arte) e o processo consciente de diferenciação cultural pós-moderno acerca do ensino da Arte, surgiu no Brasil a Abordagem Metodologia Triangular, que, segundo Barbosa (2009), naquela ocasião foi uma denominação imatura, porém uma ação reconstrutora e sistemática aplicada no Museu de Arte Contemporânea da USP (1987/1993), cujo processo se iniciou, apesar das certezas da época no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983.

Atualmente, renomeada para Abordagem (Proposta) Triangular, elabora uma teoria interventora do processo do ensino da Arte, a qual possui em sua base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em Arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte (BARBOSA, 2009).

Nesse sentido, é importante perceber que a Abordagem (Proposta) Triangular oportuniza o intercruzamento dos padrões estéticos e o discernimento de valores, os quais devem orientar os princípios dialéticos do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artísticas populares e eruditas e da contextualização destes artistas no tempo e no espaço.

Portanto, esse capítulo preocupou-se em divulgar que o ensino de Arte se deu inicialmente como oferta de natureza de ensino superior (com a chegada da família real portuguesa), só posteriormente atentou-se em desenvolver o ensino de natureza artística de maneira universal na formação de professores e na rede pública de ensino, passando a ter reconhecimento epistemológico, como campo de conhecimento obrigatório, com a promulgação da LDBEN nº 9394/1996.

Nesse período, destaca-se o agrupamento de professores da área das artes visuais, o qual propôs a conhecida Abordagem (Proposta) Triangular para o ensino da Arte, originária de um movimento político que defendia a entrada efetiva da Arte na educação básica (BARBOSA, 2009). Hoje pela sua versatilidade é aplicada no ensino da Arte, perpassando assim as linguagens que compõe a disciplina em discussão, extrapolando o berço do ensino das artes visuais.

4 A ARTE NO ENSINO MÉDIO: UM CAMINHO TORTUOSO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Trabalhar com nobreza, esperar com sinceridade, enternecer-se com o homem - esta é a verdadeira filosofia.

Fernando Pessoa (1888-1935)

Nesse capítulo a proposta é apresentar o sistema educacional brasileiro, especialmente as principais transformações ocorridas no século XX e nesses primeiros anos do século XXI, tendo como perspectiva o caminho empreendido para a formação de professores e a inserção do ensino da Arte na educação básica.

4.1 ENSINO MÉDIO: A DISCIPLINA DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino médio é uma das etapas que compõem a educação básica brasileira, sendo a terceira e última das etapas. A política pública para essa etapa tem sofrido muitas modificações, tanto em relação aos seus objetivos quanto à variedade de possibilidade organizacional - profissionalizando jovens e adultos, formação técnica profissionalizante, científica (regular), normal (pedagógica), representando diversidade de propostas pedagógica e curricular.

Entretanto, a presente tese procurou se concentrar na escola de ensino médio regular ou também popularmente denominada de científica, tratando especificamente da disciplina de Arte, a qual tem sofrido desde 2016 constantes ataques, em conjunto com as demais disciplinas (campo de conhecimento) da área de ciências humanas, destacando que ela se encontra inserida na área de conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Vale lembrar que eram, de acordo com o PCNEM, três grandes áreas de conhecimento que compunham o currículo do ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Ciências Naturais e suas

tecnologias. A chegada da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017) registra-se quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

Em pesquisa realizada no *site* do INEP⁷, verificou-se que a matrícula para o ensino médio apresentou um crescimento efetivo até 2011 com 8.400.689 alunos, quando começou a diminuir, em 2015, tem-se o quantitativo de 8.074.881 alunos.

Registra-se em 2016, 7.958.154 alunos matriculados no ensino médio, nesse quantitativo tem-se a vinculação de números da educação em tempo integral, EJA e Educação Especial. Em 2017, o censo escolar aponta 7.823.995 alunos; e, em 2018, 7.636.128 alunos aproximadamente.

Vale registrar ainda que a matrícula na rede privada no ensino médio tem crescido um pouco a cada ano. Segundo documento⁸ elaborado e divulgado, a rede privada possui cerca de 1 milhão de alunos (12,5%), um aumento de 4,5% em oito anos. Acrescenta informando que 89,8% das escolas com ensino médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural (essa etapa representa a menor participação da zona rural em toda educação básica⁹).

O cenário educacional brasileiro configura um crescente quanto às ofertas no ensino médio. Desse modo, registra-se o quantitativo de escolas¹⁰ na educação básica brasileira, pública ou privada, em torno de 186.081 estabelecimentos de ensino, sendo 28.329 de ensino médio.

No Ceará tem-se 7.985 escolas, delas tem-se aproximadamente 333 unidades de ensino de responsabilidade da rede estadual de ensino, sejam elas regulares (com tempo parcial ou em tempo integral), EJA (Educação de Jovens e Adultos), de ensino fundamental, ou, profissionalizantes (com ou sem expansão de carga horária) vinculadas ao ensino médio.

⁷ <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> [Acessado: out/2018] / <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. [Acessado: fevereiro/2019].

⁸ Censo Escolar 2016/2017/2018 - Notas Estatísticas. [Acessado: fevereiro/2019].

⁹ Censo Escolar da Educação Básica 2016/2017 - Notas Estatísticas. Brasília/DF, fevereiro de 2017. [Acessado: março/2018].

¹⁰ Informações coletas no portal INEP - <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> (Banco de dados - EducaCenso2016). [Acessado: março/2018].

Nesse cenário, registra-se uma estimativa de 354.716 alunos na rede pública de ensino médio do estado (urbana e rural) em 2016; 350.539 alunos em 2017; e, 350.714 alunos em 2018 aproximadamente, havendo uma leve oscilação, conforme dados do INEP.

Vale destacar que são 119 escolas profissionalizantes em tempo integral e 66¹¹ escolas de ensino regular com a implantação do tempo integral¹², portanto, hoje o estado do Ceará dispõe de 185 unidades escolares de ensino médio com educação em tempo integral.

4.1.1 O projeto de governo para a Arte no Ensino Médio

Após a conclusão do ensino médio, finaliza-se a educação básica, servindo de requisito para o prosseguimento nos estudos, inserindo-se por consequência na educação superior. No entanto, essa etapa formativa se apresenta em alguns formatos - técnico (Institutos Federais), profissionalizante e regular (rede estaduais de ensino com carga horária parcial ou ampliada) com currículos específicos. Esse currículo tem se tornado alvo das reformas implementadas pelo governo do então presidente Michel Temer.

Diante desse contexto, a educação básica passou em um primeiro momento pelas orientações da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que apresentou modificações no ensino fundamental e, em especial, no ensino médio, alterando o texto da LDBEN nº 9.394/1996 que se encontrava em vigor.

A chamada Reforma do Ensino Médio passou em primeira votação como MP e seguiu sua tramitação. Esse texto, ao contrário do original, previa a disciplina de Arte como componente curricular obrigatório. Vale registrar que enquanto se discutia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já era considerada referência mesmo sem existir para a reforma promovendo modificações no currículo desse nível educacional, caracterizando uma situação quase esquizofrênica.

Desse modo, foi aprovada a Lei nº 13.415 de 16/02/2017, intitulada

¹¹ Essas escolas se localizam em territórios de maior vulnerabilidade social.

¹² Informações obtidas no site: www.seduc.ce.gov.br [Acessado: março/2018].

Reforma do Ensino Médio, que, em linhas gerais, desmonta muito mais que ajusta aspectos da educação básica, com ênfase na citada etapa. Na sequência, a BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017) mantém no currículo do ensino médio o ensino da Arte, porém a escola tem a possibilidade de não a desenvolver, caso escolha não oferecer o itinerário a que ela se vincula.

Naquela ocasião o documento legal acima citado apontava a importância e a dependência de uma Base Nacional Comum Curricular inexistente, pois se encontra em formulação; desobriga o ensino da História, Geografia; reduz a natureza da Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia em estudos e práticas; desconsidera as políticas que elegeram o ensino da Língua Espanhola como prioridade, tornando-a facultativa, em favor da Língua Inglesa; dá aos sistemas de ensino (estados federativos são os responsáveis diretos pela oferta dessa etapa) autonomia na oferta dos itinerários formativos, no total de cinco, todavia, não é obrigatória a oferta de todos; amplia a carga horária da referida etapa.

Acerca desse último apontamento, a Lei nº 13.415/2017 altera de 800 horas para 1.400 horas, dando um intervalo de 5 anos para que o citado acréscimo na carga horária seja efetivamente cumprido, sendo que, a partir do corrente ano, as horas escolares anuais sejam de 1.000 horas.

Esse acréscimo previsto na referida lei não apresenta maiores detalhes, acredita-se que a cada ano sejam acrescidas 100 horas, chegando desse modo ao propósito de 1.400 horas anuais, caracterizando uma educação em tempo integral. Ela afirma que a etapa em estudo deverá ter duração de três anos.

O artigo 3º desse documento chama atenção pela inserção de mais uma área do conhecimento, totalizando quatro áreas do conhecimento, pois desvincula a matemática da área ciências da natureza, criando uma área própria.

Nesse mesmo artigo, o parágrafo segundo, vem alterando o artigo 35º da LDBEN nº 9.394/96, preocupam-me as futuras orientações do que estão chamando de estudos e práticas de Arte no ensino médio, pois historicamente se observa o descompromisso com essa disciplina, enquanto componente curricular obrigatório quiçá diante dessa nova consideração.

No artigo 2º, que altera o artigo 26º da LDBEN nº 9.394/96, declara sua obrigatoriedade como componente curricular na educação básica, especialmente em

suas expressões regionais.

Observa-se uma desarticulação entre os discursos, pois os artigos não convergem entre si (não apresentam congruência entre si), refletindo nos demais documentos apresentados pelo Ministério da Educação nos últimos dois anos para a educação básica, nos quais as etapas que a compõe parece não mais dialogar. Isso sem esquecer das mudanças registradas no ensino médio, em nome de uma tal reforma, ou desmonte deste.

4.2 ENSINO DA ARTE: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LDBEN(S) ESTREITANDO A RELAÇÃO

A preocupação registrada acima se apresenta consolidada a partir da primeira LDBEN nº 4.024/1961. Ela passa a oficializar a realidade existente deixando claro que o Estado ainda não centralizava o sistema educacional em sua totalidade. Isso se observa no artigo 2º no qual se afirmava que a educação era direito de todos, inclusive poderia ser dada no lar e na escola.

Conforme apresentado no capítulo 2, primeiro momento da educação formal, era denominado de ensino primário, sendo obrigatório a partir dos sete anos, sendo este ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais, podendo se estender até seis anos. Esses dois anos a mais tinham por objetivo a ampliação dos conhecimentos dos alunos, iniciando-os em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. Tais técnicas de artes possuíam valor facultativo, ministradas em estabelecimentos de ensino que julgassem necessário o acréscimo dos 2 anos. Vale registrar que havia diferenciação nos conteúdos ofertados para os meninos e para as meninas.

No ensino de grau médio¹³ (ginásio e colegial), havia as atividades complementares de iniciação artística. Nesse contexto, não se constituía disciplina, mas sua menção era obrigatória, com a oferta das práticas de Desenho Ornamental e/ou Geométrico, que auxiliavam na admissão do ensino superior.

¹³ Refere-se ao atual Ensino médio.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Até o presente momento possuir grau médio completo representava o auge da formação de professores, pois os cursos existentes de ensino superior em sua maioria não habilitavam para a regência. Por exemplo, os pedagogos formados atuavam como técnicos - gestão, supervisão, orientador, etc. e caso desejasse a docência era necessário o acréscimo de algumas disciplinas para poder lecionar no grau médio.

Nesse contexto, as escolas normais detinham o controle efetivo da formação de professores para a educação básica. Os institutos de educação representavam outro esforço de formação de professores e demais profissionais. De acordo com o documento:

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio (...) ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Diante do texto legal, é possível perceber as divisões estabelecidas para a formação dos professores, não havendo uma sequência linear, podendo ser ofertada por vários espaços, legitimando as segregações e estratificações da categoria professor. Desse modo, a formação estava diretamente ligada à modalidade de ensino que se pretendia lecionar.

Na década seguinte, a LDBEN nº 5.692/1971 propõe sistematizar rigorosamente a educação básica, propondo um projeto educacional inovador, diante da história educacional brasileira.

Esse novo documento passou a orientar a aglutinação do ensino primário com o ginásio, dando origem ao 1º grau (com 8 anos letivos e matrícula iniciada a partir dos 7 anos de idade) e o colegial torna-se o 2º grau (três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação), que passa a ser ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos.

Sob essa proposta educacional, os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades locais, às diferenças individuais dos alunos.

Nessa ocasião a Ditadura Militar se encontrava instaurada, norteadora o pensamento educacional e incluindo, no currículo, como disciplina obrigatória - Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Registra-se que a primeira disciplina citada acima era regulamentada pelo disposto no Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969. Diante desse cenário ditatorial, o que ocorria na prática era que as demais disciplinas citadas estavam integradas à Educação Moral e Cívica.

Acerca da formação de professores, a lei previa que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria feita em níveis que se elevem progressivamente (artigo 29º) atingindo a formação superior. Sendo assim, o artigo 30º orientava acerca da formação mínima exigida para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1969).

Vale destacar que os cursos de licenciaturas de 1º grau (curso de curta duração) e os estudos adicionais, referidos no segundo parágrafo do artigo anterior, deveriam ser ministrados nas universidades e demais instituições que mantivessem cursos de duração plena.

Os denominados especialistas na área educacional foram contemplados nos artigos 33º e 79º se referindo à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, a qual se realizaria em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Apesar do esforço legal em reorganizar o sistema educacional brasileiro, a realidade que assolava era preocupante, visto que a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções burocráticas nos estabelecimentos do sistema educacionais, ou parte dele, não bastavam para atender às necessidades deste, passando a permitir que as funções fossem exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar que possuísem experiência de magistério.

O artigo 34º apresentava algo inovador, propondo a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus a partir de concurso público de provas e títulos. Desse modo, o professor devia ter cumprido níveis educacionais, alcançando até atingir o nível superior, essa preocupação mencionada na lei procura padronizar a rede de ensino. Outro aspecto que merece destaque no artigo 80º é a possibilidade de planejamento do sistema para implementação de programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita na lei.

É com o advento desse documento que os estabelecimentos de ensino e o quadro de professores da rede privada passam a ser geridos pela referida lei, o que não havia sido previsto até então. Ela tratou de responsabilizar cada estado federativo pela oferta e compromisso do ensino de 2º grau, o qual habilitava para ensinar as 1ª a 4ª séries. Nela se previa o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos egressos dos cursos vinculados à educação.

Conforme se está acompanhando na história da legislação educacional, há a existência de várias possibilidades para a formação de professores e de exercício da docência. Contudo não foi possível manter a exigência solicitada na lei, gerando alternativas para contemplar o universo de exceções existentes na realidade. Assim, o artigo 77º, apontava os ajustes possíveis em lei,

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1969).

O cenário educacional brasileiro como foi apontado pelas redações das LDBENs não ofereciam condições efetivas para garantir a demanda de professores. Assim, além das alternativas acima, o artigo 78º apresentava nova sugestão quando a oferta de professores licenciados não bastasse para atender às necessidades do ensino. Desse modo, acrescentariam os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior, que poderiam ser registrados no Ministério da Educação e Cultura,

mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, incluindo a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, ganhando a habilitação para o exercício da docência.

Durante a década de 1990, foi promulgada a LDBEN nº 9.394/1996, cujo principal objetivo foi manter o esforço para que a formação de professores fosse sistematizada e linear, por conseguinte, o sistema educacional de ensino com as redes públicas e privadas mantivesse coerência. Nesse documento, destaca-se uma característica peculiar, a formação continuada do professor.

Na observância do tratamento desse estudo, a atual lei passa a denominar de educação básica a composição pelas seguintes etapas - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O artigo 26º defende uma base nacional comum complementada em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, exigindo características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Apesar dos inúmeros ataques empreendidos ao presente documento e ao currículo escolar de ensino médio, a Arte se manteve como disciplina obrigatória no currículo comum.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

(vetado) § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Modificação - Redação dada pela Lei nº 12.287, 13 de julho de 2010).

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008) (BRASIL, 1996).

Conforme exposto, pode-se afirmar que o sistema educacional tem exigido requisitos para a docência que foram gradativamente se enxugando,

refletindo diretamente na organização dos sistemas de ensino, estabelecendo linearidade no processo de seriação quanto à oferta de ensino.

Em relação à formação de professores, a LDBEN nº 9.394/1996 torna uniformemente e sequencial o processo formativo dos futuros profissionais da educação, tornando seu acesso, portanto, gradual, dando a inserção na docência um caráter neutro.

Desse modo, o seu artigo 62º afirma que a formação de professores 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, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ademais, pode-se considerar que a LDBEN nº 9.394/1996 colocou o ensino da Arte em igual patamar de importância das demais disciplinas. Entretanto, os resquícios da história dessa disciplina ainda se encontram por demais arraigados no imaginário coletivo do professorado. Isso fica ainda mais precário se considerarmos a falta de cursos que habilite o professor para ensinar a disciplina de Arte, conturbando, em especial, a identidade desses professores que se licenciam no campo da arte.

4.3 DEMAIS DOCUMENTOS IGUALMENTE IMPORTANTES PARA O ENSINO MÉDIO (EDUCAÇÃO BÁSICA): FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ARTE

Embora tenha apresentado na seção anterior orientações das LDBENS acerca da formação de professores que, por sua vez, influenciam a prática pedagógica e dos destaques as práticas para o ensino da Arte, julga-se necessário ampliar a discussão dessa relação - prática pedagógica e formação de professores com a documentos atuais sobre essas temáticas.

Nesse sentido, destaca-se o PCN-Arte enfatizando as orientações educacionais para a promoção do ensino da Arte, a resolução CNE/CP 2/2015,

discutindo as novas exigências e consolidação de perfil para os egressos dos cursos de licenciaturas e a BNCC, destacando os novos entendimentos de organização e oferta curriculares para o ensino médio.

4.3.1 Resolução CNE/CP 2/2015: estabelecendo o perfil dos egressos dos cursos de licenciaturas

Os cursos superiores sofreram recentemente novas intervenções através da Resolução CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível Superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Desse modo, o artigo 9º aponta que os cursos de formação docente inicial voltados para os profissionais do magistério da educação básica se realizam em três possibilidades: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. Tal discussão se centra na primeira possibilidade formativa.

E segue afirmando no mesmo artigo, em seus primeiros parágrafos, que

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (BRASIL, 2015).

Conforme se evidencia nesta resolução, o foco se manteve para a formação dos profissionais do magistério, agora justificando a importância da formação docente inicial e da formação continuada desses profissionais. De acordo com esse documento, no artigo 3º, os cursos de licenciatura se destinam à

formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Percebe-se, no artigo 3º, que a formação deve abranger a compreensão ampla e contextualizada da educação. E complementando essa concepção segue o artigo 5º, afirmando que as diretrizes expressam opções para um currículo que favoreça a vivência da realidade social e cultural para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O artigo 8º, no seu segundo inciso, considera que o egresso dos cursos de formação docente inicial em nível superior deverá compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. Vale destacar que esse artigo apresenta treze (13) incisos, listando as atribuições que deverão estar consolidadas após a conclusão do curso de licenciatura de qualquer área do conhecimento.

4.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

O momento histórico tem tornado frágil o terreno que fixava as bases do ensino médio com a implantação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017) e com ela a reforma do ensino médio. Julga-se necessário, portanto, contextualizar a referida etapa do percurso formativo da educação básica, tendo como perspectiva o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio - PCNEM, destacando a seção Arte.

Diante desse contexto, destacam-se as principais contribuições do PCNEM-Arte para a promoção da disciplina de Arte, enquanto a BNCC se fixa, registrando o atual contexto de transição da legislação nos sistemas de ensino dos estados brasileiros, por consequência, das práticas pedagógicas dos professores no interior das unidades escolares.

Desse modo, o PCNEM é uma publicação que traz orientações educacionais, sem qualquer pretensão normativa, buscando contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela LDBEN nº 9.394/1996, regulamentado por diretrizes educacionais oriundas do Conselho Nacional de Educação.

Os PCNEM (2000) se encontram divididos em três grandes áreas¹⁴ - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as quais têm o intuito de organizar e interligar disciplinas, mas sem as diluírem ou as eliminarem.

Nesse sentido, de acordo com a própria justificativa apresentada cada disciplina¹⁵ ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas. A interdisciplinaridade é outra proposta defendida e não invalida a natureza específica de cada forma de conhecimento.

Mas, esse documento só surgiu devido à expansão do ensino médio brasileiro, demandando transformações emergenciais diante de um público crescente. Para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, o ensino médio se volta para contribuir para um aluno com atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2000, 2002).

Entre os principais objetivos contidos na proposição do PCNEM está a organização do trabalho escolar de cada área. Para isso, explicita a articulação das competências gerais, trabalhando com três conjuntos delas que perpassam todas as

¹⁴ Área passa então se entendida como um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integralmente (BRASIL/PCNEM, 2000).

¹⁵ Derivadas das formas de conhecimento as disciplinas se estruturam em torno de conceitos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e de técnicas particulares para explorar a realidade (BRASIL/PCNEM, 2000).

áreas, a saber - comunicar e representar; investigar e compreender; e, contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Elas devem promover os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes.

O PCNEM representa um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação, abrindo um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e para apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas. Ademais, o documento faz um apelo para a continuidade da formação profissional docente na escola.

Um processo de ensino/aprendizagem com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizarem como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, e assim sujeito do processo, conhecer e criar condições de aprender a aprender.

O PCNEM dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas; explicitando algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado; além de apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do Ensino Médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera.

As principais competências gerais apontadas são as de Representação e Comunicação, que se podem traduzir por manejar os sistemas simbólicos e decodificá-los; Investigação e Compreensão, que se dá por analisar recursos expressivos das linguagens, recuperando o patrimônio representativo da cultura, articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras; e, Contextualização Sociocultural favorecendo a compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações.

O referido documento considera a Arte uma linguagem. Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, o objeto prioritário de estudo é a língua falada e escrita; em Arte, estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática.

Como linguagens só se concretizam em texto¹⁶, e todas as disciplinas da área exigem o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em língua estrangeira, um número de dança, uma peça teatral, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área.

De acordo com o documento, a Arte deve tratar das seguintes linguagens artísticas - Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas), além de ampliar saberes para outras manifestações, como as Artes Audiovisuais (BRASIL, 2000, p. 46), porém não apresenta encaminhamento específico para cada conteúdo.

Especificamente, a disciplina de Arte deve gerar competências e habilidades do tipo - analisar e interpretar no contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura; emitir juízo crítico sobre essas manifestações; e identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.

Na seção da Arte do PCNEM+ (BRASIL, 2002), é definido conhecimento em arte. Nessa perspectiva, o documento afirma que conhecer arte é saber “produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem própria da arte” (BRASIL, 2002, p. 177).

Esse é um trabalho que deve ser muito bem planejado e não deve ser realizado de qualquer jeito, é extremamente importante o conhecimento das linguagens

¹⁶ Concepção que se afina com o entendimento de linguagem, que se dá em contexto e em interação, nesse sentido, extrapola o ato da fala em si, tornando-se a possibilidade de comunicação (LURIA, 1991, 1994),

artísticas pelos professores, para que suas práticas pedagógicas aconteçam de modo adequado.

Diante da nova realidade brasileira, a escola deve se tornar nova, promovendo todos os seus alunos, não selecionar alguns; emancipá-los para a participação, não os domesticar para a obediência; valorizá-los em suas diferenças individuais, não os nivelar por baixo ou pela média (BRASIL, 2000). Assim, as áreas devem se articular para a adequada promoção ao ensino médio.

4.3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio - Resolução CNE/CP 2, 22/12/2017 e Portaria nº 1.570/2017, 21/12/2017

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, muito mais que um documento norteador do futuro caminho educacional brasileiro, é um objeto representativo do momento político que vivenciamos, repleto de pontos polêmicos, sem deixar de ressaltar que, antes de sua existência, ela já orientava o sistema educacional brasileiro, sendo mencionada na Medida Provisória expedida ainda em 2016.

A BNCC é apresentada como documento de caráter normativo norteado para a organização dos sistemas de ensino, defendendo uma educação integral no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioeconômicos, estando estruturada por competências gerais.

Registra-se um estado de esquizofrenia na política educacional, de modo que, em nome de uma Reforma para o Ensino Médio, cuja Lei nº 13.415/2017 (16/02/2017) citava a BNCC, que materialmente não existia, sendo divulgada e passando a existir a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (22/12/2017) e aplicada pela Portaria nº 1.570/2017 (21/12/2017), esse documento propõe substituir o modelo único de currículo para o ensino médio por um modelo diversificado e flexível, podendo oferecer arranjos diversos através dos 5 (cinco) itinerários formativos: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; e, V - Formação técnica e profissional. Eles devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio,

possibilitando opções de escolha aos estudantes. Nesse sentido, tem em vista organizar o ensino médio a partir das áreas do conhecimento, sem precisar de referência direta dos componentes curriculares que são tradicionalmente utilizados.

Nesse cenário, a BNCC propõe organiza-se em competências direcionadas para a etapa do ensino médio e específicas voltadas para as áreas do conhecimento.

Para a área da Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio, o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Segundo a BNCC, o principal objetivo geral das escolas de Ensino Médio é contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais; a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (BRASIL, 2017b).

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade de modo a garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição

A BNCC apresenta 5 (cinco) campos de atuação social - campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública - “funcionando como eixos

organizadores no interior da área de Linguagens e suas Tecnologias” (BRASIL, 2017b, p. 477).

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, “reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2017b, p. 480).

Competências específicas são 7 (sete) na área de Linguagens e suas Tecnologias subdivididas em habilidades.

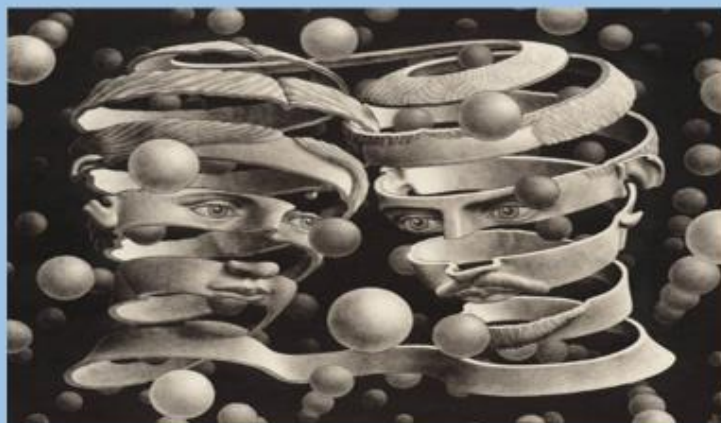
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017b, p. 481-482).

Observa-se em seu corpo uma tentativa de controle. Como uniformizar um país de natureza tão plural que é o Brasil? E em nome dessa igualdade de oportunidades a legislação brasileira impõe um currículo, ou melhor, vários caminhos (itinerários) formativos que deverão se relacionar com a educação integral, isso no ensino regular, visto que a educação profissionalizante é uma outra possibilidade.

PARTE II

APRESENTANDO AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS



Bond of Union - 1956
Maurits Cornelis Escher (1898 - 1972)

A obra de arte selecionada abre a segunda parte dessa pesquisa que, conforme o próprio nome sugere, há argumentos que ligam as estruturas, unindo-as umas às outras. Essa lógica cabe quando as perspectivas teóricas surgem para esclarecer os achados que se apresentam, constituindo os futuros argumentos que reforçarão o discurso dessa teoria em construção.

5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.*

Fernando Pessoa (1888-1935)

A preocupação com a formação dos professores não é recente, há décadas estudiosos se debruçam sobre essa temática com o propósito de esclarecer e melhor encaminhar esse campo de conhecimento. Alguns autores têm apontado a necessidade de desenvolver o que chamam de teoria da formação, tal como existem teorias da educação, do ensino, da aprendizagem, etc. (GARCIA,1999; HONORÉ, 1980; MENZE,1980).

Garcia (1999) sublinha a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores. Acerca dessa temática destaca outros estudiosos que inseriram essa perspectiva, por exemplo, Schwab (1970, 1973) fala de “reflexão deliberativa”, Schön (1983) propõe a “reflexão na ação”, Elbaz (1983) introduz o conceito de “conhecimento prático”, enquanto Connelly e Clandinin (1985) o ampliam até ao “conhecimento prático pessoal”. Por sua vez, Medina e Domínguez (1989) defendem uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador.

Nesse cenário, constitui-se um campo de tensões que se estabelece no interior da área educacional, com o intuito de ampliar seu desenvolvimento epistemológico. Desse modo, é importante trazer nesse primeiro momento para a discussão as principais perspectivas conceituais acerca da formação de professores.

Dentro dessa perspectiva se destaca Honoré (1980), que utiliza o termo *formática* para nos referirmos à área de conhecimento que estuda os problemas relativos à formação.

Menze (1980) corrobora a presente discussão e afirma que a teoria da formação tem como objetivo

o trabalho de tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar o caminho que o homem tem de percorrer no processo de se tornar homem, e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano (MENZE, 1980, p. 270).

Salienta, assim, que se faz necessário um planejamento amplo que pense efetivamente sobre como será forjado esse futuro professor.

Imbernón (2002), por sua vez, aponta que o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas, significativas e úteis. Desse modo, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor.

Berbaum (1982), por exemplo, é um importante estudioso que propõe utilizar o conceito “formação” quando se faz referências a ações com adultos, uma vez que se trata de ação que se destina à aquisição de saberes e de “saber-fazer” mais do que de “saber-ser”, que é mais formal quanto à sua organização.

A maioria dos estudos associa este conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal, considerando um “processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” (ZABALZA, 1990, p. 201).

De acordo com Imbernón (2002, p.15), formar (formação) significa “preparar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo”, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Para Ferry (1983, p. 36), a formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Continua afirmando que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Para Imbernón (2002, p. 15), a formação docente assume um papel que “transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e

didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação docente” para que os futuros professores aprendam e se adaptem para poder conviver com as mudanças e as incertezas da realidade que nos cerca.

Inserida nessa perspectiva de processualidade, destacam-se Lima (2001) e Imbernón (2002). Este último considera o processo de formação como algo que deve ser prolongado e destaca por prolongada uma formação que se desenvolve durante toda a vida profissional, aquela que aponta a formação como um processo *continuum*, referente a um processo formativo que acontece ao longo da vida.

Um conceito importante na teoria da formação é o de ação formativa, definida como uma atividade formativa ou ações de formação, conforme os diferentes autores. Para Berbaum (1982), por exemplo, uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.

Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção, na qual exista participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos.

Como refere Honoré (1980, p. 26), “é a interexperiência do contexto humano o que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma”. Para definir com as próprias palavras de Berbaum (1982), pode-se salientar que formação docente se refere

àquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito (BERBAUM, 1982, p. 15).

Em linhas gerais, de acordo com Woodring (1975), a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação. É sabido que não é tão simples assim esse processo formativo do futuro professor, mas destaca-se aqui a ênfase dada ao objetivo de formar para ser professor.

Garcia (1999, p. 26), por sua vez, define a Formação de Professores como sendo

uma área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professores, para Garcia (1999), é uma área do conhecimento e investigação, afinando-se com as concepções de Zabalza (1990) em relação à didática, que se centra no estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional.

Para Rodríguez Diéguez (1980, p. 38 *apud* GARCIA, 1999), a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”. Desse modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

Yarger e Smith (1990, p. 26) definem a nossa disciplina como “o contexto e processos de educação dos indivíduos que se tornem professores eficazes ou melhores professores. Para Medina e Domínguez” (1989),

a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA; DOMÍNGUEZ, 1989, p. 87).

Doyle (1990, p. 3) tem um ponto de vista crítico em relação à formação de professores quando a caracteriza como “um conjunto de experiências francamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias”.

Imbernón (2002) afirma que a formação também deve servir de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam a tanto tempo, tendo como principal propósito, para que seja válida, poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Para Garcia (1999), a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente - ainda que principalmente o seja - de aula.

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (VILLAR ANGULO, 1988), de modo a que aprender a ensinar seja realizado por meio de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (MARCELO, 1991).

Imbernón (2002) enfatiza a formação docente inicial como um momento formativo que deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado. Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro. Finaliza afirmando que a estrutura da formação docente inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas.

Elbaz (1983) também corrobora com a discussão e declara a formação docente inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Por último, a formação de professores, tal como recentemente afirmou Little (1993 p. 139), “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”.

Como Joyce e Showers (1988) salientavam, a formação de professores não é um processo que acaba nos professores. Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último - frequentemente inescrutável - para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram.

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas, que tornem possível uma melhoria da profissão (IMBERNÓN, 2002, p. 65).

Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como “sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (GARCIA, 1999, p. 30).

Perante as perspectivas apresentadas acima registra-se que a concepção formação docente adotada nessa pesquisa se refere entendê-la como possibilidade de aprendizagem acerca do ensino, e nesse sentido, momento de aquisição de conhecimentos que alicercem suas futuras práticas pedagógicas como professor, capaz de qualificar o processo de ensino/aprendizagem.

A seguir se apresenta um breve panorama sobre a formação docente em Arte no campo da arte, destacando as nuances existentes em um campo que se encontra em reelaboração.

5.1 A FORMAÇÃO EM LICENCIATURA NO CAMPO DA ARTE

Como foi possível perceber diante das seções que trazem o viés histórico do processo de oferta do ensino da Arte na educação brasileira, a formação docente para a Arte começa efetivamente a tomar forma a partir da década de 1970, constituindo-se embrionariamente em disciplina e passa-se a pensar a formação desse professor.

Essas questões permanecem atualmente alimentando fortes discussões, não havendo consensos. Assim, registra-se, apesar da tentativa de alinhamento entre os campos da arte e da educação, a marca de que a aproximação apenas foi iniciada. A seguir é possível perceber alguns movimentos nesse sentido.

Embora esse não seja o foco do estudo, sentiu-se a necessidade de entender o desenvolvimento da nomenclatura desse profissional no âmbito da educação, que sofre fortemente influência do campo da arte, revelando o quanto

estão se aproximando apesar dos descaminhos tomados por ambos, pois nutrem interesses distintos.

É importante perceber que historicamente a arte, apesar de ser posta ao lado de outros conhecimentos, como por exemplo, científico, religioso, senso comum, etc., o conhecimento em arte (artístico) tem sido deixado em segundo plano por se considerá-lo improdutivo diante da ordem econômica financeira e política.

Sendo assim, como foi possível conhecer na seção acerca da história da educação, com ênfase no ensino da Arte, o professor era geralmente autodidata e/ou artista, pois até a década de 1970 não havia cursos superiores sistematizados em artes no país.

Naquela ocasião, os professores para a arte que desenvolviam a disciplina de Desenho de várias naturezas realizavam uma complementação nos cursos Normais ou Pedagogia. Somente na década de 1970 se passa a pensar a formação docente inicial para aqueles que pretendiam ensinar arte.

A disciplina passa por alguns nomes ao longo da história da educação: desenhos (até 1970), educação artística (a partir de 1970), arte-educação (a partir de 1980) e Arte (1996) com perspectivas distintas dependendo do momento histórico em que se encontrava.

Ademais, o cenário para a promoção do ensino da Arte apresenta concepções diversas acerca de quem efetivamente deve ou deveria ser o professor responsável pelo desenvolvimento da disciplina de Arte. Desse modo, para alguns, o professor licenciado no campo da arte devia ser antes um artista, para outros se tornar um artista ou um forte apreciador e conhecedor da arte.

Dentro desse contexto, há um consenso entre os estudiosos da arte e da educação, que enquanto arcabouço epistemológico a arte se insere em um campo de conhecimento, tendo por perspectiva a concepção de Bourdieu (2007), o qual pensa o conceito de campo de forma relacional, entendendo o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento. Assim, o campo também pressupõe luta, confronto, tomada de posição e poder.

Verifica-se essa concepção no interior dos PCNs e atualmente na BNCC para o ensino médio (foco dessa discussão), tais documentos legais usam o termo campo para designar uma especificidade epistemológica e área abarcando um

agrupamento de campos de conhecimentos que compartilham afinidades teórico-práticas (BRASIL, 2017).

No campo da epistemologia da arte destaca-se Zamboni (1998), trazendo um estudo acerca da arte, apontando-a como conhecimento fundamental para o desenvolvimento do ser e das civilizações, possuidora de um campo epistemológico singular e geradora de novos conhecimentos.

Dentro desse contexto, surgem algumas nomenclaturas que constituem o discurso da defesa no uso de alguns termos pertinentes ao campo da arte que estão sendo incorporados no campo da educação, de modo a promover o diálogo.

Há uma passagem de tempo que merece destaque, onde estudiosos como Barbosa (2002), Penna (2001), Fusari e Ferraz (1999, 2001) usam o termo ensino da arte ora como disciplina ora como campo de conhecimento artístico.

Só depois da LDBEN nº 9394/1996 que os estudos começam a repensar, realizando gradualmente a separação denotativa e semântica dos termos arte e Arte, procurando enfatizar que na Arte existe todo o conhecimento de arte interiorizado no âmbito educacional. Defesa essa que também procuro endossar como pesquisador, estreitando esses dois campos arte e educação.

Esse dissenso entre as linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) tem implicado no uso indiscriminados dos termos arte, artes, Artes, Arte. O termo arte se refere ao campo artístico de conhecimento (ZAMBONI, 1998); Artes ou artes se refere às linguagens da arte, por exemplo, Artes visuais, Dança, Música e Teatro, muito utilizado nos cursos de licenciatura ou bacharelado na educação superior (CAPRA, 2007, 2017; FORTE, 2013), refere-se por vezes aos conteúdos específicos da linguagem das artes visuais (POLA, 2015) e Arte se refere ao componente curricular na Educação Básica (BARBOSA, 2002; FUSARI; FERRAZ, 1999; BRASIL, 2017).

Assim, o termo arte acaba tendo vários sentidos dependendo da sua escrita e do contexto. Isso implica percebê-lo como polissêmico dentro dos campos da arte e da educação, apresentando concepções diversas.

Salienta-se que o termo arte elabora entendimentos no campo da arte amparado na epistemologia; ou, no campo da educação, repercutindo na elaboração da identidade profissional do professor que se relaciona com o campo da arte.

Atualmente, é usual expressar-se como ensino da Arte, referindo-se à disciplina componente curricular da educação básica.

Desse modo, registra-se a mudança de nomenclatura na denominação desse professor. Nesse sentido, verifica-se que, na literatura acadêmica, há uma diversidade na nomenclatura dada a esse profissional, primeiro no próprio campo da arte e, na sequência, o não estabelecimento de diálogo entre este com o campo da educação no qual desenvolve outras denominações.

Sendo assim, apresentar uma concepção que contemple, ainda que minimamente, a relação entre os dois campos - arte e educação é uma tarefa difícil, tanto para quem é da educação que propõe esta aproximação, quanto da arte que busca entender e articular os dois campos epistemológicos (CAPRA, 2007, 2017; BIASOLI, 1999; DUARTE JR, 2003, 1994).

Embora já apresentado o caminho do ensino da Arte, retorna-se à discussão tendo como foco o professor. Desse modo, vale adiantar que ser professor licenciado no campo da arte representa um festival de possibilidades nominativas e não há unanimidade quanto a sua denominação.

Inicialmente tem-se o movimento dos arte/educadores, em meados de 1980, composto pelos denominados arte-educadores, os quais eram práticos e artistas que se inseriam na educação (BARBOSA, 2009). Esse tipo de inserção na educação foi decorrente da falta do cumprimento da oferta de cursos de formação específica em arte vislumbrada na LDBEN nº 5692/1971, o que possibilitou aqueles não formados devidamente apesar da previsão na lei.

Nesse momento, enquanto se chamava de arte-educador, havia um movimento que pensava um caminho linear para a prática pedagógica no campo da arte e da educação denominando de professor de arte (BIASOLI, 1999; FUSARI, 1992). Quando se refere à disciplina Arte na educação básica, o professor de arte passaria abarcar todo o conteúdo do campo da arte na educação básica quanto na educação superior (GATTI, 2015; PENNA, 2001).

Acredita-se que atualmente se vive um movimento de crise/autoavaliação, visto que a década de 1980 representou principalmente a necessidade de declarar que a Arte não é utilitarista e que tem conhecimento próprio.

Vale destacar que a década de 1990 representa um momento em que a arte ganha visibilidade como componente curricular através da Arte com a LDBEN nº 9394/1996 se afirmando na educação básica. Nos anos 2000, a preocupação era a reorganização do campo em definir suas linguagens e conteúdos nos cursos superiores. Assim, é reafirmada dentro da escola sendo chamado de professor de Arte representou um período de reorganização no campo da arte-educação.

Posteriormente, surge nesse contexto, o artista-professor, um profissional licenciado ou bacharel que entre muitas coisas também era professor (BASBAUM, 2004). A principal preocupação era a defesa da arte como disciplina em cada linguagem formativa em arte (Artes visuais, Dança, Música e Teatro), caindo na redundância de colocá-la como recurso pedagógico dela mesma, sem centrar efetivamente na geração de novos conhecimentos em arte, ou apontá-la como uma disciplina que tem que gerar um produto pelo produto.

Verificou-se que não existe um diálogo efetivo entre as linguagens que compõem o campo da arte, que seus estudos se desenvolvem basicamente no campo de cada linguagem artística e pouco se observam estudos com cunho pedagógico, voltando-se para conteúdos específicos que compõem cada linguagem artística.

Gonçalves (2014) destaca as funções múltiplas assumidas pelos artistas entre as décadas de 1990 e 2000, contexto inclusive da sistematização da educação brasileira através da LDBEN nº 9394/1996, formalizando os estudos no campo da arte, obrigando a inserção da Arte como disciplina da educação básica. Então, o artista passa a se inserir fortemente no interior da escola e a pensar como ensinar arte sendo denominado de professor artistas ou artista-professor (CAPRA, 2017; POLA, 2015; BASBAUM, 2013; GONÇALVES, 2014). Esse é o debate atual no campo da arte.

A nomenclatura aplicada nessa tese - professor licenciado no campo da arte - procura abarcar as características apontadas no campo da arte no interior do campo da educação e vice-versa. Essa reflexão é um breve registro do movimento das últimas décadas, partindo dos principais levantamentos políticos considerados a partir de 1980 que saíram do campo da arte e estão se fixando pouco a pouco no campo da educação. Salienta-se, portanto, que as denominações dadas à disciplina de Arte e ao professor se entram em evolução, não tendo uma definição.

No contexto do Ceará, as nomenclaturas também estão presentes nos editais de seleção pública de professores. Nesse sentido, os concursos têm se apresentado da seguinte maneira.

O Estado do Ceará, tendo como referência temporal a LDBEN nº 9394/96, realizou 4 (quatro) concursos para professores, que foram lotados na disciplina de Arte. Para a disciplina, os editais previam em 2003 (258 vagas para Arte-Educação), 2009 (68 vagas para Arte), 2013 (116 vagas para Arte), totalizando 442 professores vinculados à disciplina de Arte. Porém, após solicitação à Ouvidoria da SEDUC/CE para acesso à informação acerca do total de professores na rede estadual licenciados no campo da Arte, foi informado que eram 732 professores, os quais representam cerca de 3,5% da rede estadual em 2017.

No segundo semestre de 2018, a SEDUC/CE encontrava-se com concurso público aberto, ofertando 50 vagas para Arte-Educação. A nomenclatura empregada chama atenção, registrando o quanto precisa avançar a aproximação da arte com a educação, mais especificamente para a formação de professores para a Arte (ver esclarecimentos acerca dessa expressão na seção 9.1.2), pois Arte-Educação parecia ser uma denominação superada, sendo reutilizada nesse último edital. Constata-se que ainda há indefinições acerca de como chamar esse professor.

Observa-se diante do panorama acima apresentado que a disciplina de Arte tem mostrado avanços e retrocessos de entendimento de nomenclatura e de oferta de vagas para professores desse campo de conhecimento, reforçando o discurso do quanto é delicado pensar a articulação desses dois campos de conhecimento - da arte e da educação.

6 PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM CONSTRUTO POLISSÊMICO DESCONSIDERADO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES

Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.

Fernando Pessoa (1888-1935)

Esse capítulo inicia uma discussão cerne dessa tese, chamando a atenção para as principais concepções teóricas acerca da prática pedagógica, visto que é um conceito muito difundido e pouco compreendido se levar em consideração o excesso de aplicabilidade no interior das produções acadêmicas em educação.

A prática diante do trabalho docente é uma concepção consolidada, entretanto, vale registrar outros termos que se relacionam com o discurso pedagógico¹⁷. Pretende, nesse sentido, contribuir com o entendimento acerca da categoria prática pedagógica reforçando a perspectiva aqui empregada.

6.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM TERRENO MOVEDIÇO

A educação é um fenômeno que acontece por intermédio de prática social, pois é resultado das relações sociais, sendo, portanto, uma característica do ser humano que vive em sociedade, preocupando-se, principalmente, com a transmissão de conhecimentos produzidos e acumulados por gerações passadas. Em última análise, a educação tem por objetivo humanizar, tornar humano, por meio das interações entre as pessoas (SAVIANI, 2002; ADORNO, 2012; FRANCO, 2002; LIBÂNEO, 1990a, 1990b).

¹⁷ Que entende a pedagogia como ciência que produz e divulga conhecimento em torno do pedagógico, reforçando a reflexão acerca da educação institucionalizada, criando assim um arcabouço teórico próprio que procura entender o processo de ensino e de aprendizagem, ancorado por uma prática pedagógica qualificada.

Toda educação tem, no seu interior, um cunho pedagógico, configurando-se, nesse contexto, como prática educativa não formal, realizada em espaço não escolar. Porém, existe também a educação formal que acontece em espaço escolar, o qual tem no pedagógico a ferramenta essencial para a organização do seu trabalho (LIBÂNEO, 1990a, 1990b, 1984).

Desse modo, o pedagógico se vincula ao trabalho pedagógico, que, como já foi mencionado, pode acontecer em espaços escolares e não escolares, referindo-se ao planejamento educativo mais amplo - uma proposta de prática educativa. Ele se manifesta por intermédio da prática pedagógica, sendo socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades e conhecimentos (VEIGA, 1994; CALDEIRA; AZZI, 1997).

o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa (PIMENTA, 2006a, p. 120).

Apesar de perceber que o significado de pedagógico se altere conforme o contexto, vale destacar Imbernón (2002) quando declara que a especificidade da profissão docente está justamente no pedagógico e seu conhecimento¹⁸. Assim, a escola e o professor têm por base o conhecimento pedagógico¹⁹.

Trata-se, pois, de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar (LIBÂNEO, 2002, p. 65).

¹⁸ Entendo esse conhecimento como utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática (IMBERNÓN, 2002, p. 30).

¹⁹ O conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores (IMBERNÓN, 2002, p. 30).

Acerca dessa especificidade Libâneo (1990), corrobora-a afirmando que o pedagógico corresponde à característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana. Refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social.

O conhecimento pedagógico é fundamental na caracterização do trabalho dos professores, forjando a prática pedagógica (LIBÂNEO, 1990b, 1984; IMBERNÓN, 2002). Devido a sua abrangência, o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo, pois, quando “superamos a concepção de prática como tecnologia da prática e adentramos na dialética da práxis, não há outro caminho a não ser entendê-lo” (FRANCO, 2002, p. 123).

A prática pedagógica, entendida como essência do trabalho profissional dos professores, é assim revitalizada, tornando-se prática científica e, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2002; LIBÂNEO, 1984).

Assim, o pedagógico só pode acontecer em interação e se refere a tudo que pode ser mobilizado para a promoção da aprendizagem. Vigotski (1993) lembra que o salto qualitativo do sujeito acontece em interação social, por meio da qual quem sabe mais media a aquisição de quem sabe menos. Essa concepção perpassa nitidamente o significado mutuamente relacionado entre trabalho pedagógico e prática pedagógica.

Veiga (1994) vai considerar que prática pedagógica é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. A autora estabelece os limites e fazeres da prática pedagógica, afirmando ser constituída por três momentos complementares e interligados - concepção, realização e avaliação, ou preparação, desenvolvimento e avaliação. Em outras palavras, tem-se planejamento²⁰, aula²¹ e avaliação²², respectivamente.

²⁰ O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um momento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1990). Para Moretto (2014, p.100) representa um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada.

Veiga (1994) acrescenta, em sua discussão em torno da prática pedagógica, que esta não se dá à revelia da observância de certa organização, de sistematização, uma vez que o trabalho na sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas intencional e sistemático. Entende, numa última análise, que tal prática pedagógica diz respeito ao fazer pedagógico, ao modo de efetivar o ensino (trabalho docente). Cunha (1989) concorda afirmando que a prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino.

É oportuno, então, fazer uma distinção entre ação (atividade) docente e prática pedagógica. A primeira vai se referir às atitudes tomadas pelo professor (sujeito) no exercício de suas funções, pois o trabalho docente como prática social possui um contexto dinâmico, assim, imprevisível, e o professor precisa emitir respostas às demandas que surgem constantemente (PIMENTA, 2009; PIMENTA; LIMA, 2004).

A prática pedagógica diz respeito à etapa do trabalho docente que é planejada, constituindo-se do planejamento, execução e avaliação, possibilitando ao professor um momento de unidade - da atividade teórica e da atividade prática, nesse sentido, geradora de *práxis* propulsora da constante unidade entre teoria/prática (VEIGA, 1994; CUNHA, 1989; PIMENTA, 2009; FREIRE, 2002).

Nesse sentido, é importante entender que a prática pedagógica se configura na realidade escolar, tendo como ingrediente a relação pedagógica, a qual é compreendida como sendo o vínculo estabelecido entre o professor, o aluno e o saber (VEIGA, 1994; LIBÂNEO, 1990a, 1990b, 1984).

Diante do exposto, Freire (2002) destaca que o trabalho do professor é o trabalho docente (o ensino) com os alunos e não do professor consigo mesmo. Assim, chama atenção para uma constante avaliação crítica da sua prática, a qual acaba por fortalecer a relação pedagógica. Nessa direção, Pimenta (2006, p. 120) acrescenta afirmando que “a base da identidade profissional do educador é a ação

²¹ Aula é entendida como um tempo e um espaço do professor, que se configura como uma atividade docente que é planejada e realizada por ele, existindo para que o aluno possa aprender, definindo assim, o objetivo da aula (MASETTO, 2010).

²² A avaliação não é um produto final, fechado e acabado. Ela é um momento privilegiado em que o professor recolhe dados para sua reflexão-na-ação com vistas a redimensionar seu processo de ensino (MORETTO, 2014, p. 53).

pedagógica”, não a ação docente. Sendo assim, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo.

Para Freire (2002), o educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente (o ensinar), reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar para que o educando aprenda criticamente. Freire (2002) entende que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, sendo radicalmente coerente, nesse sentido, é fazer certo, é diálogo, é saber que ensinar não é só transferir conhecimento.

A prática pedagógica é diferente da *práxis* educativa, pois é “uma ação científica sobre a *práxis* educativa, objetivando compreender melhor esta prática de educação”, explicitando-a para os sujeitos, transformando-a e dando-lhe suporte teórico; para teorizar, desvelando os sentidos não evidentes (FRANCO, 2002, p. 116).

Nesse sentido, a prática pedagógica pode ser pensada como uma ação sobre o pedagógico, transformando-o em um processo intencional de ensino e de aprendizagem, destacando-se das demais maneiras de práticas educativas. Desse modo, destaca-se a expressão de Fernandes (2006), quando afirma que corresponde a uma,

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática - teoria, conteúdo - forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2006, p. 447).

Para essa autora, a prática pedagógica é mobilizada a partir da prática social, nesse sentido, em contexto. Ela aponta que o profissional deve articular as questões didáticas e metodológicas com o contexto estabelecendo uma relação dialética entre as dimensões que compõem o processo de ensino/aprendizagem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Franco (2002) aponta que o docente (o professor) é aquele que pode, caso se sinta devidamente envolvido na reflexão

acerca da prática social, desenvolver uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2002).

Em outras palavras, para que a prática docente se transforme em prática pedagógica é fundamental que se tenha consciência em perceber que o processo de ensino deve favorecer efetivamente o processo de aprendizagem. Isso implica, segundo a autora, realizar um distanciamento entre prática pedagógica e prática docente e compreende que sua aproximação somente é possível se realizada por um docente que detenha uma formação efetiva.

Imbernón (2002, p. 58), por sua vez, denomina de atividade docente “o exercício de um tipo especial de conhecimentos”, os quais ao realizar seu trabalho, os professores enfrentam todo tipo de tarefas e problemas.

Sendo assim, apesar de já ter destacado as principais dimensões da prática pedagógica no contexto formal (educação institucionalizada), vale salientar a concepção de prática docente, termo muito utilizado na literatura educacional.

Enquanto para alguns estudiosos tem-se o trabalho pedagógico se referindo à ação educativa (todas as práticas educativas) que acontecem em qualquer contexto social (prática social), a prática pedagógica necessita de uma intencionalidade, de um planejamento, nessa perspectiva, voltada para mediar o acesso ao conhecimento, tarefa realizada pelo professor (SAVIANI, 2002, 2007b; LIBÂNEO, 1990a, 2008; FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 2002; PIMENTA, 2006b, 2008, 2009).

Franco (2002, 2012), no entanto, distingue prática educativa e prática pedagógica como processos educacionais e pedagógicos, prática, respectivamente, com finalidades diferentes. Seguindo, acrescenta que a prática pedagógica se refere à prática social. Afirma, por fim, que são conceitos articulados, mas com especificidades diferentes. Não se referiria também a prática educativa à prática social, já que a educação é forjada pelo homem em sociedade?

Porém, considera-se epistemologicamente que a educação é objeto da pedagogia, isso significaria que a concepção educativa é essência (ontológica) da concepção pedagógica. Nessa perspectiva, toda prática pedagógica tem uma

natureza educativa e vice-versa, não cabendo a distinção, ou poderia valer dependendo da concepção que se tenha da própria pedagogia²³.

Nesse contexto, defende nessa proposição científica a pedagogia como ciência que possui um campo epistemológico próprio, que procura, assim, conhecer os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem, movidos pelo objetivo último de produzir novos conhecimentos e/ou divulgá-los.

Desse modo, Franco (2002) aponta a prática educativa, seguida de prática pedagógica²⁴, que, por sua vez, em contexto mais específico originaria a prática docente. Isso quando afirma que “a prática pedagógica vai repercutir na ação docente, precisando gerar uma prática docente pedagogicamente fundamentada” (FRANCO, 2002, p. 160), decorrente do uso consciente das práticas sociais.

Destaca-se a passagem em que a autora afirma “que, por intermédio das práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior” (FRANCO, 2002, p. 159), implicando, a meu ver, em um professor alheio às práticas sociais e dessa maneira descontextualizado para prosseguir com o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, apresenta-se descaracterizado o poder semântico do termo prática pedagógica outrora forjado, podendo esvaziar a prática docente de sentido pedagógico.

Entende-se que, para a autora, toda ação do professor é prática docente²⁵, nesse sentido é válida, porém o argumento é por vezes confuso, pois impõe afastamento²⁶ ora aproximação²⁷ do sentido de prática pedagógica por ela mesmo definida.

²³ A Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Ela tem um caráter eminentemente político (FRANCO, 2002, p. 153).

²⁴ Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social - articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo (FRANCO, 2002, p. 162). Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunicação social (FRANCO, 2002, p. 154).

²⁵ Uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados pelo professor (FRANCO, 2002, p. 184). A prática docente não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. Ela é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor na sala de aula (FRANCO, 2002, p. 185).

²⁶ Embora ambas possam ser consideradas práticas sociais, a intencionalidade sobra na exposição de Franco (2002).

Portanto, essa pesquisa tem por concepção a prática pedagógica como inerente ao trabalho cotidiano do professor no exercício de suas funções, partindo de suas etapas - planejamento, aula e avaliação, realizando-se em coerência para o pleno desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (SAVIANI, 2002, 2007b; LIBÂNEO, 1990a, 2008; FREIRE, SHOR 1986, FREIRE 2002; PIMENTA, 2008, 2009; VEIGA, 1994; CUNHA, 1989).

Quadro 1 - Resumo das principais concepções de prática educativa/prática pedagógica/prática docente

Veiga (1994)	Prática pedagógica	É uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, afirmando ser constituída por três momentos complementares e interligados - concepção, realização e avaliação.
Cunha (1989)	Prática pedagógica	É o cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino.
Franco (2002)	Práticas pedagógicas	Práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social/é uma ação científica sobre a <i>práxis</i> educativa
Franco (2002)	Prática docente	Uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados pelo professor.
Imbernón (2002)	Prática pedagógica	Essência do trabalho profissional dos professores, tornando-se prática

²⁷ A prática docente é a prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação (FRANCO, 2002, p. 160).

		científica.
Imbernón (2002)	Atividade docente	<i>O exercício de um tipo especial de conhecimentos com os quais, ao realizar seu trabalho, os professores enfrentam todo tipo de tarefas e problemas.</i>
Pimenta (2009)	Atividade (prática) docente	Processo de ensino/aprendizagem
Freire (2002)	Prática docente	Dimensão social da formação humana - ato de ensinar.
Libâneo (1984, 1990)	Prática educativa	De cunho pedagógico que acontece em espaço formal e não formal.
Libâneo (1984, 1990)	Prática pedagógica	Tem natureza investigativa, que só pode acontecer no cotidiano dos espaços escolares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INTERIOR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Inicia-se essa discussão apontando o verbete “prática”, com seu valor denotativo. De acordo com o dicionário Aurélio, significa fazer, realizar algo ou ação. As referidas concepções se relacionam com o exercício de qualquer profissão. Entretanto, há um discurso desdobrado a partir do viés histórico, registrando o desenvolvimento de uma prática no interior do movimento pedagógico brasileiro, contribuindo para a produção do conhecimento pedagógico.

Desse modo, destaca-se a perspectiva de Pimenta (2010), que aponta que, para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis, pois uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando ou praticando. Ela adverte que o curso de licenciatura, em especial, tem por função preparar o futuro profissional para praticar, tendo a preocupação, portanto, com a prática.

O conceito de prática, presente nos cursos de formação de professores no campo da prática de professores no interior das escolas primárias, em meados da década de 1940, era da prática como imitação de modelos teóricos existentes (GONÇALVES; PIMENTA, 1992; VICENTINI; LUGLI, 2009; SAVIANI, 2007a).

A prática dos professores poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução desses. Corroborando tal concepção, Damis (2002) lembra que a didática utilizada pelo professor seguia o lema - ensina como te ensinaram. A Escola Normal tinha como pressuposto formativo seguir os padrões consagrados de ensino, assim, sua prática era de reproduzir e exercitar os modelos. Desse modo, tem-se o primeiro entendimento de prática como aquisição de experiência.

O Parecer nº 349/1972 afirmava que a prática de ensino deveria ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado. Assim se configura uma realidade diversa, na qual a prática era representada pelo estágio e a Didática pela teoria descritiva da prática, mantendo a dissociação entre ambas, embora o discurso fosse outro (GONÇALVES; PIMENTA, 1992; PIMENTA, 2008).

Nesse sentido, configura-se a segunda perspectiva, a qual se dá com a falta de contextualização entre os cursos de formação e a escola, remetendo o entendimento de prática à realidade, à rotina ou ao cotidiano escolar. Entende-se, a partir daí, que o trabalho docente²⁸ precisa ser cientificamente estudado. Na tentativa de superar as críticas referentes às atividades curriculares dos cursos de formação de professores, os quais se caracterizavam pelo excesso de teoria, falta de contextualização e sem possibilidade de estágio, surgem os microensinos.

Esses, por sua vez, possibilitaram criar situações experimentais de ensino, de modo a preparar ou treinar habilidades necessárias ao bom desempenho do professor, significando que o professor saberia lançar mão das técnicas conforme fossem surgindo as situações (PINO; MATTOS, 1971).

O significado de prática nesse cenário é modificado, uma vez que, além de saber reproduzir, concepção apontada na primeira perspectiva, faz-se necessário sofisticar esses fazeres em detrimento do contexto. Portanto, a prática passa ser

²⁸ É o objeto da Didática, o mesmo que ensino (LIBÂNEO, 1990).

entendida como instrumentalização e desenvolvimento de habilidades, tem-se aqui a terceira perspectiva de prática (IMBERNÓN, 2002; LIBÂNEO, 2008, 2006, 2002).

Vasquez (1968) afirma que a unidade existente entre o binômio teoria/prática acontece por meio da relação de autonomia e dependência relativa e não absoluta como apregoa a visão dicotômica. Nesse sentido, a teoria e a prática são indissociáveis, pois a prática de hoje é fonte de teoria amanhã, e a teoria de hoje são teleologias de práticas futuras. Esse movimento exige, portanto, novas práticas que requer novas teorias (uma prática ainda inexistente).

Essa concepção passa a configurar a quarta perspectiva acerca de prática como algo inseparável da teoria e vice-versa, ou seja, unidade. Diante do exposto, Pimenta (2009, 2010) aponta que a prática não fala por si, necessitando da dimensão teórica. Segundo a autora, a prática não se restringe ao fazer, ela também é reflexão, que retorna à teoria ou a modifica, em um movimento constante.

Candau e Lelis (1983), por sua vez, apontam a *unidade* como uma dimensão que procura relacionar simultânea e reciprocamente tanto a teoria quanto a prática. Vasquez (1968) é outro teórico que corrobora tal afirmativa, considerando que a teoria e a prática constituem componentes indissociáveis da prática pedagógica, reelaborando-a em práxis, visto que, a unidade estabelecida entre essas componentes gera constantes transformações durante o processo de ensino/aprendizagem.

Pinto (1969) também reforça tal entendimento e acrescenta uma concepção que merece destaque, que diz respeito à prática como critério de verdade na pesquisa científica. Nesse sentido, aponta que a *práxis* demanda: intenção, trabalho humano, prática coletiva e prática social.

Ainda na concepção de unidade, é importante destacar Fávero (1992), a qual entende a prática como ponto de partida e chegada, uma vez que é dinâmica, refazendo o pensar do fazer constantemente, configurando a *práxis* que de fato formará o profissional.

A prática, portanto, que se constituir como critério de verdade é aquela enquanto atividade material, transformadora e social, ou seja, a própria *práxis*, a qual se dá na relação dialética (na unidade) entre a atividade teórica e a atividade prática (PINTO, 1969; VASQUEZ, 1968).

6.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA RUMO À PRÁXIS

A atividade do homem não modifica apenas a realidade que o cerca, mas produz outros tipos de produtos, extrapolando assim a expressão exterior. Nesse sentido, o homem também produz conhecimento (atividade teórica). Ela é importante haja vista que possibilita a indissociação do conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a futura atuação/transformação.

Nesse sentido, Marx e Engels (1986) entendem *práxis* como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Assim, a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática; porque só a *práxis* demonstra a verdade adquirida. Vasquez (1968) acrescenta afirmando que toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*.

Vale lembrar que a atividade humana não é só teórica é também prática, nela o homem age sobre a matéria que existe independente da sua consciência, ou seja, de conhecimento prévio ou desejos, configurando-se pelo movimento natural da vida em coletividade.

Vasquez (1968) considera a atividade um conjunto de atos de um sujeito ativo que modifica uma determinada matéria-prima que lhe é exterior, cujo resultado é um produto de diferentes naturezas. Desse modo, atividade humana é produto da consciência, que por sua vez origina as finalidades da ação, sendo uma atividade teórica, portanto, faz parte da esfera consciente. As finalidades são entendidas como objetivos que se buscam para modificar/alterar a realidade existente ainda que no plano da consciência.

É importante destacar que o estágio, momento inevitável na formação do professor não se constitui *práxis*. Ele é atividade teórica (PIMENTA, 2010). Pimenta (2010) aponta a essência da atividade (prática) docente como sendo o processo de ensino/aprendizagem. Isso implica conhecimento técnico de como garantir que a aprendizagem aconteça como consequência da atividade de ensinar. Ela é sistemática, científica, na medida em que incorpora objetivamente (conhece) o seu objeto (ensinar/aprender), intencional e não casuística. Nesse sentido, a unidade entre teoria/prática no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem é entendida como *práxis*.

Para Vasquez (1968), *práxis* é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, tendo sido antes atividade teórica. O autor destaca três tipos de *práxis*: produtiva, relação material e transformadora, as quais o homem estabelece por intermédio do trabalho com a natureza; criadora, é produto da *práxis* produtiva, que se converteu em matéria de nova *práxis*; social ou política, relação do homem com o homem.

Para Cunha (1989), o professor é um ser de *práxis*, pois sua identidade é oriunda de um movimento entre o ser particular (indivíduo) e o ser genérico (profissional), que se confrontam a todo instante no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2002) aponta que o saber docente é uma amálgama de saberes, o que o autor denomina de saber investido.

Isso implica entender que o professor não está sozinho nas suas práticas e teorias, e, que ambas promovem uma *práxis* no seio de uma realidade que pulsa, sendo fundamental para perceber o dia-a-dia do professor na escola.

Freire (2002) destaca alguns saberes necessários à prática educativa, de modo que o trabalho do professor se configure em uma ação consciente. Para isso ele destaca que ensinar exige (é necessário que o professor saiba) rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação da palavra pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico, faz-se necessário assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, apontando para a dimensão estética de sua prática, a qual pode ser vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da serenidade e da simplicidade inerente ao saber da competência (FREIRE, 2002).

Freire (2002) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Nesse sentido, o autor aponta que formar não é uma ação, à qual um sujeito criador (o educador) dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (o educando).

O preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética, conotando a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora, porque a prática educativa se encontra recoberta pela natureza ética, já que é uma prática especificamente humana, pois o homem possui uma vocação ontológica para ser mais (FREIRE, 2002).

A prática pedagógica voltada para a *práxis* ou em última análise para a prática social possibilita ao professor perceber que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, gerando valiosas trocas, pois, segundo Freire (2002), ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.

Em última análise, de acordo com Freire (2002), ser professor nessa perspectiva é comprometer-se com a tarefa de contribuir para a prática social, visto que é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

6.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Como foi apontado anteriormente, a prática pedagógica necessita da constante reflexão sobre sua ação, que, por sua vez, gera novos conhecimentos, pois o pedagógico tem natureza investigativa, que só pode acontecer no cotidiano dos espaços escolares (LIBÂNEO, 1990a; IMBERNÓN, 2002).

Vale lembrar que Pimenta (2009) e Franco (2002) corroboram a assertiva acima, declarando que os saberes pedagógicos são construídos pelos professores tendo por base sua própria prática cotidiana no interior da escola.

Nesse contexto, o cotidiano do professor no interior da escola suscita muitas possibilidades de aprendizagem, o qual deve se manter atento as várias manifestações que emanam da conversa com os colegas, na reunião pedagógica, na conversa com o aluno, durante a aula, etc. (NÓVOA, 2009; POZO, 2002; TARDIF, 2002). Assim, é importante apontar o entendimento de cotidiano aqui empregado.

Desse modo, pensa o cotidiano é percebê-lo como espaço e tempo, o qual não pode ser dissociado dos espaços de produção do conhecimento, que

acontece na sala de aula ou quaisquer outros; ou ainda não pode ser entendido como repetição e mera expressão do chamado senso-comum, assim ele é situado, passando a ressignificar um *lócus* dos entrecruzamentos (MORIN, 1996). Assim, a própria complexidade da vida social, na qual se inscreve toda a dinâmica da produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais e individuais.

Cotidiano, é, portanto, um espaço de produção, existindo redes que integram os diferentes saberes e experiências com os quais convivemos, nos diferentes espaços e tempos estruturais em que estamos mergulhados (SANTOS, 2000). Nessa direção, forja-se, a cultura no interior desses movimentos diários (CERTEAU, 1994; GEERTZ, 1989).

Desse modo, Santos (1995) entende que o cotidiano se faz a partir de redes que podem ser incorporadas ou flexibilizadas, isto é, aceitando a imprevisibilidade das relações sociais ou apontando o indivíduo como ator capaz de influenciar esse espaço-tempo

Certeau (1994), por sua vez, em estreita relação com o estudioso imediatamente citado, exemplifica apontando que os praticantes da vida cotidiana possuem potência para fazerem uso particular do conjunto de normas e regras, particularizando seu universo social.

Simmel (1971), por exemplo, defende que as individualidades são múltiplas e variam relacional e socialmente em contextos, o que, por sua vez, alinha-se com Geertz (1989), reforçando a concepção de que o cotidiano define cultura, desenha a tradição, sendo produto do cotidiano que se encontra inserido.

Pensar o cotidiano, portanto, é entendê-lo imbricado nessas relações, redes, e/ou entrelaçamentos, construindo-se em cultura que influencia o comportamento humano.

Nessa direção, a concepção de vivência instintiva, ou seja, a razão é substituída pelo instinto e o indivíduo sem projeto particular segue o projeto social estabelecido, ou pode construir o seu projeto social de vida. Aqui se aponta a autonomia de quem se encontra inserido na rede social (MAFFESOLI, 2007).

Segundo Pereira (2007), a vida cotidiana (o cotidiano) se encontra dividida em: o mundo da vida, a vida cotidiana e a cotidianidade. Nessa perspectiva, o mundo da vida é um conceito importante à fenomenologia de Schutz (1979), em

que designa o mundo intersubjetivo que existe antes do nosso nascimento. Portanto, devemos observar as heranças socioculturais constituídas.

Retomando Pereira (2007), a vida cotidiana está em consonância com a descrição de mundo civilizado, isto significa todas as coisas exteriores ao homem em contextos; já a cotidianidade se refere à qualidade, à adjetivação dos procedimentos da vida cotidiana. Isso faz com que a vida cotidiana não seja igual para grupos sociais, mesmo que estes ocupem o mesmo espaço urbano, fazendo do homem responsável por si apesar do contexto que se insere.

Como se observa, o cotidiano não é um conceito fácil de se definir, sofrendo influências diversas. Assim, é,

[...] um estilo no sentido [...] de algo mais abrangente, de ambiente, que é a causa e o efeito, em determinado momento, das relações sociais em seu conjunto [...] De tudo o que foi dito, deve-se lembrar de que o estilo pode ser considerado, *stricto sensu*, uma encarnação ou ainda a projeção concreta de todas as atitudes emocionais, maneiras de pensar e agir, em suma, de todas as relações com o outro, pelas quais se define uma cultura (MAFFESOLI, 1985, p. 64).

Maffesoli (2003) aponta que o conceito pode indicar o tempo no qual se dá a vivência de um homem ou pode indicar a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência. Nesse sentido, se refere o momento da vivência ou a história da vivência, assim, o cotidiano pode representar a descrição sumária da realidade.

Entende-se que o cotidiano é uma concepção que só pode existir em sociedade, uma vez que parte dos homens e volta para os homens em um movimento dialético, que permite observar o que sai do homem e o que volta para o homem em contexto (CARVALHO; NETTO, 1994).

Durkheim (2003) destaca que o fato social é toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter, portanto, Durkheim compreende que cotidiano se estabelece diante do binômio campo/espaço.

Nessa tentativa de entender tal categoria, acrescenta-se nessa discussão Bourdieu (2007), contribuindo com campo como um espaço social estruturado, um campo de forças permanentes e de desigualdades. Portanto, configura-se como um espaço de constantes conflitos, voltados para conservação ou a superação da realidade. Assim, o cotidiano pode representar a própria realidade - a realidade social ou a relação do homem com essa realidade.

A tese incorpora a concepção de cotidiano pautada na relação dos homens em contexto, buscando conhecer e analisar as questões que geram os comportamentos em torno da prática pedagógica empregada nos contextos escolares.

Diante do exposto, em linhas gerais, adota-se prática pedagógica, oriunda da intencionalidade do professor que tem em si incorporada tal prática decorrente do trabalho pedagógico do cotidiano da escola (CUNHA, 1989; VEIGA, 1994; LIBÂNEO, 1990), nesse caso, pela comunidade escolar.

Isso implica perceber que a prática pedagógica é todo o esforço empregado pelo professor que não acaba na aula, pois, além do planejamento, tem também a avaliação que corresponde a um momento igualmente importante da prática pedagógica de qualquer professor na promoção do processo de ensino/aprendizagem em contextos muitas vezes adversos e/ou perversos (GUERRA, 2002).

Diante das perspectivas teóricas apresentados acima é possível estabelecer algumas reflexões acerca do entendimento que nos norteou durante o desenvolvimento dessa pesquisa sobre práticas pedagógicas. Sendo assim, registra-se a seguir a conceituação alvo de práticas pedagógicas que se deseja discorrer ao longo desse estudo.

Prática pedagógica, portanto, é aqui entendido como as práticas que tem o propósito de desenvolver a natureza pedagógica do trabalho docente (do ensino). Nesse sentido, se refere as tomadas de decisões de ensino do professor para oportunizar a aprendizagem do aluno, assim, tudo que é escolhido antes, adaptado durante, e realizado depois da aula, diz respeito as práticas pedagógicas, isto é - planejamento, aula, avaliação.

Em linhas gerais, as práticas pedagógicas são as escolhas tomadas pelos professores de quaisquer níveis, etapas e modalidades de ensino para o

desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, desse modo, são: o planejamento, a aula, e a avaliação.

Esse estudo concentrou-se em desvelar as práticas pedagógicas desenvolvidas na última etapa da educação básica - o ensino médio, pelos professores licenciados no campo da arte. Ou seja, procurou compreender o que é refletido no planejamento, realizado durante as aulas e o que é avaliado após a aula. Esses achados foram expostos no capítulo 9.

7 ADORNO: DESVENDANDO O FILÓSOFO DO DESENCANTO

*A liberdade é a possibilidade do isolamento.
Se te é impossível viver só, nasceste escravo.*

Fernando Pessoa (1888-1935)

Este capítulo tem o intuito de apresentar as principais concepções teóricas que alicerçam o discurso aqui empreendido - semiformação, não-identidade, liberdade, desencanto e emancipação e outros conceitos que se relacionam e reforçam a reflexão daqueles - história natural, esclarecimento, identidade, indústria cultural, encanto, e formação cultural, desvendando, assim, a realidade do mundo sob a perspectiva de Theodor Adorno²⁹ (Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno).

7.1 SOCIEDADE FORMADA POR INDIVÍDUOS: DO ESPÍRITO DO MUNDO À HISTÓRIA NATURAL

O homem se torna homem em relação com a natureza (enquanto espaço de abundância) e com os outros homens, compreendidos no tempo histórico. Assim, com o passar do tempo, o homem foi se tornando homem, constituindo-se um ser histórico, dono, por conseguinte, de sua história natural.

²⁹ A Alemanha vivia um momento histórico de grandes acontecimentos em diversas áreas de conhecimento, como na arte (modernismo), psicologia (psicanálise) e educação (Escolanovismo), desfrutando de prestígio cultural, caracterizando-se como a principal potência de produção do conhecimento na Europa, no início do século XX. É nesse cenário que Theodor Adorno (Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno) nasce, em 11/09/1903, na cidade de Frankfurt, na Alemanha e falece em 06/08/1969, em Visp, na Suíça.

Sua família contava com condições socioeconômicas favoráveis, pois seu pai era judeu, abastado, instruído negociante de vinho; sua mãe italiana e cantora lírica. Merece destaque sua tia materna, pianista. Nesse cenário, foi despertado desde muito cedo para o gosto musical. Assim, torna-se amante da música iniciando seus estudos acerca de suas manifestações na sociedade.

Mas tarde passa a refletir sobre como o conhecimento influencia o comportamento da sociedade, tornando-se membro fundador da chamada Escola de Frankfurt. As duas Guerras Mundiais foram determinantes na consolidação de sua teoria e no andamento da sua vida (PUCCI; ZUIN; OLIVEIRA, 1999; SELIGMANN-SILVA, 2003; PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2015).

Nesse sentido, a história natural corresponde ao acúmulo da vida histórica dos homens no interior da citada relação, representando em última “análise a história do domínio progressivo da natureza” (ADORNO, 2009, p. 294).

Adorno e Horkheimer (2006) e Adorno (2009) nos apresentam, a partir dessa consideração, uma ontologia desse ser, aproximando-se do sentido aristotélico. Desse modo, o homem tem como propriedade geral a sua constituição ancorada na relação histórica com a natureza e com os outros homens nesse meio. Vale ressaltar que essa relação é dinâmica, pois a natureza tem seu próprio curso, muitas vezes violado pela ação do homem, mas os homens entre si também se tensionam.

A história não faz nada, ela ‘não possui nenhuma riqueza descomunal’, ela ‘não luta nenhuma batalha’! É muito mais o homem, o homem vivo e real que faz tudo isso, que possui e combate; não é de modo algum a ‘história’ que necessita do homem como meio para alcançar seus fins – como se ela fosse uma pessoa à parte. Ao contrário, ela não é outra coisa senão a atividade do homem que persegue seus fins (ADORNO, 2009, p. 253).

Assim, a história natural, decorrente dessa relação dinâmica, contribui para a interpretação histórica e filosófica do processo de humanização, principalmente da vida em sociedade.

É importante perceber que a história não é algo criada por ela mesma, mas pelos homens, contudo não por todos os homens. Benjamin (1984) destaca que a história possui uma escrita própria, como drama, enfatizando os sinais próprios a ruína da vida em sociedade.

Nesse sentido, estreita-se o diálogo entre os teóricos, pois Adorno e Horkheimer (2006) e Adorno (2009) também apontam uma escrita histórica que alimenta o controle - a ruína em Benjamin (1984) e encanto em Adorno (2008, 2009) - da realidade. Ele aponta a existência do espírito do mundo como originária desse movimento interno provocado pela história natural.

O espírito do mundo é, mas ele não é nenhum espírito do mundo, ele não é nenhum espírito. Ele é antes precisamente o negativo que Hegel retirava dele e atribuía àqueles que precisavam lhe obedecer prontamente e cuja derrota duplica o veredicto de que sua diferença em relação à objetividade é o não verdadeiro e o ruim (ADORNO, 2009, p. 253).

O espírito do mundo é a objetividade da história natural, ou seja, o espírito do mundo representa um traço histórico da história natural. Ele é a consciência (o pensamento) de um coletivo, do universal diante da relação.

Pode-se dizer que o espírito do mundo vai se referir aos pressupostos do modo de vida em sociedade, que não são naturais, mas históricos, oriundos da história natural determinada pela relação nada amigável entre o homem e a natureza.

Seria preciso definir o espírito do mundo, objeto digno de definição, como catástrofe permanente. Sob o jugo universal do princípio de identidade, aquilo que não imerge na identidade e que se subtrai à racionalidade planificante no reino dos meios torna-se algo angustiante, revanche pela desgraça que aconteceu com o não idêntico por meio da identidade. Quase não haveria outra forma de interpretar a história sem a transformar, como que por encanto, em ideia (ADORNO, 2009, p. 266).

Nesse contexto, “o espírito do mundo é a totalidade dos particulares” (ADORNO, 2009, p. 256), isso por que o espírito do mundo é uma realidade exterior que se encontra no interior dos indivíduos, que os enche tomando conta de si.

Assim, diante do destaque hegeliano apontado em Adorno (2009) acerca do espírito do mundo, a história acaba por encantar os indivíduos. Isto significa que o avanço do encantamento do mundo a partir do espírito do mundo parte das determinações inferiores rumo às superiores, conquistando para si a aparência do bem (ADORNO, 2008, 2009).

No conceito de espírito do mundo, o princípio da onipotência divina foi secularizado e transformado em princípio unificador, o plano do mundo em inexorabilidade daquilo que aconteceu. O espírito do mundo é venerado como a divindade, que é despida de sua personalidade e de todos os seus atributos legados à providência e à graça (ADORNO, 2009, p. 254).

Assim, seus conceitos e concepções são incorporados ao comportamento dos indivíduos, naturalizando essas ideias e realizando sua manutenção, visto que o indivíduo reelabora novas ideias, constantemente em função do que é exterior, as quais, por sua vez, geram novas. Nesse sentido há no interior da história

natural/espírito do mundo uma retroalimentação na manutenção e controle de si, reforçando seu princípio unificador, mantendo-se presente no interior dos indivíduos.

Vale destacar que, antes e ao mesmo tempo dentro daquela relação homem/natureza, existe um espírito - consciência do indivíduo, que cada indivíduo tem, constituindo o espírito do mundo, fazendo desse particular um todo, um universo, portanto, uma realidade, pois “o espírito não é outra coisa senão ter consciência do espírito do povo e saber se guiar” (ADORNO, 2009, p. 269).

Isso significa que o espírito do mundo tem a preocupação de sistematizar a sociedade dos homens, ratificando-se por meio dele. Ele acontece elaborando um epifenômeno, o que chamou de consciência coletiva. Dessa maneira, age-se individualmente repetindo um entendimento exterior (ADORNO, 2009).

Nesse momento, há a constatação da dialética, em que o espírito outrora desencantado se encanta e vice-versa, pois a sociedade é vida. Reforça afirmando que essa transformação gera a decadência no destino, acreditando, portanto, que “o que criou historicamente essa possibilidade pode igualmente destruí-la” (ADORNO, 2009, p. 266).

Diante do exposto, faz-se necessário ficar atento ao estado de desencantamento, pois as forças externas procuram constantemente sua dominação. Sendo assim, surge o pensamento universal que dita os comportamentos do indivíduo, surge nesse cenário o que chamou de identidade.

Como que impelido por uma compulsão à confissão, ele decifra a identidade por ele ensinada como afirmativa como uma quebra que se perpetua e postula a subordinação do mais fraco ao mais poderoso (ADORNO, 2009, p. 269).

Adorno e Horkheimer (2006) e Adorno (2009) destacam que Hegel já sinalizava que os grandes homens de um povo são aqueles que dirigem o povo de acordo com o espírito universal, portanto elaboram a identidade, forjando a consciência coletiva (espírito do povo).

Adorno (2009) acrescenta que, nesse contexto, pensar em identidade, significa fazer desaparecer a individualidade no sentido de não ter valor aos nossos

olhos, senão quando se realiza ou se comporta de acordo com os ditames do espírito do povo (espírito do mundo).

A identidade pura é aquilo que é posicionado pelo sujeito, e, nessa medida, algo trazido de fora. Por isso, de maneira bastante paradoxal, criticá-la imanentemente significa criticá-la de fora (ADORNO, 2009, p. 127).

Assim, a identidade do indivíduo é puro reflexo da sociedade em que está inserido; como posição surge dos filtros sociais originários, externos ao indivíduo. Ela é sempre algo que vem de fora e se transforma em algo de dentro, tornando o indivíduo mais um. Nesse cenário, não será não-identidade, pois só percebe os elementos que se assemelham e se universalizam.

A identidade e a não-identidade têm uma ambivalência, uma depende da outra, servindo de referência para a existência desse binômio no interior de cada sujeito ou objeto que se pretenda analisar.

Portanto, pode-se dizer que o espírito do mundo cria uma tradição em seu interior, uma lógica particular que repercute nos indivíduos, que por sua vez determina a identidade dessa sociedade. O indivíduo educado nessa atmosfera não conhece nada diferente, dessa maneira, perpetua-se.

A consciência do espírito precisa se configurar no mundo; o material dessa realização, seu solo, não é outro senão a consciência universal, a consciência de um povo. Essa consciência contém as metas e os interesses do povo e essas metas e interesses se orientam por ela; a consciência constitui os direitos, os hábitos, as religiões do povo. Ela é o elemento substancial do espírito de um povo, por mais que os indivíduos não saibam disso e por mais que, em contrapartida, ela esteja estabelecida aí como um pressuposto. Ela é como uma necessidade; o indivíduo é educado nessa atmosfera, ele não conhece nada diverso (ADORNO, 2009, p. 272).

Como já foi pontuado, Adorno e Horkheimer (2006) e Adorno (2009) elaboram sua teoria filosófica realizando uma crítica à Kant³⁰ e Hegel³¹,

³⁰ KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos, Alexandre Fradique Morujão. 5 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. Afonso Bertagnoli. São Paulo: Brasil, 1959.

³¹ HEGEL, G. W. F. **A razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história. Trad. Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

aproximando-se deles e, em outros momentos, afastando-se completamente, delineando assim sua filosofia.

Desse modo, Adorno (2009) parte do espírito do mundo em Hegel para elaborar dentro da perspectiva da história natural um aprofundamento no entendimento acerca do espírito do mundo determinado, que reforçaria a violência dos seus mecanismos de autopreservação, fazendo efetivamente do particular uma gota insignificante dentro do universal. Ou seja, como foi mencionado, a individualidade fica sem valor, pois a regra é a uniformização, a identidade.

Adorno (2009) afasta-se dos seus criticados Kant e Hegel, especialmente, quando reflete que a identidade (o universal) só faz sentido diante de algo que o diferencie, desse modo, a identidade seria a face da mesma moeda, compondo a não-identidade (o particular). Nesse sentido, o autor acredita existir

uma tal ambivalência entre identidade e não-identidade mantém-se até o cerne da problemática lógica da identidade. Para essa identidade, a linguagem especializada teria subitamente pronta a fórmula corrente da identidade na não-identidade. Seria preciso opor-lhe inicialmente, de maneira contrastiva, a não-identidade na identidade (ADORNO, 2009, p. 134).

Adorno (2009) desloca a atenção para o que não é considerado, pois acredita que “o todo é o não verdadeiro” (ADORNO, 2008, p. 46), porque sempre irá existir movimentos de resistência. Sendo assim, embora o conhecimento seja consolidador do poder e da dominação, pode representar um lugar de possibilidade oferecido ao indivíduo, se assim souber fazer uso, elaborando sua formação cultural, rumo ao processo de emancipação.

Pensar em não-identidade significa pensar que há uma falsa identidade entre sujeito e objeto, outrora esta defendida como a verdade pelos teóricos da filosofia antiga, razão de sua crítica. Desse modo, a identidade dialoga com o encantamento do mundo, com o encanto do indivíduo, ou seja, “aquilo que se faz por si mesmo torna-se um em si do qual o si próprio não consegue mais sair” (ADORNO, 2009, p. 286).

Quanto mais a sociedade se inclina para a totalidade que se reproduz no encanto dos sujeitos, tanto mais profunda se torna também a sua tendência para a dissociação. Essa tendência tanto ameaça a vida da espécie quanto desmente o encanto do todo, a falsa identidade entre sujeito e objeto (ADORNO, 2009, p. 287).

A sociedade total que se reproduz por meio do encanto dos sujeitos se constitui perpassando pelo ideário de identidade, fixando-se no interior do indivíduo como particular. Em outras palavras, o encanto é um mecanismo individual que modifica efetivamente a natureza do indivíduo, reelaborando suas mais profundas concepções sem perceber que o seu espírito do mundo “é a ideologia da história natural (...) a história natural chama-se espírito do mundo por força de sua violência” (ADORNO, 2009, p. 295).

Desse modo, pode-se afirmar que há na sociedade total um lado da identidade e outro da não-identidade (ADORNO, 2008, 2009). Isso implica perceber que, aos poucos e ao longo da história, o homem vai se reconstituindo, recriando-se, porém de modo não satisfatório, pois acaba enfatizando sua forma fria, diante do encantamento (ADORNO, 2009).

O encanto para Adorno (2009) é resultado dessa história natural recheada de determinações oriundas do espírito do mundo, referida lá em Hegel, reelaborada por Adorno, por exemplo, quando da indústria cultural. Nessa ocasião Adorno expõe o quanto imersa se encontra a sociedade dos indivíduos nos mecanismos produzidos pela indústria cultural.

O encanto coloca a identidade em uma situação confortável, pois a livra de qualquer suspeita. Segundo o autor, “objetiva e subjetivamente, a causalidade é o encanto da natureza dominada” (ADORNO, 2009, p. 125). Sendo assim, a identidade por intermédio do mecanismo de encantamento é apontada como algo alheio ao encanto, entretanto, é parte fundante, internalizando-se no indivíduo.

A concepção de encantamento perpassa pelo desejo de totalidade, de universalidade, abarcando o maior número de indivíduos, assim, fazendo desse cenário algo normal, ancorado na casualidade (ADORNO, 2008, 2009).

Nesse sentido, o homem pouco consegue se manifestar de maneira original, pois, diante dos mecanismos de controle da indústria cultural, até a resistência é algumas vezes manipulada para a manutenção da ordem, por meio de

uma desordem programada. Desse modo, tudo que vem de fora deve ser levado sob suspeita, nada é inocente no interior da sociedade total. A ordem é manter o encanto do mundo e dos homens que o constituem.

Exatamente como antes, os homens, os sujeitos particulares, se encontram sob um encanto. Esse encanto é a figura subjetiva do espírito do mundo, uma figura que intensifica internamente o primado desse espírito sobre o processo exterior da vida. Eles se transformam naquilo contra o que eles não podem nada e que os nega (ADORNO, 2009, p. 285).

Desse modo, a “doutrina do espírito do povo já era uma consciência falsa, ainda que provocada pela necessidade de unidade administrativa, já era ideologia” (ADORNO, 2009, p. 281). O processo de encantamento organiza-se para uma sociedade administrável. Portanto, no interior do mundo encantado, está um coletivo manipulado, estabelecendo uma unidade a qual consiste na negação do indivíduo. Desse modo, a sociedade observa um fenômeno curioso, que poucos se atentam e que diz respeito a identificar a verdade, em geral, com o pensamento ordenador.

Dentro dessa lógica, está um desejo de ter o controle do pensamento, impondo ao indivíduo essa verdade constituída a partir dele. Essa verdade ordenada acaba por conduzir ao caos.

[...] sua irracionalidade degenera na cerimônia organizada racionalmente sob o controle dos integrantes esclarecidos e que, no entanto, dirigem a sociedade em direção à barbárie (ADORNO, 2006, p. 28).

Desse modo, esclarece, passam-se ditar as regras, normatizando o comportamento, entretanto, há a tensão de vida em sociedade. Vale registrar que a barbárie não vem declarada abertamente e às claras, ela também é um processo que vai se fixando no interior das vidas, refletindo no cotidiano e por fim na história da humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2008).

O ideal burguês da naturalidade não visa a natureza amorfa, mas a virtude do meio. A promiscuidade e a ascese, a abundância e a fome são, apesar de opostas, imediatamente idênticas enquanto potências da dissolução. Ao subordinar a vida inteira às exigências de sua conservação, a minoria que detém o poder garante, justamente com sua própria segurança, a perpetuação do todo (ADORNO, 2006, p. 37).

Destaca o autor que a história foi e continua sendo subordinada a concepções de uma minoria, que faz uso do esclarecimento (conhecimento) de maneira sistematizada. Essa minoria faz uso de estratégias, as quais impedem o homem de refletir sobre a realidade que o cerca, criando verdades absolutas distanciadas do contexto, mas que a mantém em uma situação confortável dentro desse processo de esclarecimento, que organiza no seu íntimo o avanço ou não da vida em sociedade.

Assim, se a sociedade passa por esse processo, os indivíduos também sofrem tal influência, com raras exceções (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO 2008 2009), porque, o esclarecimento está presente em diversos mecanismos de controle - semiformação, indústria cultura (cultura de massa/semicultura), e encantamento (identidade), funcionando basicamente da seguinte maneira,

a unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos (ADORNO, 2006, p. 41).

Diante do exposto, o autor salienta que o pensamento e a experiência devem ser considerados juntos para o devido aproveitamento, conseqüentemente, mantendo-se atento ao que está ao seu redor. Desse modo, a unidade da função intelectual é a saída para a manutenção atenta da individualidade que sofre constantemente ataques na vida em sociedade.

Porém, Adorno (2009) acredita que “os indivíduos não são apenas máscaras de teatro em uma esfera econômica supostamente à parte, agentes do valor” (ADORNO, 2009, p. 259), desdobrando-se no entendimento de que o homem pode subverter a ordem e, assim, marcar sua individualidade.

Entre o verdadeiro objetivo e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem de vencer por sua própria conta e risco (ADORNO, 2006, p. 155).

A vida cotidiana é elaborada pela dinâmica própria da sociedade humana, a qual tem o que chama de vida intelectual e vida afetiva, ambas responsáveis pela formação do indivíduo, aprendendo a controlar seus pensamentos e seus sentimentos (ADORNO, 2006, 2008, 2012).

Na sociedade humana, porém, na qual tanto a vida intelectual quanto a vida afetiva se diferenciam com a formação do indivíduo, o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem de aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e a inibi-la. Aprendendo a distinguir, compelido por motivos econômicos, entre pensamentos e sentimentos próprios e alheios, surge a distinção do exterior e do interior, a possibilidade de distanciamento e identificação, a consciência de si e a consciência moral. Para compreender a projeção colocada sob controle e sua degeneração na falsa projeção, que pertence à essência do antissemitismo, é preciso de uma reflexão mais aprofundada (ADORNO, 2006, p. 155).

Nesse sentido, o indivíduo tem um lado interior e outro exterior que duelam constantemente diante das influências da formação do indivíduo. Vale salientar que esse processo não é simplista e requer maiores reflexões.

Do mesmo modo, não é simples para o próprio indivíduo em formação vê-se diante desse duelo e, por conseguinte, buscar uma verdade entre os dados originários dos sentidos.

7.2 THEODOR ADORNO: UMA PERSPECTIVA DE REALIDADE

Adorno, como é conhecido, é um teórico de grande produção acadêmica, mantendo igual esforço no desejo de explicar a realidade que o cercava, sendo considerado um filósofo pessimista, porém, apesar das críticas a ele vinculadas, tem como principal característica sua coerência epistemológica.

Assim, preocupou-se em estabelecer um diálogo direto com as partes que compunham a realidade, afirmando que só as partes teriam condições materiais de

explicar efetivamente os fenômenos que são manifestações de inúmeros condicionantes sociais. Afirmando que o todo é mais importante que as partes e que não se dá pela simples soma das partes, afirmando que a totalidade é o não verdadeiro (ADORNO, 2008).

Adorno (2006, 2009) desenvolve uma perspectiva de análise bem diferente da usual. Ele vai analisar a realidade, principalmente, a partir do discurso implícito, do que não é dito ou negado, mas sentido e/ou experienciado pelos indivíduos.

Nessa perspectiva, aponta a sociedade capitalista como um conjunto de partes que funcionam isoladamente para sua manutenção e que essas partes, se vistas separadamente, acabam gerando prejuízos na constituição (formação) dos indivíduos. Desse modo, “a formação se desenvolvia como um déficit ético no capitalismo” (ADORNO, 2012, p. 17).

Diante desse cenário observado, Adorno centrou sua atenção na crise do modelo de articulação entre trabalho e formação, mas sem recusá-lo como fez Heidegger (ADORNO, 2012).

Desse modo, percebe-se que o autor aponta a formação (formal ou informal) como o principal mecanismo de controle, sendo capaz de agir por dentro de si mesma.

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo (ADORNO, 2012, p. 19).

Destaca a possibilidade de autonomia, estreitamente relacionada com a produção e reprodução da vida humana cotidiana, que dependerá das relações sociais, uma vez que nada acontece fora do convívio entre as pessoas (ADORNO, 2009, 2012).

Nessa direção, as relações sociais não afetam somente as condições de produção econômica e material, mas influenciam “a constituição da subjetividade, lugar que origina também as relações de dominação” (ADORNO, 2012, p. 19).

Dessa maneira, o modo como a cultura se organiza acaba manipulando o sentido dado aos objetivos culturais, vinculando-os aos sentidos puramente econômicos e políticos, logo, ao cenário vigente.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p. 397).

Observa-se que a formação e a cultura funcionam como faces da mesma moeda, criando cenários diversos, mas todos previstos pela lógica de dominação. Em suas palavras, “a cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens” (ADORNO, 2012, p. 164).

Desse modo, a cultura e a formação são incorporadas pelos mecanismos de controle do capitalismo, originando o que chamou de semiformação, sendo incorporada pelo caráter fetichista de mercadoria. Portanto, a semiformação vai constituir “a base social de uma estrutura de dominação e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas” (ADORNO, 2012, p. 23).

Isso significa que a semiformação não é um processo oriundo de questões políticas partidárias ou governamentais, ela acontece no seio da sociedade pelos indivíduos em interação, assim, economicamente organizada pelos homens.

Adorno (2006) afirma que o esclarecimento como consciência de si é condicionado culturalmente, limitando-se a uma semiformação. Nesse cenário, não cabe à ação explícita de atos públicos, mas acontecendo tacitamente. A semiformação, portanto, é um mecanismo de controle que parte do homem e volta para o homem, naturalizando-se.

Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição (ADORNO, 2012, p. 23).

Isso só é possível pela falta de racionalidade. Desse modo, Adorno não criticava a racionalidade, a razão, propriamente dita, mas seu deficit. Ele acreditava que incorporar a experiência formativa dialética nesse interior se tornaria ao final a própria razão, em contexto rígido escapar-se-ia a capacidade de reflexão. Ou seja, trata-se de “advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma” (ADORNO, 2012, p. 20).

Vale salientar que o autor estabelece uma relação direta entre a racionalidade e a consciência. A primeira se refere à capacidade formal de pensar; a segunda, o pensar em relação à realidade. Assim, o pensar as aproxima, pois capacita fazer experiências intelectuais. Nessa perspectiva, a educação para a experiência é igual à educação para a emancipação (ADORNO, 2006, 2012).

Percebe-se, no interior da sociedade, um discurso que ecoa fortemente a defesa da cultura e da formação, porém ambas mantenedoras do *status quo*. Sobre isso, o autor destaca que, em um mundo como o nosso, “o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade” (ADORNO, 2012, p. 180), sendo muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas e concretas (ADORNO, 2012), pois:

a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência [...]. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente - e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais - pode enfrentá-lo (ADORNO, 2012, p. 181-182).

Essa realidade gera nos indivíduos uma ilusão, uma vez “que o problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição” (ADORNO, 2012, p. 15), porque a semicultura proporciona essa sensação de autossuficiência, de convencimento diante da realidade, ou melhor, do mundo administrado.

Para minimizar a situação, o autor apresenta a formação cultural e a educação com potencialidades de produzir uma consciência verdadeira nos indivíduos (ADORNO, 2012), encarando a ambiguidade do processo formativo, apontado por formação cultural, portanto, aquilo que sobra, que não necessita de regra para existir. Assim,

a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-se de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2012, p. 64).

Nesse contexto, o professor deve afugentar a semiformação e ancorar-se na formação cultural, para assim entender que a formação deve ter natureza ampliada, sendo muito mais que simples acúmulo de conhecimento. Afirma que a “formação cultural deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém” (ADORNO, 2012, p. 67), estabelecendo a partir da formação cultural o que denominou de formação autêntica (ADORNO, 2002, 2008, 2012).

[...] uma reconciliação entre o homem e o mundo, em que aquele, ao se impor ao mundo, adquiria sua realidade, objetivando-se, enquanto o mundo, simultaneamente, se humanizaria pelo trabalho dos homens. Mas o que se observa é a imposição do homem a um mundo que não se humaniza (ADORNO, 2012, p. 27).

Desse modo, proporciona um reencontro entre o homem e a natureza, recapacita o desenvolvimento da subjetividade muitas vezes ameaçada pela lógica capitalista incorporada em todas as áreas, reestabelecendo os vínculos outrora existentes entre esclarecimento (conhecimento) e liberdade; razão (consciência) e emancipação (educação crítica). Sobre esta última, acrescenta que,

a educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (ADORNO, 2012, p. 27).

Conclui-se que a emancipação não é uma tarefa fácil, principalmente, porque é o que surge de interessante no final do processo da constituição da subjetividade, “forjada no meio da tempestade de mecanismos de controle que só querem simplesmente naturalizar o processo histórico, minimizando ou excluindo o poder de decisão que parte do homem” (ADORNO, 2012, p. 68). Assim, é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 2012).

7.2.1 Semiformação: por oposição à simples incultura

Percebe-se que a semiformação, portanto, acontece por dentro da informação e do conhecimento socialmente produzido e divulgado, isto é, pela formação. Ela faz uso, e abusa, do alcance da transmissão da cultura. Semiformação, portanto, não é ausência de cultura.

Vale registrar que enquanto a formação cultural tradicionalmente é o contrário da semiformação, é por aquela que esta se alimenta. Desse modo a semiformação é algo que vem depois de mecanismos de formação.

No entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades (ADORNO, 1996, p. 395).

Implica afirmar que a formação cultural, antídoto de si mesma, pode se transformar em semiformação, se perpassar por um indivíduo que não compreenda as nuances da lógica de dominação contida no processo de formação.

No entendimento de Adorno, a cultura não pode ser sacralizada, visto que torná-la incontestável ou sagrada geraria seu próprio engessamento. Defende,

portanto, a concepção de que a cultura é dinâmica assim como são os indivíduos, deturpando o processo formativo individual, no qual o indivíduo forja a cultura e a cultura o forja. Em outras palavras, é a formação que se esquece disso, descansando em si mesma e se absolutiza, que acaba por se converter em semiformação (ADORNO, 1996, 2009, 2012).

Adorno acreditava que a formação seria capaz de oportunizar a libertação da imposição dos meios e da sua estúpida e mesquinha utilidade, entretanto, materializa-se em um sonho, pois o mundo se organiza por intermédio dessa imposição.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito - de uma maneira pura como seu próprio espírito - ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos (ADORNO, 1996, p. 391-392).

Aponta a cultura como antídoto de si mesma, pois a cultura em seu interior possui duplo caráter retratando a sociedade, mediando a constituição da semiformação, gerando um movimento em espiral, que se autoalimenta, elaborando o encantamento, uma vez que o mecanismo acaba por se naturalizar, mas também é capaz de superar-se através da formação cultural (ADORNO, 2012).

Para esta teoria, a ideia de cultura não pode ser sagrada - o que a reforçaria como semiformação - pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação (ADORNO, 1996, p. 389).

Assim, a valorização sobre a formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destina a sua problemática, tornando por último uma coisa controlável como qualquer outra.

Mas, em todo o caso, para satisfazer os requisitos que a sociedade dirige aos homens, a formação se reduz às marcas distintivas da imanência e da integração sociais, e se converte, sem reservas, em algo que admita trocas e aproveitamentos (ADORNO, 1996, p.405).

Esse indivíduo que absorve pura e simplesmente o conhecimento, não será capaz de transformá-lo em educação crítica, que proporcione sua emancipação, pois a semiformação é essa transferência de conhecimento fragmentado que não estimula o processo dialético, gerando subprodutos reflexivos nos indivíduos. Ela representa um reprocesso no interior da formação cultural. Ou seja,

a semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos (ADORNO, 1996, p. 406).

Esse discurso que insiste na racionalidade (na razão, pela razão) é em si mesmo irracional, pois a formação precisa de pressupostos formativos que integrem o Homem em sua plenitude, portanto, a formação que fragmenta não é isenta, servindo de recurso para manipulação da massa em sociedade.

Desse modo, em contexto que promova o conhecimento fragmentado, poderá funcionar como canto da sereia, não deixando sentir o que efetivamente interessa perante a realidade, isto é, o que surge é uma semicultura, visto que, diante do exposto, não se espera uma cultura que proporcione uma modificação crítica do indivíduo.

A semicultura é um processo de manutenção da ordem e acontece de maneira defensiva, criando indivíduos semiformados, forjando por fim consciências encantadas, excluindo seu caráter suspeito diante da totalidade.

Adorno (2006, 2003, 2009, 2012) aporta que a única saída é a formação cultural, a qual seria a promoção da autorreflexão crítica sobre a semiformação, isto é, o conhecimento apresentado aos indivíduos deve sempre ser posto sob suspeita.

7.3 ESCLARECIMENTO: PARA QUEM NA INDÚSTRIA CULTURAL?

Adorno (2006, 2008, 2009, 2012) vem realizar uma crítica acerca da concepção de esclarecimento fixada a partir do iluminismo. Ele se propõe discutir por que diante do acúmulo de conhecimento não se conseguiu evitar as grandes tragédias e calamidades, que se exemplificaram mais fortemente nas duas grandes guerras.

Nesse contexto, aponta como legado da consolidação da burguesia a fixação da racionalidade instrumental muitas vezes fora de ética normativa, fazendo da razão, que é o conhecimento pelo conhecimento, com que se descuidasse da natureza individual, gerando a busca desenfreada pelo poder. Isso implica pontuar o esclarecimento com dois objetivos principais - livrar os homens do medo ou de investi-los na posição de senhores (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2012).

Adorno, no interior de sua escrita, vem contextualizar a respeito da diferenciação do homem das demais espécies, que é a capacidade de saber. Essa condição humana o coloca em uma situação privilegiada. Conclui que saber é poder, acrescentando que o conhecimento acabou não conhecendo barreira, eliminando o resto de sua própria autoconsciência (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

O autor destaca como principal problema do progresso do pensamento o plano de não desencantar o mundo, registrando um esclarecimento totalitário. Desse modo, apresenta-o como paradoxo do poder, pois quanto maior ali está a alienação daquilo que exerceu o poder (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009), arquitetando a civilização a seu bel-prazer.

Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. Contudo, enquanto a história real se teceu a partir de um sofrimento (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 44).

É importante perceber que o processo de esclarecimento acontece por meio da abstração. Ele prepara primeiro o objeto no nível do abstrato, torna-o uma coisa abstrata, que posteriormente se torna coisa real. Isso é um movimento cíclico,

sendo pressuposto do processo da abstração, salientando que há uma relação fundada na distância da coisa. Portanto, o esclarecimento consome não apenas os símbolos, mas os conceitos universais (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Sendo assim, a abstração realiza um processo de esclarecimento, acontecendo a partir da duplicação, observando o outro lado da moeda de uma racionalidade instrumental que não consegue escapar da mera imitação daquilo que logicamente já é, pois só se reconhece o que já está colocado pela razão no objeto (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009). Nesse cenário, o esclarecimento acaba por meio do pensamento de subjugar o existente ou se conformar com a reprodução deste.

O formalismo desse princípio e de toda a lógica, que é o modo como ele se estabelece, deriva da opacidade e do entrelaçamento de interesses numa sociedade na qual só por acaso coincidem a conservação das formas e dos indivíduos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 37).

O autor denuncia que não só a cultura e a educação (a formação) foram capitaneadas pelo discurso do progresso, como também a arte. Desse modo, o desejo de manutenção burguesa de sua ordem econômica tem coisificado tudo que se aproxima, servindo, portanto, de recursos estratégicos de controle. Em suas palavras,

a arte manteve o burguês dentro de certos limites enquanto foi cara. Mas isso acabou [...]. A dupla desconfiança contra a cultura tradicional enquanto ideologia mescla-se à desconfiança contra a cultura industrializada enquanto fraude (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 133).

Nesse cenário, observa-se o que o autor chamou de entrelaçamento dialético do esclarecimento e da dominação, perpassando os limites do esclarecimento propriamente dito. A sua escrita revela a aliança que passa a existir entre o esclarecimento (razão) e a dominação (poder) impedindo que não pudesse ver a verdade em sua plenitude, conservando as formas reificadas.

Por conseguinte, a civilização foi testemunha da desgraça terrena, o holocausto, sob outros pretextos, em um contexto de grande produção de conhecimentos que a Europa vivia.

Portanto, é a conservação que cristaliza o avanço significativo da vida em sociedade, apontando que “o esclarecimento é mais que esclarecimento, é a natureza que se toma perceptual em sua alienação” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 41), perpetuando-se a partir da dominação e do abrandamento, mantendo-se no controle.

Seu estudo é muito atual, tendo em vista a crescente onda de intolerâncias e desrespeitos, em que conhecimentos são ocultados em favor da manutenção da ordem econômica, em seu sentido mais amplo da expressão.

A educação acaba, como já foi pontuado, sendo um recurso estratégico de controle em escala social, contribuindo para a cultura e, em escala individual, para a formação, impedindo de ver a natureza e suas possibilidades, não permitindo o contato efetivo com a natureza e seu reconhecimento com ela.

A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. É através de sua constituição que se realiza a passagem da mimese refletora para a reflexão controlada. A assimilação física da natureza é substituída pela “reconhecimento no conceito”, a compreensão do diverso sob o mesmo, o idêntico (ADORNO, 2006, p. 149).

O homem é reelaborado no interior desse discurso progressista, fazendo-o absorver os mesmos gostos e desejos. O controle é a ordem, a identificação é o alvo. Desse modo forja-se a identidade:

É possível perceber que o afastamento do homem da natureza tem repercutido negativamente no desenvolvimento das sociedades humanas ao longo da história, gerando uma civilização vitoriosa sobre a natureza, o que não é aconselhável, devendo ter uma relação homem/natureza equilibrada.

7.3.1 Indústria cultural: reprodutora de indivíduos na totalidade

Adorno e Horkheimer (2006) realiza uma reflexão acerca do comportamento dos indivíduos em relação ao conhecimento, do uso desse conhecimento em sociedade, e, em última análise, dos indivíduos em sociedade.

Ele aponta que o conhecimento está a serviço de poucos indivíduos, os quais controlam a dinâmica social, por meio inclusive da dinâmica econômica. Nesse contexto, aponta a indústria cultural como a principal reprodutora de indivíduos moldados pela indústria em seu todo.

A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se trate de uma oposição entre a onipotência e impotência (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

Isso implica perceber que há um controle dos desejos, já que há uma modelagem, para a promoção do consumo de coisas oriundas de qualquer natureza. Sendo assim, o conhecimento é, ao mesmo tempo, objeto de controle e de consumo. Enquanto objeto de consumo o conhecimento que nos chega é cerceado, pois a minoria que controla o conhecimento não considera conveniente que tudo seja efetivamente conhecido (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, 2009).

Desse modo, para o autor em estudo, a realidade é um caos, existindo o desenvolvimento constante de técnicas com o intuito de reduzir a tensão entre o real e o ideal, mantendo o controle imperceptível (ADORNO; HORKHEIMER, 2008, 2009, 1998).

Eis por que o estilo da indústria cultural, que não tem mais de se pôr à prova em nenhum material refratário, é ao mesmo tempo a negação do estilo. A reconciliação do universal e do particular, da regra e da pretensão específica do objeto, que é a única coisa que pode dar substância ao estilo, é vazia, porque não chega mais a haver uma tensão entre os polos: os extremos que se tocam passaram a uma turva identidade, o universal pode substituir o particular e vice-versa (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 107).

Percebe, portanto, que a indústria cultural realiza em seu interior o jogo duplo (BOURDIEU, 2007), pois se apresenta extremamente como produtora da

cultura e internamente realizadora de sua autocrítica, aparando as arestas, fortalecendo-se constantemente, equacionando aspectos do cotidiano que se polarizam, tensionando para o controle da dinâmica econômica.

Assim, no interior da dinâmica desse jogo duplo, a indústria cultural se mutaciona, não tendo uma identidade definida, mas se mantendo atenta, garantindo sua autossegurança, conseqüentemente sua tradição (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Pois só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte. O menor acréscimo ao inventário cultural comprovado é um risco excessivo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 111).

Esse mecanismo instalado garante a perpetuação do controle, garantindo que todas as instituições tenham seu protocolo perpassado pela indústria cultural. Acrescenta que o conhecimento produzido historicamente seja oferecido homeopaticamente, de modo que se saiba o que se sabe, pois, conhecer para além do permitido expõe a dupla identidade da indústria cultural, colocando-a em risco, gerando tensões indesejadas. Desse modo, “mesmo quando o público se rebela contra a indústria cultural, essa rebelião é o resultado lógico do desamparo para o qual ela própria o educou” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 109).

Sendo assim, a sociedade total diante dos mecanismos da indústria cultural registra e planeja seu comportamento, gerando uma cultura de massa, arquitetando um comportamento comum, tradicional, sabendo inclusive, os pontos de tensionamento. A arte acaba sendo uma ferramenta dentro dessa engrenagem da reprodução exata do fenômeno. Adorno e Horkheimer (2006) registra:

A mentira não recua diante do trágico. Do mesmo modo que a sociedade total não suprime o sofrimento de seus membros, mas registra e planeja, assim também a cultura de massa faz com o trágico. Eis por que ela teima em tomar empréstimos à arte. A arte fornece substância trágica que a pura diversão não pode por si só trazer, mas da qual ela precisa, se quiser se manter fiel de uma ou de outra maneira ao princípio da reprodução exata do fenômeno. O trágico, transformado em um aspecto calculado e aceito do mundo, torna-se uma bênção para ele (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 125).

Vale registrar que a própria cultura realiza um movimento de mão dupla, no sentido, de “domar tanto o revolucionário quanto o bárbaro” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 126). Esse duplo caráter traz a ilusão de liberdade. Assim a arte no interior da indústria cultural colabora para a constituição da cultura de massa, elaborando outro jeito de viver nessa sociedade na qual o que importa é o controle, não deixando o indivíduo enxergar o mergulho no universo do encantamento do mundo (ADORNO, 2008, 2009).

A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável (ADORNO, 2006, p. 126).

Para Adorno o indivíduo é uma ilusão no âmbito da indústria, não apenas pela padronização do modo de produção, mas pela própria indústria cultural, que induz um determinado comportamento forjado de uma identidade, fazendo uso de estratégias de uniformização como cultura de massa e a semiformação.

A cultura de massa revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. O princípio da individualidade estava cheio de contradições desde o início (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 128).

Diante do exposto, a sociedade desenvolve uma individualidade cheia de contradições desde o início, pois a harmonia do universal com o particular é no mínimo duvidosa (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2008, 2009).

7.4 LIBERDADE CONTRIBUINDO PARA A EMANCIPAÇÃO: FORJADA NO MEIO DA TEMPESTADE DE MECANISMOS DE CONTROLE

A realidade adorniana nos insere em um contexto em que o conhecimento e seu acúmulo nos proporcionou historicamente mais perdas que ganhos no tocante ao nosso processo de civilização, pois o homem não considerou importante

preservar apesar da expansão do conhecimento e a devida relação com a natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009).

Durante a evolução dos seus estudos, Adorno constrói sua teoria ao mesmo tempo em que revela a crítica a Kant e Hegel, principalmente. Desse modo apresenta um mundo que se fez sob a perspectiva de fazer do conhecimento algo reificado. Mas o conhecimento vai desenvolver outro jeito de controle e poder nunca antes imaginado, o encantamento.

Como foi exposto, ter conhecimento ou não o ter demanda mecanismos de controle distintos, mas sempre levando ao encantamento, seja pela semiformação, seja pela indústria cultural. De uma forma ou de outra, o conhecimento acaba se tornando uma via de acesso pela qual o pensamento imita o encanto das coisas e ao mesmo tempo o encanto é imposto pelo pensamento, elaborando uma subjetividade encantada (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009).

Significa perceber que o encantamento se faz em relação dinâmica e cíclica, isto é, de fora para dentro e vice-versa, livrando de qualquer suspeita o externo que também o forja. Desse modo, salienta que “o esquema do espírito do mundo é concebido como encanto” (ADORNO, 2009, p. 288). O indivíduo passa o absorver sem se perceber. Nesse sentido, o processo de encantamento é leve, muitas vezes se apresenta como escolha, conduzindo silenciosamente à ausência de liberdade intelectual.

Em Adorno (2009), a liberdade é uma categoria discutida, apresentando suas bases filosóficas a partir de Hegel (nesse caso, acrescentando elementos discursos do que reelaborando), tomando no interior da dialética negativa um novo entendimento, pois é a liberdade que oportuniza o indivíduo ver-se como singular, como não idêntico, portanto fixado na concepção de não-identidade.

Simultaneamente, a aparência de liberdade torna a reflexão sobre a própria não-liberdade incomparavelmente mais difícil do que antes, quando esta estava em contradição com uma não-liberdade manifesta, o que acaba reforçando a dependência (ADORNO, 2002, p.47).

Desse modo, é preciso mantê-la sob suspeita, pois como foi referenciada no interior dos mecanismos da indústria cultural se usa da concepção antiga de liberdade, em Kant, por exemplo, para formar novos exércitos que pensam serem livres. Assim, nesse cenário, essa liberdade é instrumento de controle, inserindo esse indivíduo no processo de identificação, que, por sua vez, coloca-o em situação de encantamento (ADORNO, 2002, 2012).

O estudioso alerta que a liberdade do senso comum, resquício da concepção filosófica antiga, é utilizada à revelia para individualizar, deslocando o homem de sua relação ontológica por ele defendida. Nesse sentido, apela para que a relação homem/natureza seja apreciada, enfatizando que a relação sujeito/objeto possa se realizar, porém mantendo o devido afastamento do objeto, procurando não se coisificar, destacando que a liberdade só teria sentido historicamente (ADORNO, 2009).

Adorno, filósofo do desencanto e do negativo (não da negação), aposta na reflexão e na inserção de elementos discursos por outros pensadores desconsiderados, Kant e Hegel, em especial. Nesse sentido, vem propor a liberdade alicerçada na não-liberdade.

Desse modo, desloca-se do óbvio para o seu contrário renegado. Ou seja, tem-se liberdade por que também há o outro lado - os elementos de escravidão. Isso nos leva concluir que a liberdade é embasada no conseguir perceber o que gera a não-liberdade (ADORNO, 2009).

Segundo seus estudos, na indústria cultural, a liberdade é aparente, por isso se faz necessário que o indivíduo esteja atento às influências externas, para que não seja absorvido pelos encantos que a sociedade elabora o tempo todo, devendo manter alerta a consciência e a autocrítica.

O indivíduo, sobre o qual a sociedade se regia, portava o seu estigma; ele, em sua liberdade aparente, era o produto do aparato econômico e social. O poder apelava para as relações de força dominantes ao solicitar a resposta dos que lhe eram sujeitos (ADORNO, 2002, p. 35).

Nesse sentido, a ideia de liberdade perpassa pelo amadurecimento de perceber que os dogmas heterônomos devem ser postos sob suspeita,

emancipando-se deles, pois tudo que está dentro do universal, daquilo que se repete frequentemente, não está isento de mecanismo que tem por propósito a identidade e a não percepção da não-liberdade (ADORNO, 2012).

Mas se quisermos garantir algum sentido a ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão - e esta consciência devesse inevitavelmente ocorrer na universidade (ADORNO, 2012, p. 68).

Adorno (2012) destaca que a concepção de liberdade não é algo dado e estável que se encontra no ar, vinculando-se à emancipação. Em suas palavras, o estudioso defendeu que “o pressuposto da emancipação, que depende uma sociedade livre, já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 2012, p. 172). Isto é, se para ser emancipado em uma sociedade é necessário liberdade, é por que nela não há liberdade em seu íntimo.

Liberdade não é um simples ato de escolha, “não consiste em escolher entre branco e preto, mas em escapar a toda a alternativa pré-estabelecida” (ADORNO, 2008, p. 128). Sendo assim, “a liberdade é concedida à racionalidade que a restringe e afasta da empiria na qual as pessoas não a querem ver de maneira alguma realizada” (ADORNO, 2009, p.181).

Portanto, liberdade no interior da dialética negativa adorniana, se refere à consciência (pensar em relação à realidade) e “capacidade de poder decidir com conhecimento objetivo” (ADORNO, 2009, p. 209). Nesse sentido, é perceber a realidade negando a identidade, despiando-se das amarras heterônomas, sendo preciso se opor à totalidade. Isso implica que a liberdade reside na não-identidade, no negativo da totalidade e na identidade (ADORNO, 2012).

[...] a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser... é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 2012, p. 181).

Diante dessa organização do mundo, manter-se emancipado é submeter-se constantemente a resistências enormes contra o mergulho no universo do encantamento (2012).

Assim, a emancipação não é algo à disposição, perpassa por uma busca individual frente a essa realidade encantada. É um processo que solicita do indivíduo um posicionamento consciente por ele mesmo, já mergulhado na liberdade.

O estudioso apontou dois problemas difíceis, que devem ser levados em consideração quando se trata da busca pela emancipação - “decisão consciente independente de cada pessoa em particular” (ADORNO, 2012, p. 142). São eles: a organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante.

Nesse sentido, destaca que, para emancipar-se, o indivíduo precisa estar atento à organização do mundo e aos processos de adaptação, revestidos nas ideologias dominantes. Segundo ele, o mundo se organiza constantemente para desequilibrar o indivíduo, procurando mantê-lo em uma situação adaptável, ou minimamente, confortável e assim perceber esse todo como natural, o que não é:

O desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo (ADORNO, 2012, p. 170-171).

Desse modo, emancipação em Adorno é um processo atingível, mas não para todos, visto que são inúmeras as vendas impostas aos olhos de cada indivíduo, e poucos são aqueles que se dispõe a retirá-las, pois ser consciente de suas decisões requer colocar-se diante do mundo. Nessa perspectiva, não há uma teleologia, no sentido, aristotélico ou hegeliano do termo; não há um projeto de sociedade na metafísica, ou seja, o futuro emancipado é realizado no presente a partir da decisão de cada indivíduo.

Portanto, a emancipação segundo Adorno perpassa pela tomada de consciência e de decisão, levando à ação efetiva do indivíduo perante a realidade. É um eterno negar-se à adaptação, refletindo constantemente e suspeitando da organização do mundo.

Adorno (20012) enfatiza que a educação formal, especialmente, é uma ferramenta importante, capaz de germinar o processo emancipatório em outros indivíduos, pois acredita que a emancipação da sociedade é resultado da emancipação dos indivíduos, e não o contrário.

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2012, p. 183).

Nesse contexto, quebrar as amarras da adaptação é o primeiro passo, formando novos indivíduos atentos à organização do mundo e resistentes a ela. Assim, a emancipação adorniana é possível e se faz do particular para o geral, ou seja, de dentro para fora, resultando da ação consciente e da autocrítica.

Adorno (2012) acredita que, por meio da educação, é possível oportunizar aos indivíduos o processo de emancipação. Nessa perspectiva é possível desencantá-los e assim inseri-los no processo de decisão consciente para emancipar-se.

Para o estudioso, “a educação deve ter o intuito de promover a emancipação” (ADORNO, 2012, p. 150), entendida como processo contínuo de decisões que mantêm o estado de liberdade em relação com o outro; nesse contexto, compreendendo que muitas pessoas livres no sentido hegeliano ou kantiano poderão desenvolver um mal-estar, pois o conhecimento por si só tem como principal mecanismo a semiformação, podendo em última análise gerar a barbárie, o conhecimento pode ser utilizado como controle e dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009, 2012).

[...] é preciso haver clareza de que até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura (ADORNO, 2012, p. 165).

Diante desse cenário, a emancipação se faz real na medida em que se desencanta, em suas palavras: “o desencanto do mundo intuitivo é a reação da sensibilidade à determinação objetiva como mundo da mercadoria” (ADORNO,

2008, p. 224). Portanto, o indivíduo precisa captar por meio dos sentidos a realidade que o cerca, refletindo-a.

Entende-se que a vida em sociedade não é estática, mas dinâmica em suas múltiplas relações históricas - homem/natureza, homem/homem, homem/conhecimento. Desse modo, faz-se necessário elaborar o passado eliminando seus resquícios, forjando um presente consciente de si (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009, 2012).

O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas (ADORNO, 2012, p. 49).

Sendo assim, a liberdade e a emancipação não são naturais, é preciso que suas relações sejam percebidas como históricas e que as decisões tomadas influenciam o desenvolvimento do indivíduo, que, por sua vez, repercute na sociedade.

[...] a liberdade não é um ideal, que se ergue de um modo imutável e incomunicável sobre as cabeças das pessoas [...] mas a sua possibilidade varia conforme o momento histórico (ADORNO, 2012, p.72).

Isso significa que a emancipação é um processo contínuo tangenciando a não-identidade e a liberdade intelectual, reelaborando-se nesse contexto de contradições e de resistência.

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 2012, p. 68).

É essa liberdade ancorada na consciência e na não-identidade que desvenda de modo consciente a realidade e a si mesmo, desse modo, forja-se o processo de emancipação do indivíduo.

Portanto, a educação tem o papel de colaborar com outros indivíduos, pois seu conjunto forma a sociedade, a qual que vive em constante dinâmica social, assim um pode influenciar o outro a suspeitar da totalidade. Nesse sentido, de maneira indireta, a educação é uma estratégia de transformação social, visto que conduz a sociedade à emancipação ao mesmo tempo em que seus indivíduos se inserem no processo de emancipação.

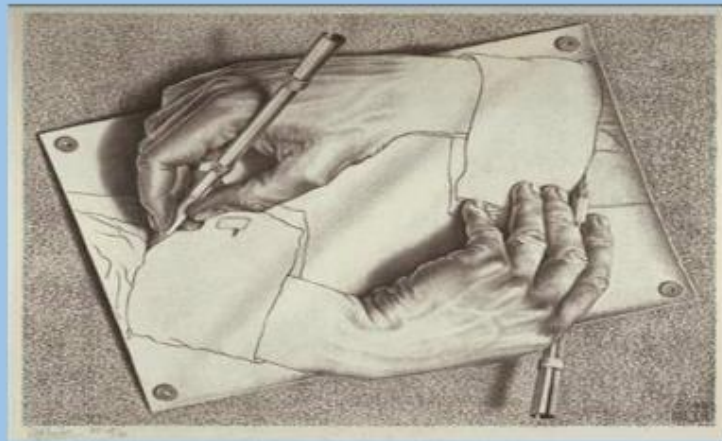
De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre e simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (ADORNO, 2012, p.143).

Desse modo, a emancipação é um processo que perpassa pela recusa de adaptar-se (ADORNO, 2012). Adorno defende que a verdade estaria no lugar da não-identidade, nesse processo interno conflituoso que o homem passa para manter-se crítico diante de tudo que o cerca e autocrítico para não ser levado pela enxurrada da indústria cultural. A não-identidade é o lugar da particularidade, da verdade, da liberdade, e, por conseguinte, da inserção do indivíduo no processo de emancipação (ADORNO, 2009).

Como se observa, a emancipação não é algo para o futuro, é algo no presente que parte de uma consciência interna do indivíduo de se manter desencantado (livra-se das amarras), forjada no meio da tempestade de mecanismos de controle, nasce do reconhecimento da não-identidade, movida pela busca da liberdade. Ter “a consciência como capacidade de pensar em relação à realidade” (ADORNO, 2012, p. 151) possibilita o indivíduo desvendar sua não-identidade, por conseguinte sua liberdade, mantendo-se crítico ante a realidade, inserindo-se e mantendo-se no processo de emancipação (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2008, 2009, 2012).

PARTE III

DESENHANDO A PESQUISA DURANTE A PESQUISA



Drawing Hands - 1948
Maurits Cornelis Escher (1898 - 1972)

A obra de arte selecionada nos faz pensar que a pesquisa empírica não deve ser entendida como algo dado, nem que acontece sob a vontade do pesquisador. Isso significa que os achados da pesquisa são oriundos do movimento de mão dupla, não unilaterais, oriundo do pesquisador. Desse modo, a pesquisa se constrói nessa parceria, na qual os participantes da pesquisa influenciam nos encaminhamentos, (re)modelando a pesquisa.

8 TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

*Quero para mim o espírito desta frase, transformada
a forma para a casar com o que eu sou:
viver não é necessário;
o que é necessário é criar.*

Fernando Pessoa (1888-1935)

Neste capítulo, a preocupação é desenhar o caminho metodológico realizado durante a pesquisa empírica, de modo que a metodologia se faça presente, entendendo-a com um modo científico de ver o mundo (PINTO, 1969; CHARMAZ, 2009).

Assim, para alcançar a resposta para essa pesquisa, fez-se uso da metodologia Teoria Fundamentada nos Dados - TFD, a qual possibilita uma investigativa diversa, dando ao pesquisador a oportunidade de criar, destacando o processo de construção da teoria, pois entende que é ferramenta singular durante a elaboração teórica (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011).

Ademais, pensá-la contou com a colaboração epistemológica de alguns estudiosos que vêm reforçar o discurso aqui elaborado. Desse modo, destacam-se Kuhn (2009), Denzin e Lincoln (2006), Charmaz (2009), Strauss e Corbin (2008), Tarozzi (2011), Adorno (2009), Bourdieu (2007) dentre outros.

Entende-se que a Teoria Fundamentada nos Dados - TFD oportuniza pensar o problema de maneira holística, procurando entender que um fenômeno não se manifesta isolado ou aleatoriamente, há um porquê.

Pretende, assim, responder à pergunta de partida que é também a de chegada - *Como o professor licenciado no campo da arte, egresso de um processo semiformativo, desenvolve sua prática pedagógica no cotidiano do ensino médio? O que baliza o desenhar do caminho percorrido.*

Portanto, todas as decisões tomadas ao longo desse caminhar suscitaram alcançar o objeto da pesquisa - as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos

professores licenciados no campo da arte - de Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas).

Esse texto tem o intuito de demonstrar o desdobramento criativo realizado a partir do conjunto das técnicas de obtenção dos dados, registro e tratamento dos dados e análise dos dados que foram levantados juntos aos professores participantes da pesquisa. Estes foram divididos em dois grupos (ver na seção 8.6.2) - professores participantes da pesquisa-CERE (PPP-CERE) e professores licenciados no campo da arte participante da pesquisa (PLCAPP).

Quadro 2 - Cronograma realizado durante o processo de pesquisa

Data	Atividades desenvolvidas
03/2015	Início do curso de doutorado
06/2017	Qualificação do projeto de pesquisa
07/2017	Início da busca por PLCA / Início das Entrevistas
01/2018	Início do tratamento das informações
05/2018	Início do tratamento das informações no software NVivo-09: fase inicial, fase intermediário e fase final
06/2018	Início da sistematização da análise dos dados obtidos
07/2017	Início da redação dos Memorandos Dialéticos Negativos
08/2018	Definição final da Tese
11/2018	Construção da Redação Final

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, o Quadro 2 demarca temporalmente as tarefas realizadas, registrando o quanto foi intenso o desenvolvimento da pesquisa no último ano.

8.1 POSICIONAMENTOS METODOLÓGICOS EM TORNO DOS ELEMENTOS PARA SE DESENHAR: PARADIGMA, ABORDAGEM E MÉTODO

O desenvolvimento científico não é tarefa fácil, principalmente se se entender que a ciência se instala fundamentalmente no espaço da conquista do consenso entre os pares. Essa é uma das concepções defendidas por Kuhn (2009), estudioso que procurou explicar as transformações do pensamento científico a partir das elucidações epistemológicas e análise de fatores psicossociais, defendendo que o cientista bem-sucedido deve simultaneamente ostentar as características do tradicionalista e do iconoclasta (KUHN, 1977). Desse modo, compreende o pesquisador como o cerne do andamento da pesquisa.

Entretanto, é importante perceber que o pesquisador não se encontra ilhado, ele se insere e colabora para o campo científico, no qual fundamental é definir o que em seu interior será considerado um autêntico problema ou uma adequada solução. Acerca de campo científico, Bourdieu (2007) também o apresenta como um espaço de representações e conflitos.

Essa dinâmica da ciência Kuhn (2009) denominou de cientificidade, podendo ser entendida como um tipo de atividade explicativa que desenvolve pesquisas submetidas a princípios e pressupostos organizadores de um paradigma.

O paradigma não é síntese das diferenças entre as escolas. Ele é o próprio consenso normalmente causada pelo triunfo de uma das escolas da fase pré-paradigmática.

O paradigma é a própria cientificidade [...] Aliás, sem paradigma, não temos como justificar a maior ou menor relevância que atribuímos a este ou aquele fato, uma vez que cada uma das múltiplas teorizações tenderá a destacar apenas o “conteúdo empírico” compatível com seus pressupostos explicativos (OLIVA, 1994, p. 77).

Nesse sentido, é importante perceber que, diante desse cenário, o paradigma representa “as realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante um determinado período de tempo fornecem problemas e soluções

modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2009, p. 13).

O paradigma representa “uma ferramenta analítica criada para ajudar os analistas a integrar estrutura com processo” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123). Portanto, ao aprender um paradigma o cientista adquire teoria, métodos e padrões conjuntamente, formando uma mistura inextricável (KUHN, 2009). Isso significa que o conjunto dessas informações passa a instrumentalizar o cientista para pensar o processo de pesquisa.

Vale destacar que o paradigma não representa um simples conjunto de requisitos lógico-empíricos capazes de contribuir para o fazer ciência e justificá-la. Ele apresenta natureza complexa, assim, o paradigma que rege uma pesquisa impõe práticas de observação e teorização geradora de uma tácita visão de mundo (OLIVA, 1994).

Segundo Oliva (1994), não é o método, pela existência dos procedimentos de avaliação, que cria o paradigma, mas o paradigma é que especifica as técnicas de investigação a serem empregadas. Desse modo, norteia a visão do pesquisador e alicerça o método de pesquisa empregado durante a pesquisa.

Diante do exposto, vale destacar que a presente tese se encontra alicerçada no paradigma da Teoria Crítica³². Desse modo, é oportuno registrar que não existe uma única maneira de fazer pesquisa no interior do paradigma Teórico Crítico, uma vez que sua origem é de contestação da dominação da lógica estabelecida para pesquisar. Assim, ele possibilita inventar questões e estratégias para respondê-las.

Denzin e Lincoln (2006), por sua vez, justificam a inventividade desse paradigma apresentando os seguintes argumentos: a) existem muitas teorias críticas, e não apenas uma; b) a tradição crítica está sempre mudando e evoluindo;

³² A Teoria Crítica tem por berço a Alemanha, no interior do Institute of Social Research (Instituto Social de Pesquisa) situado na cidade de Frankfurt, por volta da década de 1930. Ao longo dessas décadas, procurou se preservar a habilidade de romper e de contestar o *status quo*. Vale destacar que sua natureza é por vezes mal interpretada, e concentra seus esforços nas resultantes das forças do regime econômico vigente, desenvolvendo um modo peculiar de pesquisar a realidade, contrariando as práticas incontestáveis dos estudiosos norte-americanos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os estudos desenvolvidos na Escola de Frankfurt forjaram a Teoria Crítica, tendo por pressuposto os fundamentos da psicanálise, judaísmo, materialismo histórico (contradição) (ADORNO, 2009).

e c) a teoria crítica tenta evitar a especificidade excessiva, pois há espaço para discordância entre os teóricos críticos, porque o teórico crítico precisa de maneiras para pesquisar e analisar a constituição dos indivíduos no interior da dinâmica social, e em seus diversos contextos.

Entretanto, uma coisa deve ser comum a qualquer pesquisa realizada na perspectiva da teoria crítica que é muitas vezes negligenciada - a interpretação das informações. Ou seja, seu caráter hermenêutico, o qual deve envolver o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão.

Uma hermenêutica crítica traz para o foco o concreto, as partes, o particular, porém de maneira a fundamentá-los contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato (do geral) (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 288).

Assim, o mais importante, na Teoria Crítica, é o aspecto interpretativo ou hermenêutico dos fenômenos pesquisados. Esse aspecto é por vezes negligenciado porque é um momento de grande exigência do pesquisador, procurando articular as partes com o todo e vice-versa. Entendendo, em última análise, que a interpretação resultado da pesquisa é situada histórica e culturalmente, conferindo igual destaque ao aspecto político no processo interpretativo.

Apesar dos obstáculos do contexto, os pesquisadores hermenêuticos podem superar as inadequações das descrições superficiais dos fatos descontextualizados e produzir descrições densas dos textos sociais caracterizados pelos contextos de sua produção, pelas intenções daqueles que os produzem e pelos significados mobilizados nos processos de sua construção (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 288).

Outro aspecto que necessita atenção é a autonomia do pesquisador em garantir a validade dos resultados, uma vez que não há um engessamento quanto ao plano metodológico para a obtenção das informações e sua posterior análise. Por tudo apontado, tal processo desconfia de resultados que se apresente como verdade final, pois a hermenêutica crítica entende que as “interpretações jamais

deixarão de ser linguisticamente problemáticas, nunca serão representações diretas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 291).

A Teoria Crítica, através da hermenêutica crítica, representa parte de um esforço mais amplo de avaliar e de melhorar a realidade. Em outras palavras, “a revelação e a crítica da ideologia é um dos principais objetivos da hermenêutica crítica em seu esforço para tornar o mundo melhor” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 292).

Isso implica que o paradigma em questão solicita um processo hermenêutico de análise, que tem por finalidade desenvolver uma maneira de crítica cultural, revelando as dinâmicas do poder dentro dos contextos sociais e culturais.

Assim, fazer ciência pressupõe a utilização de um método, sendo entendido como um modo de percurso, cujo alvo é responder à pergunta ou comprovar a hipótese que gerou a dúvida diante da realidade³³ observada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Nesse sentido, a ciência acontece seguindo um caminho que se inicia com a identificação de um problema, buscando responder e assim conhecer a realidade que nos rodeia. Para isso, “a pesquisa científica implica simultaneamente a criação de novos conhecimentos e de novos métodos de pesquisa” (PINTO, 1969, p. 380).

A metodologia científica atual não se limita a manejar estes procedimentos tradicionais, mesmo quando lhes dá uma inimaginável extensão e os aplica a territórios do conhecimento que pareciam inalcançáveis por eles (PINTO, 1969, p. 386).

Essa concepção aponta a metodologia como suporte de métodos, superando sua mera aplicabilidade. Nesse sentido, quando o pesquisador escolher um método significa que terá instrumentos definidos que atingiram as finalidades da

³³ A realidade, sendo o objeto a que em caráter mais geral se aplica a intencionalidade da consciência, determina em totalidade os modos do conhecimento, porém em condições diferentes (PINTO, 1969, p. 395).

consciência³⁴. Ademais, o método é “a forma exterior, materializada em atos, assumida pela propriedade fundamental da consciência, a sua intencionalidade” (PINTO, 1969, p. 373).

Nessa perspectiva, o pesquisador considera que “o método, com efeito, não surge espontaneamente do espírito, não é criação inventiva fortuita, produto apenas da imaginação, mas deriva do contato do pensamento com a realidade” (PINTO, 1969, p. 387).

Assim, se por um lado manifesta uma das possibilidades operatórias da razão no trato ordenado e interpretativo dos dados do mundo real, por outro, está determinado pela natureza do objeto, dos dados obtidos a que se aplica (PINTO, 1969; LINCOLN; GUBA, 1985).

Entende-se que o método não é algo previamente escolhido, mas desenhado ao longo do processo de pesquisar. Essa concepção se aproxima de Charmaz (2000, 2009) quando afirma que a TFD é uma metodologia que possibilita muitos métodos dependendo do contexto.

Por definição, consciência é método, entendido no sentido de máxima generalidade. Nisto consiste a raiz do método, o qual, na interpretação filosófica que lhe damos, se confunde com o próprio ser da consciência. A essência da consciência exerce-se como faculdade abstrativa lógica (PINTO, 1969, p. 373).

Essa tese suscitou o surgimento do método vinculado a uma abordagem de pesquisa. Nesse caso, a pesquisa de abordagem qualitativa se destaca pelo caráter exploratório e descritivo do fenômeno educativo (MINAYO, 1996; VERGARA, 1998; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Assim, as informações/declarações dos sujeitos constituem os próprios dados da pesquisa que desvelam a realidade, sendo nesse sentido, uma pesquisa que reflete e critica a realidade e tem no sujeito um colaborador efetivo na pesquisa (MINAYO, 1996).

Denzin e Lincoln (1994, p. 2) afirmam que a abordagem qualitativa “pressupõe estudar coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou

³⁴ A consciência é por essência “caminho para” algo diferente dela que está fora dela, num mundo que a circunda e que consegue apreender pela capacidade ideativa que possui (PINTO, 1969, p. 373).

interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem”. Strauss e Corbin (2008), por sua vez, caracterizam-na como uma análise oriunda da interpretação discursiva, que não tem ênfase em dados quantitativos. Destacam-se as palavras dos autores, os quais afirmam que a pesquisa qualitativa é:

[...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação, exigindo uma análise qualitativa, que se refere ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 23-24).

Minayo (1996, p. 10) corrobora esse pensamento, definindo a abordagem qualitativa como aquela capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais”, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Para muitos estudiosos, a abordagem qualitativa demanda um pesquisador qualitativo, o qual não coleta dados somente no ambiente natural, mas que serve como “instrumento” por meio do qual os dados são coletados (REW, BECHTEL, SAPP, 1993; BRITTEN, 1995). O pesquisador qualitativo cria deliberadamente espaços para o aparecimento de conteúdos e aspectos não previstos inicialmente (ANDERSON, 2000).

Dessa forma, acredita-se ser importante apresentar outras características enfatizadas por Bogdan e Biklen (1994) e Lincoln e Guba (1985) acerca da pesquisa qualitativa, destacado o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. Eles salientam que a pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva, tendo a preocupação com o processo do que com o produto.

Os autores acima destacam que o enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes, enquanto que a análise dos dados deve seguir, principalmente, um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LINCOLN; GUBA, 1985).

8.2 TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

8. 2. 1 Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*): O contexto histórico

Na contemporaneidade, as ciências humanas apresentam um nível considerável de desenvolvimento metodológico, sendo isso demonstrado pela evolução dos métodos qualitativos.

A presente tese tem como metodologia de pesquisa a Teoria Fundamentada nos Dados, também chamada de teoria substantiva³⁵, teoria enraizada ou teoria emergente, a qual nasce na prática da pesquisa efetivamente empírica. Nesse sentido, os primeiros textos que orientaram tal metodologia não se preocuparam em enfatizar os elementos epistemológicos, visto que a preocupação era delimitar, naquele momento, o caráter procedimental da pesquisa qualitativa (TAROZZI, 2011).

Charmaz (2009, p. 25) acrescenta que a teoria elaborada pela TFD tem esse adjetivo substantiva por ter a preocupação e a prioridade “de oferecer um retrato interpretativo do mundo estudado, e não apresentar um quadro fiel dele”. Isto é, não se centrando na mera descrição.

Tarozzi (2011) e Charmaz (2009) se aproximam da proposta de Glaser e Strauss (1967) e Glaser (1978) em que o intuito é a análise de processos³⁶, reforçando a defesa do caráter criativo do pesquisador.

Assim, a TFD origina-se do desejo de formalizar metodológica e processualmente as pesquisas qualitativas realizadas em qualquer âmbito, estabelecendo assim, o rigor, que vai posteriormente ser incorporado por intermédio da filiação epistemológica (TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009).

A necessidade de paradigma de pesquisa pela comunidade científica gerou um desgaste do método, o qual vem se redefinindo, pois há um consenso que

³⁵ Teoria substantiva, aquela que interpreta e explica um específico problema referente a uma particular área substantiva (TAROZZI, 2011, p. 89).

³⁶ É constituído por sequências temporais relevantes que podem apresentar limites identificáveis com inícios e finais claros e marcas de referência entre eles (CHARMAZ, 2009, p. 24).

se faz necessário partir de um paradigma de referência, o qual acaba funcionando como suporte para receber o conhecimento que se produzirá.

Mas, inicialmente, a TFD surge como um novo método que orientou uma pesquisa pioneira sobre a consciência do morrer em hospitais na Califórnia. A referida pesquisa é divulgada no livro intitulado *Awareness of dying* (GLASER; STRAUSS, 1965). Chamou atenção pela inovação no trato do conteúdo, na apresentação do procedimento metodológico e pela criatividade em estabelecer relação entre conteúdo e forma.

Após a repercussão da citada pesquisa, a comunidade científica passa a solicitar maiores esclarecimentos sobre como proceder efetivamente nesse novo contexto de produção de conhecimento. Assim, em 1967, os autores escrevem *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, sendo comumente reconhecido como “a primeira contribuição articulada de metodologia qualitativa” (GOBO, 2005, p. 69).

Essas duas produções serviram para dar um novo caráter aos estudos sociais, uma vez que as pesquisas desenvolvidas se ancoravam nos fundamentos positivistas. Desse modo, as pesquisas marginalizadas por não se utilizarem do positivismo, agora visualizavam um horizonte de possibilidades e se afirmavam como produtoras de conhecimento.

Na década de 1990, os autores Glaser e Strauss entram em divergência metodológica, ocasião em que Strauss publica com Corbin, dando origem a uma nova possibilidade de realizar pesquisa qualitativa. Desse modo, em 1990, Strauss e Corbin escreveram *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*.

Isso gerou grande revolta, pois Glaser considerava que distorcia totalmente o que fora outrora sistematizado por ambos, considerando, portanto, outra abordagem. Nesse contexto, Glaser reafirma seus fundamentos com nova publicação, em 1992, denominada de *Basics of grounded theory analysis*. Desse modo, pode-se falar de uma *abordagem glaseriana ou “clássica”* à GT, cujos procedimentos operativos foram esclarecidos no texto *Doing Grounded Theory: issues and discussions* de 1998 (TAROZZI, 2011).

Desde então, o método vem sendo repensado, de modo a fornecer novas perspectiva às ciências humanas e sociais, requalificando-o (BRYANT, 2003). Isto significa que, “tal metodologia, cada vez mais tem sido utilizada em outros contextos de produção de conhecimento” (TAROZZI, 2011, p. 48).

Nesse cenário merece destaque Charmaz (foi aluna de Glaser) que propõe uma TFD com foco construtivista, aceitando certo relativismo do conhecimento, entendendo que a realidade é plural, ressaltando a dimensão do significado que se forja na relação entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Charmaz (2000) realiza uma crítica às duas vertentes que se estabelecem, defendendo que uma TFD construtiva só é possível no distanciamento intencional dos próprios resíduos positivistas, o qual vai permitir um novo dinamismo à pesquisa qualitativa contemporânea, se: a) utilizar as próprias indicações de procedimentos de modo flexível e não como rígidas prescrições; b) colocar no centro da análise os significados que favorecem uma compreensão interpretativa; e, c) utilizar as estratégias propostas pelos fundadores da GT sem assumir os assuntos positivistas.

Clarke, aluna de Strauss, por sua vez propõe ampliar a análise tradicional do processo social de base por meio da construção de mapas analíticos de complexidade crescente, denominando de *situational analysis*. Para isso desenvolve três tipos de mapas: situacionais, do mundo ou das arenas sociais e mapas posicionais. Estabelece, portanto, um singular uso do diagrama, como instrumento de análise para integrar temas e conceitos e consentir uma ordem conceitual por meio da definição de vários tipos de relações (CLARKE, 2003; 2005). Nesse sentido, a *situational analysis*,

amplia ulteriormente a base de dados utilizáveis numa GT, seja inserindo as práticas discursivas que constituem a realidade social, seja os dados materiais, o não humano, aos quais acrescenta-se uma atenção particular para fazer emergir a voz dos marginalizados, dos excluídos do discurso social dominante (TAROZZI, 2011, p. 54).

Segundo McDonald (2001), a *situational analysis* é mais aberta às dimensões macrossociais como poder, hegemonia, feminismo, racismo, que faltam

na GT clássica e no internacionalismo simbólico (DENZIN, 1992), oportunizando uma leitura crítica da sociedade.

Gasque (2007) conclui afirmando que a TFD foi desenvolvida com três objetivos definidos: a) proporcionar uma base lógica para a teoria com a intenção de contribuir para fechar a lacuna entre teoria e pesquisa empírica; b) propor padrões e procedimentos mais adequados para descoberta da teoria e c) validar a pesquisa qualitativa como método adequado e específico designado para gerar uma teoria.

Como foi possível observar a metodologia TFD e seus desenhos metodológicos diversos (CHARMAZ, 2009), surge como uma alternativa eficaz e eficiente para consolidar as pesquisas de cunho qualitativo, que outrora se encontravam sem pressupostos metodológicos, pois, naquele momento história da ciência, existia uma crise quanto ao reconhecimento da produção científica no campo das ciências sociais e aplicadas.

8.2.2 Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*): de onde nasce seus pressupostos

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) constitui uma metodologia³⁷ de pesquisa elaborada no momento mais tenso da produção do conhecimento nas ciências sociais e humanas, apresentando-se como método explícito de análise (CHARMAZ, 2009). Seu surgimento possibilitou respaldar a referida produção, fazendo com que fortalecesse uma teoria metodológica de pesquisa qualitativa.

Uma teoria pode ser entendida como um conjunto sistemático de conceitos, ligados entre si através de relações explícitas, que é capaz de explicar fenômenos e é dotado de certa capacidade de previsão (TAROZZI, 2011, p. 28).

A TFD em sua concepção clássica é entendida como uma metodologia de pesquisa, pois oferece ao pesquisador uma maneira de ver o mundo, nesse sentido, é muito mais que um conjunto de procedimentos (GLASER; STRAUSS, 1967). Mas,

³⁷ Uma formação de pensar sobre a realidade social e de estudá-la (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 17-18; GLASER; STRAUSS, 1967; GLASER, 1978).

vale destacar que a crise de identidade sobre a TFD rendeu o surgimento de uma vertente que a considera um método, simplesmente, apontando um conjunto de procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Charmaz (2006), por sua vez, também defende como uma metodologia, ou seja, um modo metodológico de desenvolver pesquisa que possibilita uma constelação de métodos. Isso implica perceber que TFD apresenta uma perspectiva de análise que pode se realizar de várias maneiras, pois enfatiza a importância da natureza criativa do pesquisador em definir seu próprio caminho (CHARMAZ, 2009).

Entretanto, registra-se que a presente pesquisa se ancora no entendimento da TFD como metodologia de pesquisa, que possibilita relacionar uma perspectiva teórica ao modo de observar a realidade, fazendo uso de um conjunto de procedimentos e instrumentos que sejam capazes de recolher e analisar os dados dessa realidade.

Nesse sentido, a TFD apresenta uma característica fundamental que diz respeito à imensa capacidade de adaptar-se aos contextos de pesquisa, colocando-se apta à exploração de fenômenos não estáticos, registrando um processo em contínuo movimento. Isso significa que essa metodologia possibilita a compreensão do fenômeno pelo pesquisador, com destaque para suas causas e consequências (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011; STRAUSS; CORBIN, 2008).

Acerca dessa condição flexível e dinâmica, destaca a necessidade criativa do pesquisador para a produção da teoria, originada essencialmente dos dados coletados e analisados³⁸ (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011).

Outra característica marcante é a necessidade de elaboração conceitual e não a mera descrição, o que implica dizer que a TFD tem por finalidade “fazer emergir os processos sociais e os processos psicológicos de base que subjazem aos fenômenos indagados” (TAROZZI, 2011, p. 22), organizando por consequentes as categorias interpretativas. Nesse sentido, estas são oriundas do confronto constante com os dados recolhidos.

³⁸ A análise é entendida como a interação entre os pesquisadores e os dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25).

uma GT não se limita a recolher dados e analisá-los para verificar ou falsificar teorias preexistentes, pensadas em outra sede e por outras pessoas, mas constrói criativamente - e rigorosamente – uma teoria a partir dos dados, capaz de explicar os fenômenos pesquisados (TAROZZI, 2011, p. 29).

Tarozzi (2011) aponta que a teoria surgida deve respeitar dois critérios: deve ter um alto poder explicativo e deve ser conceitualmente densa, sustentando-se, porque explica efetivamente, de modo completo e sistemático, aquilo que acontece em uma determinada área substantiva. Embora se constitua uma teoria forte, o autor enfatiza que

nenhuma teoria é fixa, imóvel e pronta uma vez por todas. A emergência de novos dados, novas situações aplicativas, mudanças estruturais ou históricas induzem à modificação constante de uma teoria, mesmo que o processo social de base que constitui o eixo permaneça substancialmente igual (TAROZZI, 2011, p. 32).

Desse modo, constituindo-se em uma teoria³⁹, portanto, fundamenta-se nos dados obtidos na base que subjaz o fenômeno questionado, deve levar em consideração o contexto onde a pesquisa acontece.

8.2.3 Teoria Fundamentada nos Dados: seus fundamentos metodológicos

Embora o caminho metodológico escolhido para esta pesquisa se apresente em duas escolas, sendo uma mais objetivista e a outra subjetivista (construtivista), ambas conservam características comuns (CHARMAZ, 2009) que serão expostas a seguir. Porém, dá-se ênfase à proposição subjetivista.

A escolha pela TFD se deu pela possibilidade de compreender os fenômenos⁴⁰ a partir de dados recolhidos em um ou mais processos⁴¹ que

³⁹ Conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações e de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 29).

⁴⁰ Ideias centrais nos dados representadas como conceitos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

acontecem em contextos, movidos pela necessidade de explorar uma área de investigação, assumida em toda sua globalidade e complexidade, “sem reduzi-la imediatamente a poucas variáveis controláveis ou a uma pergunta de pesquisa excessivamente pontual” (TAROZZI, 2011, p. 64), pois a pergunta de pesquisa deve ser entendida como geradora de novas perguntas ao longo do processo de busca, não devendo ser tratada como imutável, visto que ela própria será reformulada quando se deparar com os dados.

Tal manejo com a elaboração do texto, ao longo do processo de pesquisa, demanda prudência, diante da obtenção e análise dos dados que acontecem quase que simultaneamente, por parte do pesquisador. Sendo assim, o pesquisador é inevitavelmente parte do processo de pesquisa, tendo produzido (construção ou geração de dados) e não coletado os dados (TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009).

Essa percepção por parte do pesquisador diante dos dados é elemento essencial para o desenvolvimento da teoria. Desse modo, o pesquisador é indistinguível dos mecanismos analíticos com os quais elabora os significados emergentes do campo (TAROZZI, 2011).

Para a produção dos dados, o pesquisador conta como principal técnica de coleta (obtenção) de dados - a entrevista e a observação dos participantes. Como foi dito anteriormente, a obtenção e a análise dos dados são momentos que acontecem o tempo todo (simultaneamente), o que implica que os participantes serão consultados sempre que surgirem dúvidas no trato com os dados que vão se apresentando durante o processo de pesquisa (TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009). Essa Tese acolhe a entrevista como técnica de obtenção de dados junto aos professores participantes da pesquisa.

⁴¹ Sequências de ação/interação pertencentes a um fenômeno à medida que se desenvolvem no tempo (STRAUSS; CORDIN, 2008, p. 123) / Sequências de ação/interação evolutiva, mudanças que podem ser associadas a mudanças nas condições estruturais (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 161).

Os participantes estão inseridos no que a TFD chama de amostragem teórica⁴², a qual consiste na identificação de sujeitos que possam participar ou outras fontes capazes de solucionar a dúvida surgida no processo analítico.

Isso com base nas lacunas que a teoria ainda apresenta, pois não está saturada, requerendo contínuos aprofundamentos direcionados, para verificar se o esboço de teoria e as suas categorias se sustentam em contextos diferentes daqueles já examinados, terminando quando as categorias ou as ideias sobre um tema forem consideradas saturadas (MORSE; FIELD, 1995), pois é permitido o retorno aos participantes, “caso sejam necessários novos dados, com o intuito de solucionar as lacunas que emergiram” (TAROZZI, 2011, p. 72).

a amostra não se forma a priori, mas no decorrer da pesquisa, seguindo as lacunas da teoria emergente, para chegar a “saturar” as categorias, recolhendo dados de sujeitos e de contextos que apresentam aquelas características sobre as quais a teoria emergente é ainda fraca (TAROZZI, 2011, p. 23).

Sendo assim, é importante salientar que a TFD é uma metodologia cuja teoria surge necessariamente dos dados fornecidos pelos participantes em estreita relação com a perspicácia do pesquisador, do seu modo de ver o mundo, acontecendo concomitantemente à análise dos dados por meio da codificação.

Para Strauss e Corbin (2008), está dividida em três grandes etapas: aberta, axial e seletiva. Tarozzi (2011) apresenta quatro passagens fundamentais: pontuar as categorias, interligar as categorias, identificar a categoria central (*core category*), e, integrar e delimitar a teoria. Charmaz (2009), por exemplo, divide em fases: inicial, focalizada, axial e teórica.

A codificação consiste na principal técnica de análise, representando o “processo analítico, por meio do qual, os dados são divididos, conceitualizados e integrados para formar a teoria” (STRAUSS; CORDIN, 2008, p. 17). Esse procedimento está presente em todas as etapas analíticas, graduando seu nível de complexibilidade conforme o desenvolvimento do processo de pesquisa.

⁴² Amostragem com base em conceitos emergentes, com o objetivo de explorar o escopo dimensional ou as condições variadas ao longo das quais as propriedades dos conceitos variam (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 79).

A TFD se divide em duas grandes etapas: codificação e integração (teorização), as quais podem apresentar subetapas. Essa característica se mantém ao longo da escrita do texto, pois ela é contínua acompanhando todas as etapas (inicial, intermediária e final) de análise da pesquisa. Apesar da flexibilidade metodológica, vale registrar que é preciso a manutenção de algumas características principais: amostragem teórica, saturação teórica, codificação e integração (teorização).

8.2.3.1 Etapas da Teoria Fundamentada nos Dados: técnicas de Obtenção dos Dados, de registro e tratamento e de análise dos dados

No primeiro momento temos o registro das entrevistas, através das transcrições e/ou das anotações oriundas das observações, o qual oportuniza que o texto surja, “fazendo emergir todas as possibilidades interpretativas possíveis, identificando as chamadas unidades mínimas de significados” (TAROZZI, 2011, p.71).

Assim, surgem as categorias, que são conceitos que representam os fenômenos. Desse modo, a conceituação é o primeiro passo rumo à construção da teoria, representando, em última análise, um processo de agrupamento de ideias centrais (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Na sequência, o momento seguinte na pesquisa consiste no uso do memorando⁴³, principal técnica de registro analítico, que se modifica na medida em que a pesquisa passa a exigir mais da análise dos dados. Como foi destacado, os memorandos acompanham todo o processo da elaboração da teoria, se caracterizando como

espaços de análise, nos quais se presta conta das articulações-chave da pesquisa, das passagens críticas, das perguntas que se fazem aos dados e às categorias e das razões em virtude das quais são dadas apropriadas repostas às mesmas (TAROZZI, 2011, p. 76).

⁴³ O termo memorando é usado para se referir a tipos muito especializados de registros escritos – aqueles que contêm os produtos da análise ou as direções para o analista. Eles devem ser analíticos e conceituais e não descritivos (STRAUSS; CORDIN, 2008, p. 209).

Salienta-se que, em cada etapa da análise dos dados, necessita-se de procedimento de codificação específico, pois registra a coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva, a qual, por sua vez, pode recorrer à amostra teórica, baseada no conceito de fazer comparações, tendo como objetivo procurar locais, pessoas ou fatos que maximizem oportunidades de descobrir variações entre conceitos e de tornar densas categorias em termos de suas propriedades e de suas dimensões para a saturação teórica⁴⁴ das categorias gerais em categorias centrais, originando efetivamente a teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Após o entendimento de que a TFD se faz a partir de alguns momentos procedimentais que vão acontecendo e são recorrentes ao longo do processo de pesquisa - obtenção e análise dos dados, se tornando oportuna a apresentação das etapas anunciadas por Strauss e Corbin (2008), as quais serviram de orientação, demarcando a concepção essencial do método de análise, sendo adaptado por outros modos de organização (TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009).

Desse modo, depois da obtenção dos dados se inicia imediatamente a análise destes, usando a codificação como procedimento analítico, que está presente em toda a dinâmica do desenvolvimento da pesquisa. Isto significa que a obtenção e a análise dos dados, diante da amostragem teórica e da saturação teórica acontecem desde o primeiro registro de maneira simultânea (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009).

Apesar dos registros apresentados acerca das maneiras de organizar e nomear a codificação utilizada durante o processo de pesquisa utilizados por Charmaz (2009) e Tarozzi (2011), o presente estudo caracterizar com mais aprofundamento as etapas de codificação tendo por referência os pesquisadores Strauss e Corbin (2008), para situar o leitor dentro desse processo de descrição das etapas na análise.

Contudo, deseja-se nesse momento de caracterização registrar que para essa tese as etapas se denominam - inicial, intermediária e final procurando propor

⁴⁴ Saturação teórica: o ponto no desenvolvimento da categoria em que não surgem novas propriedades, dimensões ou relações durante a análise (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143).

uma interseção das características apresentados pelos pesquisadores estudados Charmaz (2009), Strauss e Corbin (2008) e Tarozzi (2011).

Assim, na primeira etapa - Codificação Aberta⁴⁵ - os dados recolhidos sofrem o primeiro nível de análise que se refere à conceituação, em que o pesquisador forja as categorias elementares em função das propriedades⁴⁶ e das dimensões⁴⁷, que são posteriormente separadas. Esse processo também pode ser mediado pelo uso da descrição⁴⁸, auxiliando na elaboração dos primeiros memorandos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Isso significa que nessa etapa a preocupação é gerar categorias por meio do processo de conceituação, implicando a elaboração de memorandos de codificação, estes por sua vez, estão presentes em todas as etapas analíticas, funcionando como registros e armazenando o produto do processo analítico do pesquisador.

Os memorandos estão presentes e mudam sua natureza dependendo do desenvolvimento da análise, assim, eles também podem ser teóricos, os quais são memorandos sensibilizadores e resumidos que contêm as considerações e as ideias do pesquisador sobre a amostragem teórica e outras questões e os operacionais, denominando os memorandos que contêm direções de procedimento e lembretes (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Charmaz (2009), por exemplo, considera que os memorandos são capazes de captar os pensamentos, de apreender as comparações e conexões e de cristalizar as questões e as direções a serem buscadas durante a pesquisa. Segunda ela, “eles são iminentemente retificáveis” (CHARMAZ, 2009, p. 119). Nesse sentido, a redação do memorando é uma etapa intermediária fundamental entre a obtenção (coleta) dos dados e a redação de pesquisa.

⁴⁵ Processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertas nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

⁴⁶ Características de uma categoria, a delineação do que define e dá significado a essa categoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

⁴⁷ Âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

⁴⁸ O uso de palavras para transmitir uma imagem mental de um fato, uma parte de um cenário, uma cena, uma experiência, uma emoção ou uma sensação; uma história relatada a partir da perspectiva da pessoa que faz a descrição (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 29).

Na Codificação Axial⁴⁹, acontece um novo reagrupamento das categorias de modo que são redefinidas e associadas às subcategorias. Esse novo arranjo acontece de modo mais sistematizado, recondicionando o rumo da pesquisa empreendida em busca da teoria.

Há o procedimento de comparação entre as categorias que são aos poucos interligadas, que se articulam em três diferentes operações: a) estabelecer conexões entre categorias e tematizar a topologia de relação que as une; b) desenvolver (dedutivamente e não indutivamente) as categorias com subcategorias em base às propriedades e às dimensões de cada uma; c) colocar as categorias em relação hierárquica, identificando macrocategorias que compreendem categorias menores (TAROZZI, 2011).

Nessa etapa os memorandos escritos iniciam o escopo de alcançar o alvo da saturação das categorias, passando a solicitar da amostragem teórica tal cumprimento, voltando ao início do processo caso surjam dúvidas ou demandando novos dados. Desse modo, os memorandos registram o início do processo crítico de análise diante das categorias.

Na Codificação Seletiva⁵⁰, o propósito é a integração, processo de interação e de refinamento da teoria, buscando definir a teoria nascida a partir dos dados, o que implica uma interação ainda maior do pesquisador com os dados, portanto, é um processo contínuo e só finaliza com a redação final (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Em outras palavras, é uma etapa que busca o refinamento da teoria, almejando a categoria central⁵¹, a qual resume o processo de análise, concluindo com a elaboração final do texto - a teoria (CHARMAZ, 2009).

Diante do exposto, a TFD é uma metodologia que absorve uma constelação de métodos que se ancoram na inventividade do pesquisador (CHARMAZ, 2009). Eles são criados para colaborar com a construção da resposta -

⁴⁹ Processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de “axial” porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123).

⁵⁰ Processo de integrar e de refinar a teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143).

⁵¹ É uma categoria-chave mais frequente e que possui principalmente potência analítica. É densa, saturada, integra a teoria, é completa, relevante e funciona (TAROZZI, 2011, p. 81).

a teoria, tendo a pergunta de partida o cerne do desenvolvimento da pesquisa, pois ela se reelabora com o processo.

A TFD tem em seu interior um método explícito de análise, que se reinventa a partir do contexto (CHARMAZ, 2009) tendo a preocupação de propor um tratamento dos dados obtidos e seguir com a análise dos dados - codificação e integração, constituindo as duas grandes etapas dessa metodologia, que possibilitar (re)desenhos metodológicos diversos.

A presente tese trata e analisa os dados obtidos a partir de 3 subetapas - inicial, intermediária e final, perpassadas pela codificação uma das etapas que caracterizar a TFD, e se integrando ao eixo teórico, elaborando assim os Memorandos Dialéticos Negativos (ver seção 8.5.1.1).

Essa pesquisa se ancora na perspectiva teórica de Charmaz (2009), tendo por fundamento a TFD clássica, vinculada a Glaser. A seguir registra-se o caminho metodológico traçado ao longo dessa pesquisa, configurando um método possível de ser reaplicado.

8.3 TÉCNICA DE OBTENÇÃO DE DADOS

A TFD como foi exposto não considera apropriada a denominação coleta de dados, visto que o pesquisar se encontra imbricado, não configurando alguém que coleta algo que se encontra exposto. Pelo contrário, faz-se necessário perícia para sua obtenção. Nesse sentido, sugere produção, obtenção ou criação dos dados, pois a pesquisador é instigado a criar condições de obtenção (TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009).

Desse modo, a pesquisa conta com a entrevista formal como a principal técnica de obtenção de dados, porém as visitas às escolas e as entrevistas informais realizadas também trouxeram inúmeros elementos para a análise dos dados, pois em nossa metodologia toda informação é importante para a saturação teórica (CHARMAZ, 2009).

8.3.1 Entrevista

A entrevista é uma técnica muito comum em pesquisas de abordagem qualitativa, para a obtenção de dados (opto por essa denominação) junto aos participantes da pesquisa, merecendo muita atenção do pesquisador, pois o entrevistado poderá responder às questões, maquiando a realidade.

Como solução desse possível problema, sugere-se que, antes de acontecer a entrevista, é importante que o pesquisador tenha conhecimento acerca do tema em questão para que a entrevista flua da melhor maneira possível, obtendo (coletando) os dados objetivos e subjetivos almejados (TAROZZI, 2011; CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008).

A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Minayo (2011, p. 64), por sua vez defende que a entrevista tem o objetivo de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes” com vistas a este objetivo.

A fim de obter-se uma entrevista de qualidade, é importante cuidar de alguns aspectos, como: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a disponibilidade do sujeito em participar da entrevista, a qual deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Desse modo, a presente pesquisa utilizou a Entrevista semiestruturada, que se caracteriza como aquela em que o pesquisador mescla um roteiro de pergunta (estruturada) com questionamentos abertos produzindo informações (dados) a serem coletados durante a entrevista.

Nesse cenário, o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma

conversa informal, ficando atento para intervir na fala, no momento que achar oportuno, mantendo o foco de interesse durante a entrevista, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras (SELLTIZ *et al.*, 1987).

Assim, a entrevista semiestruturada apresenta características das entrevistas abertas e estruturadas. A primeira tem como principal finalidade a exploração do objeto de estudo, sendo bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados (MINAYO, 1996).

O entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal⁵² (MINAYO, 1996, 2011).

A segunda, denominada de entrevista estruturada, é elaborada mediante questionário estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas⁵³ e tem-se o cuidado de não fugir a elas (MARCONI; LAKATOS, 1996), pois o importante é manter o foco.

A entrevista representa, portanto, principal técnica de obtenção de dados juntos aos professores, sendo realizada a partir da semiestrutura, em que se tem um roteiro com perguntas previamente elaboradas, no entanto não é um processo enrijecido.

8.4 TÉCNICA DE REGISTRO DOS DADOS

As informações obtidas durante as entrevistas formais e informais foram registradas nos seguintes formatos: áudio, transcrição e memorandos. Nesse estudo os memorandos foram denominados de Memorandos Dialéticos Negativos - MDN (aprofundamento na seção 8.5.1.1).

⁵² Condição necessária por que se acredita que a interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante (MINAYO, 1996, 2011).

⁵³ O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Desse modo, os áudios e as transcrições representam as técnicas de registro dos dados quando da obtenção dos dados através da entrevista; e o memorando materializa a codificação que acontece no interior das etapas promovendo o processo de análise dos dados.

As tabelas abaixo registram quantitativamente os materiais obtidos durante a pesquisa de campo.

Vale destacar que foram dois grupos de professores que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa por meio da obtenção dos dados. No primeiro momento, professores que tinham relação com a disciplina de Arte, estavam no Centro Educacional de Referência - CERE, lecionando no ensino médio.

O segundo grupo de professores eram professores licenciados no campo da arte, que lecionam Arte no ensino médio. Esse grupo por aceitarem contribuir com a pesquisa, foram denominados - professores licenciados no campo da arte que participaram da pesquisa (PLCAPP).

Tabela 1 - Dados da transcrição dos professores participantes da pesquisa – CERE

Professores	Andrômeda	Ursa Maior	Pégaso	Total
Páginas	27	12	10	49
Palavras	9.240	4.276	2.672	16188
Caracteres (sem)	42.452	20.315	12.978	75745
Caracteres (com)	52.093	24.541	15.728	92362
Parágrafos	137	50	65	252
Linhas	892	396	303	1591

Fonte: Elaborado pelo autor

O primeiro grupo de professores participantes forneceram 49 páginas formatadas em editor de texto (superior, esquerda e direita 3 cm e inferior 2 cm). Eles contribuíram com a descrição e o entendimento organizacional do ensino médio na rede estadual do Ceará.

Andrômeda foi o primeiro professor abordado, apresentando-se receptível e disposto a contribuir com o desvelamento do contexto da escola de ensino médio. Assim, na segunda conversa, apresentou e explicou o atual cenário do ensino médio do estado do Ceará. Nesse momento, começa-se a rever meus pré-posicionamentos acerca da temática, sendo necessário reorganizar os futuros encaminhamentos para prosseguir com a pesquisa de campo.

Tabela 2 - Dados da transcrição dos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa

Professores	Pégaso	Cão Menor	Fênix	Cão Maior	Ursa Menor	TOTAL
Páginas	10	26	25	12	16	89
Palavras	2.672	9.522	9.645	4.277	6.056	32172
Caracteres (sem)	12.978	42.451	43.523	19.073	27.279	145304
Caracteres (com)	15.728	51.907	53.159	23.368	33.310	177472
Parágrafos	65	169	147	80	98	559
Linhas	303	853	822	393	538	2909

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 2, registra-se a contribuição dos PLCAPP que desvendaram o desenvolvimento da prática pedagógica no cotidiano escolar do ensino médio. Salienta-se que Cão Maior e Pégaso foram os professores que nortearam o segundo momento da amostragem teórica, indicando a necessidade de novos participantes.

Vale registrar que Pégaso é o único professor participante que pertenceu aos dois grupos, pois tanto é professor do CERE quanto professor licenciado no campo da arte. Ademais, Andrômeda e Ursa Maior participaram apenas do primeiro momento de inserção do pesquisador (Eu) no contexto da escola de ensino médio, conforme explicado na Tabela 1.

Tabela 3 - Dados Totais da transcrição dos professores participantes da pesquisa

Páginas	128
Palavras	45.688
Caracteres (sem)	208.071
Caracteres (com)	254.106
Parágrafos	746
Linhas	4.197

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar na Tabela 3, situada acima, os dois grupos de professores que colaboram com a evolução da presente pesquisa totalizam 128 páginas com a formatação anteriormente mencionada na Tabela 1.

Tabela 4 - Tempo dos áudios das Entrevistas realizadas aos Professores participantes da pesquisa

Andrômeda	48 min 10 seg
Ursa Maior	30 min 14 seg
Pégaso	17 min 33 seg
Cão menor	57 min 37 seg
Cão maior	27 min 31 seg
Ursa Menor	32 min 44 seg
Fênix	1 h 1 min 20 seg
Total	4h 35 mim 47 seg

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observa, os professores participantes da pesquisa somaram 4 horas 35 minutos e 47 segundos de tempo em áudio decorrentes das entrevistas

formais realizadas. Segue a discriminação por participantes e seu respectivo tempo de contribuição de entrevista na Tabela 4.

Vale destacar que a ordem dos nomes dos professores participantes da pesquisa na Tabela 4 representa de certo modo a apresentação, desenvolvimento e esgotamento de determinados aspectos que foram sendo apontados ao longo das entrevistas formais. Registra-se que as entrevistas informais antes das gravações dos áudios funcionavam como balizadores, procurando cercar e saturar questionamentos acerca do objeto de pesquisa.

8.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A TFD é uma metodologia que tem como fundamento a constante relação entre a obtenção e a análise dos dados, todavia pedagogicamente se apresenta separadamente.

Sendo assim, após o primeiro momento da pesquisa de campo, em que se fez uso da técnica de obtenção dos dados - entrevista, entrevistando os professores participantes da pesquisa, o que prossegue durante todo o processo de pesquisa, pois a intenção é a saturação teórica, sendo por vezes necessário retornar ao professor participante para elucidar as dúvidas que vão surgindo durante a realização das entrevistas. Destaca-se que, para o registro dos dados obtidos e refletidos, se utilizou como técnica - o memorando.

Por último, embora aconteça simultaneamente, segue-se com a codificação, principal técnica representando o processo de análise dos dados obtidos junto aos professores participantes da pesquisa, que se materializa na produção dos memorandos pelo pesquisador ao longo da pesquisa.

8.5.1 Software NVivo-09 auxiliando durante a codificação dos dados

Para a realização das etapas de codificação inicial e intermediária, utilizou-se o *software* NVivo-09, lançando as transcrições das entrevistas como fontes no interior do *software*, na sequência criou-se os nós (códigos), considerando os principais processos (incidentes) na perspectiva de Charmaz (2009) declarados pelos participantes.

Desse modo, os códigos surgem dos processos considerados relevantes dentro da narrativa temporal dos professores participantes da pesquisa, em especial, dos professores licenciados no campo da arte, pois este último grupo se centra na elaboração da resposta à pergunta norteadora dessa tese.

Quadro 3 - Codificação inicial e o lançamento no software NVivo-09

1 - PERFIL/ IDENTIDADE	5 - FORMAÇÃO DOCENTE
2 - CERE	5.1 - Formação Inicial
2.1 - História do CERE	5.2 - Formação Continuada
2.2 - Memória do CERE	5.3 - Professor não específico
2.3 - CERE (ER) para EEMTI	6 - PRÁTICA PEDAGÓGICA
3 - ENSINO MÉDIO	6.1 - Planejamento / Prática pedagógica a partir do aluno
3.1 - Proposta pedagógica	6.2 - Aula (execução)
3.1.1 - Livro didático	6.3 - Avaliação
3.1.2 - Projeto pedagógico da escola (avaliação externa)	6.4 - Ensino da Arte – Defesa - autoavaliação
3.2 - Organização curricular EEMTI	7 - CRÍTICAS/REFLEXÕES
3.2.1 - Oferta curricular	7.1 - Crítica da BNCC
3.2.2 - Disciplinas eletivas	7.2 - Crítica curricular
4 - GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA PÚBLICA	7.3 - Crítica da Formação Docente
4.1 - Coordenador pedagógico	7.4 - Crítica da política de Formação
4.1.1 - Identidade do coordenador pedagógico/escolar	
4.2 - Acompanhamento pedagógico	
4.3 - Gestão escolar	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Criam-se, portanto, 25 códigos iniciais, lançando consequentemente 25 nós no *software* NVivo-09, durante a codificação inicial. Depois, reorganizaram-se os códigos em categorias e subcategorias formando 7 agrupamentos.

Tabela 5 - Nós (códigos) mais frequentes durante as entrevistas

Nós	Cão Maior	Cão Menor	Fênix	Ursa Menor	Pégaso	Referências	Fontes
Prática pedagógica - Planejamento	9	5	3	5	9	31	5
Identidade e Perfil	4	4	6	7	3	24	5
Prática pedagógica - Aula	2	8	2	5	5	22	5
Prática pedagógica - Avaliação	5	4	4	6	2	21	5
Gestão Escolar	2	3	4	5	4	18	5
Oferta curricular	3	1	1	1	1	7	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa tabela destaca os principais códigos (Nós) mencionados pelos PLCAPP e o quantitativo de segmentos de dados (referências) destacados em cada um deles.

Depois desse primeiro momento, realizou-se o lançamento dos principais segmentos de dados das entrevistas que corresponderiam aos processos (incidentes) destacados como relevantes, denominados de referências, no interior do *software* utilizado para tratamento dos dados obtidos.

Quadro 4 - Codificação Intermediária

1 - FORMAÇÃO DOCENTE 1.1 - Formação Inicial 1.2 - Formação Continuada 2 - PERFIL/ IDENTIDADE 3 - ENSINO MÉDIO 3.1 - Propostas pedagógicas 3.2 - Organização e oferta curricular 3.2.1 - Disciplinas eletivas 3.2.2 - Livro didático	4 - GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA PÚBLICA 4.1 - Gestão escolar 4.2 - Coordenador pedagógico 5 - PRÁTICA PEDAGÓGICA 5.1 - Planejamento 5.2 - Aula (execução) 5.3 - Avaliação
---	---

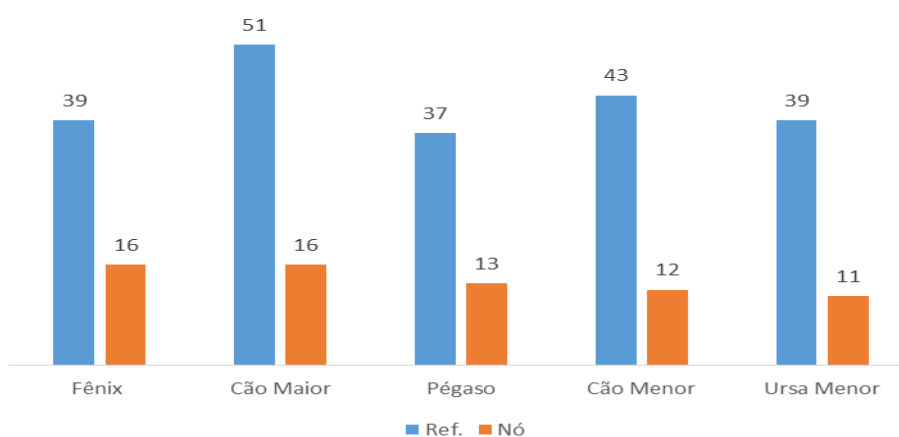
Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a elaboração dos principais códigos e da realização dos primeiros agrupamentos, seguiu-se reagrupando os códigos, dando corpo às categorias.

Nesse novo momento de organização, a codificação intermediária (etapa intermediária), temos o surgimento de 5 agrupamentos.

O *software* NVivo-09 permitiu visualizar através da exportação de documentos em formato de planilha eletrônica o quantitativo de códigos (Nós) e de referências (citações destacadas pelo pesquisador) de cada entrevista (fonte) produzida, além de possibilitar agrupar esses resultados por conjuntos de entrevistas (fontes).

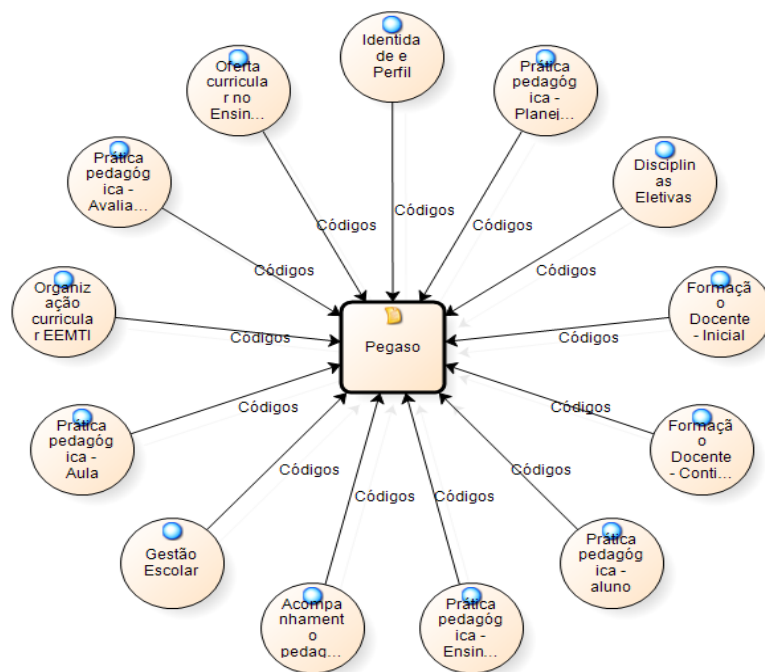
Gráfico 1 - Relação Nó (código) x Referências (segmento de dados)



Fonte: Elaborado pelo autor.

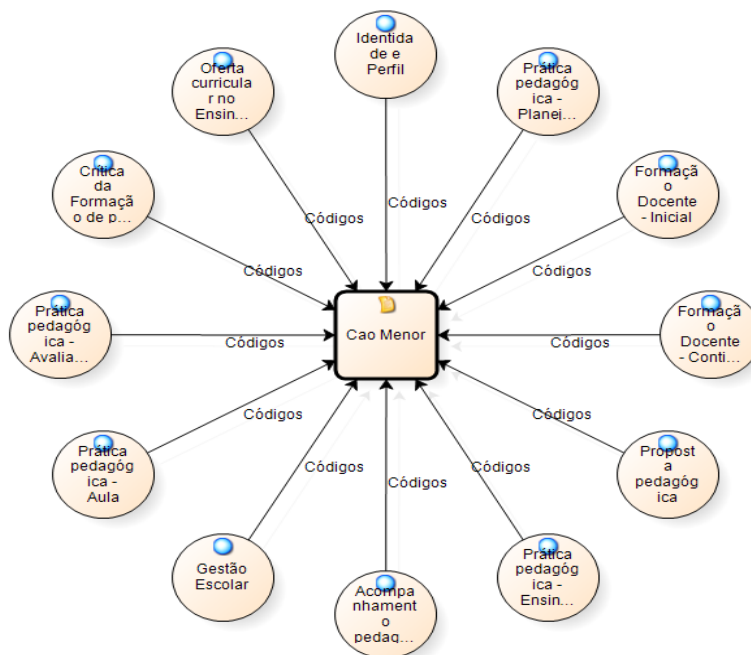
O gráfico acima ilustra a participação da PLCAPP e a seguir tem-se a apresentação dos nós (códigos) enfatizados por cada participante.

Gráfico 2 - Nós (códigos) destacados por Pégaso



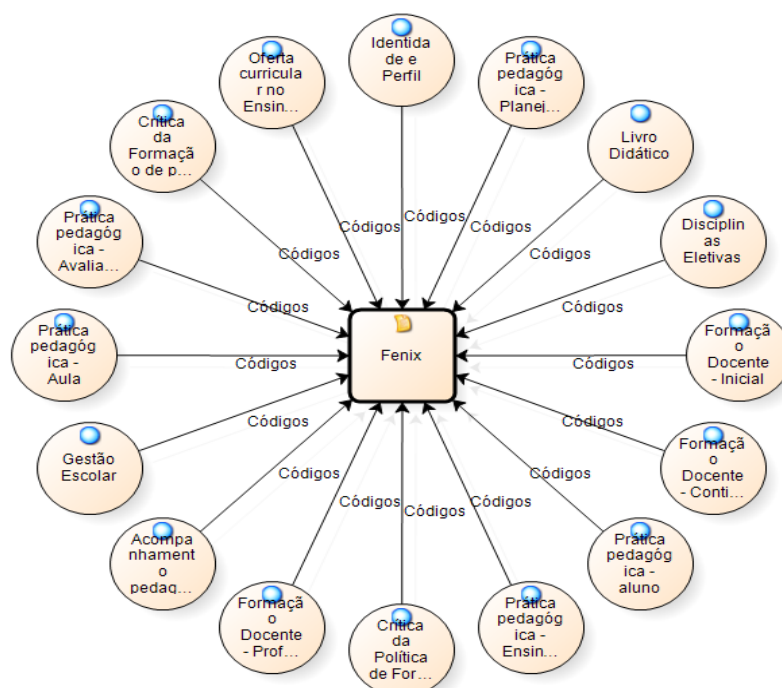
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - Nós (códigos) destacados por Cão Menor



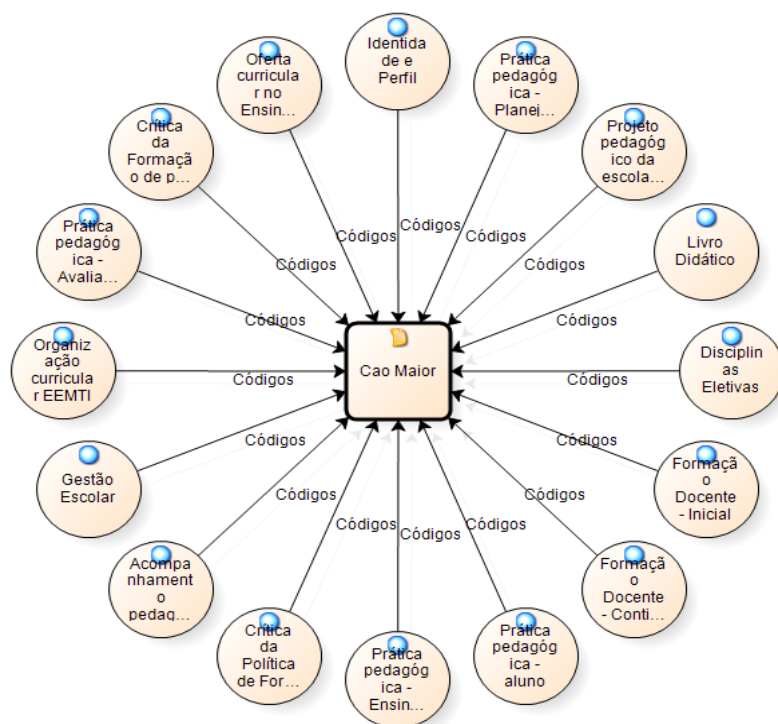
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 - Nós (códigos) destacados por Fênix



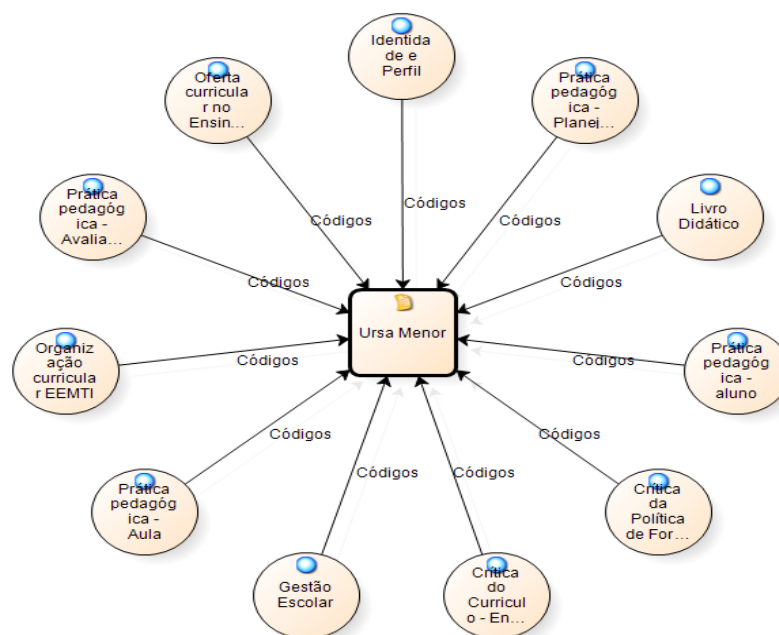
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - Nós (códigos) destacados por Cão Maior



Fonte: Elaborado pelo autor.

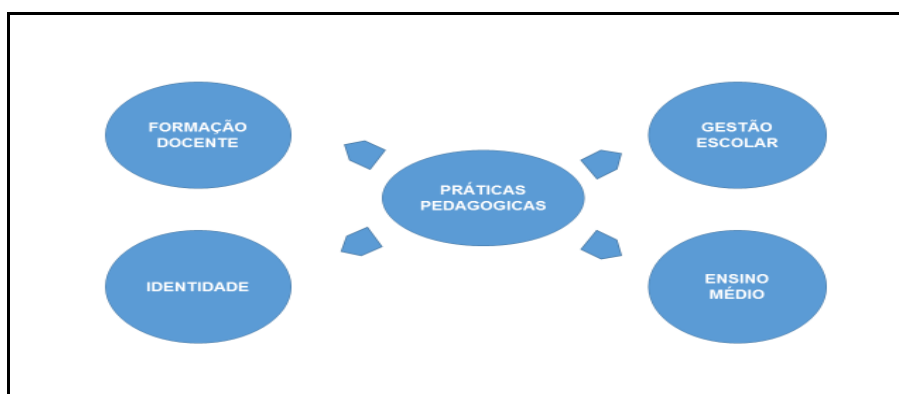
Gráfico 6 - Nós (códigos) destacados por Ursa Menor



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência para a realização da codificação final, utilizou-se o *software* NVivo-09, colaborando para a geração por meio da exportação de documentos em formato texto, o agrupamento das referências por nós (códigos) registrando as entrevistas (fontes) que as originaram, assim, todas as referências de um dado nó (código) estavam juntas, indicado a entrevista da qual foram retiradas.

Quadro 5 - Codificação Final



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses documentos originários do *software* NVivo-09 se iniciam os desdobramentos analíticos da pesquisa com a produção dos memorandos reflexivos conclusivos, denominados de Memorandos Dialéticos Negativos - MDN.

Assim, após o agrupamento e o reagrupamento se iniciou efetivamente a escrita dos memorandos dialéticos negativos, buscando dentro de cada grupo a identidade (o que é universal, total), e, principalmente, a não-identidade (o que é particular, singular), estabelecendo uma conversa argumentativa interna, em prol da saturação teórica e articulada com o eixo teórico - Adorno.

Os MDN foram utilizados na construção dos argumentos teóricos, integrando as categorias e estreitando o diálogo proposta nos pressupostos da dialética negativa de Adorno.

Por fim, a codificação final reorganizou-se em 4 grandes grupos em torno da categoria central - prática pedagógica. Tais grupos - Formação Docente, Identidade, Gestão Escolar e Ensino Médio - têm o escopo de responder à pergunta de partida norteadora dessa pesquisa, corroborando com a construção da teoria e consequentemente da tese.

8.5.1.1 Saturação Teórica: Memorando Dialético Negativo

A saturação teórica é a essência da TFD, consiste no movimento interno de busca da resposta através da solicitação à amostragem teórica. Essa resposta não se relaciona com o quantitativo de opiniões acerca de um tema, mas almeja o consenso; quando não se obtém mais respostas junto à amostragem teórica, reside-se aí a saturação teórica - finda a reflexão.

Sendo assim, é importante considera que a saturação teórica é o momento dos achados, da elaboração da teoria. Esse é o momento das conclusões que podem ser favoráveis ou desfavoráveis.

Vale salientar que é um movimento presente em todo o processo de pesquisa, assim a saturação teórica não está apenas na etapa final, pode-se afirmar que é um movimento processual presente nas etapas anteriores, avançando nas reflexões conforme cada entrevista se realiza, construindo desse modo. Ela

possibilita o retorno ao entrevistado caso surja dúvida, procurando responder à pergunta.

Diante dessa oportunidade metodológica que se configura o alvo da metodologia TFD, que, por sua vez, possibilita a inventividade do pesquisador, foi possível a reelaboração da técnica de registro da análise dos dados - o memorando. Logo, procurou-se relacioná-lo com a dialética negativa, assim, surge o Memorando Dialético Negativo - MDN.

O MDN registra a reflexão conclusiva acerca de temática que vão aparecendo. Desse modo, o MDN representa a saturação teórica, levando também em consideração a contradição, caracterizando a dialética empreendida por Adorno e Horkheimer (2006) e Adorno (2009).

Adorno (2009) acredita que a dialética tem por tarefa procurar constantemente o máximo de possibilidade a inadequação entre o pensamento e a coisa, ou seja, busca sempre o movimento da contradição.

O conhecimento dialético não tem, como seus adversários lhe imputam, que construir de cima contradições e continuar progredindo por meio de sua dissolução, apesar de Hegel por vezes proceder dessa forma. Em vez disso, ela tem por tarefa perseguir a inadequação entre pensamento e coisa; experimentá-la na coisa. A dialética não precisa se deixar intimidar pela acusação de estar possuída pela ideia fixa do antagonismo objetivo, apesar de a coisa já estar pacificada; nada singular encontra a sua paz no todo não pacificado (ADORNO, 2009, p. 133).

Dessa forma, a contradição dialética não é uma simples intenção subjetiva, ela perpassa pela coisa (objeto), desse modo pode se projetar como diverso, pois depende da perspectiva do indivíduo.

Ele acredita que o conhecimento dialético busca sair do óbvio, percebendo mais que o objeto oferece explicitamente. Dessa maneira, o conhecimento gerado dialeticamente se encontra na busca permanente do melhor conceito. Em suas palavras, Adorno (2009, p. 134) considera “a pretensão imanente ao conceito é sua invariância criadora de ordem ante a mudança daquilo que é compreendido por ele”.

Adorno (2009) afirma que, durante o estudo do conceito (do que é universal ou idêntico), passa a existir uma força que leva o pensamento a buscar

sua especificidade, portanto sua não-identidade. Desse modo, a análise dialética no interior do paradigma Teoria Crítica frankfurtiano tem por escopo mergulhar na especificidade, na singularidade, ou melhor dizendo, na busca constante da não-identidade e assim romper com a identidade pela identidade, pois defende que o conceito tem seu lado negativo.

Na medida em que o conceito se experimenta como não idêntico a si mesmo e como movimentado em si, ele conduz, não sendo mais simplesmente ele mesmo [...] Ele se determina por meio daquilo que lhe é exterior porque, de acordo com seu caráter próprio, ele não se exaure em si mesmo (ADORNO, 2009, p. 136)

Portanto, o conhecimento dialético é decorrente do conhecimento da não-identidade por meio progressivo, pois pretende-se avançar nos resultados, mas é também um processo regressivo, retornando sempre que necessário para que o resultado possa vir fortalecido.

Nesse movimento progressivo e regressivo, cria-se uma imagem cíclica de pensamento, de modo a ampliar o conhecimento - avançando e recuando sempre que for preciso, para que a elaboração do conceito se satisfaça historicamente. Assim, tem-se o conceito e a identidade.

O interior do não idêntico é a sua relação com aquilo que ele mesmo não é e que lhe recusa a sua identidade arranjada, cristalizada, consigo mesmo. Ele só alcança a si mesmo na exteriorização, não em sua cristalização... (ADORNO, 2009, p. 141).

Adorno (2008, p. 46) defende que “o todo é o não-verdadeiro” por acreditar que a verdade se encontra na não-identidade, pois para ele a identidade é uma máscara social, escondendo suas demandas internas. Ao contrário, a não-identidade vem revelar as minúcias, provocadas pelo encantamento do mundo desse todo.

Adorno (2009) afirma que a aproximação da verdade perpassa pela não-identidade, não sendo algo dado no objeto em estudo para os decorrentes do espaço de quem a busca em contexto (tempo/espaço). Ou seja, é “revelado o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala”

(ADORNO, 2009, p. 197). Nesse momento cria-se o que chamou de pensamento dialético negativo, que vai evoluindo até não ter mais não-identidade, ou seja, “o negado é negativo até desaparecer” (ADORNO, 2009, p. 139).

Nessa perspectiva, a concepção apresentada reforça a necessidade da busca pelo que é negado, pois se não possui contradição é porque tudo é semelhante (idêntico), nesse sentido, não tendo espaço para o pensamento dialético negativo gerador de conhecimento na teoria crítica segundo o pensamento adorniano.

8.5.1.2 Desdobramento do Memorando Dialético Negativo - MDN

Diante dessas considerações e em estreita relação com o paradigma Teoria Crítica escolhido e a metodologia Teoria Fundamentada nos Dados entregados nessa pesquisa, construiu-se um movimento interno de análise dos dados em busca da contradição.

Isso significa que a presente tese trilhou um desenho metodológico singular, não antecipando o que seria confirmado, mas apresentando os achados (resultado) dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, originando assim os Memorandos Dialéticos Negativos - MDN. Isso significa o registro analítico dos dados obtidos, demarcando a reflexão, que é, portanto, processual.

Nesse sentido, registra-se a surpresa proporcionada pela tese alcançada, a qual fugiu totalmente do que inicialmente se supunha, configurando-se como pesquisa qualitativa que é. Desse modo, o contexto e suas dimensões influenciam os caminhos que serão seguidos, não se cumprindo muitas vezes o que se suspeitava.

Interessante perceber que a TFD tem por preocupação saturar a pergunta de partida, ou seja, respondê-la. Isso implica perceber que o importante é o caminho realizado durante as escolhas para a amostragem teórica (que no nosso estudo são os dados oriundos das entrevistas e das conversas informais com os professores no interior das escolas e das informações obtidas na ouvidoria da SEDUC/CE) rumo à resposta.

A amostragem teórica na TFD não faz referência à quantidade, mas à obtenção qualitativa de informações que possa colaborar para o alcance da resposta, assim não é a quantidade de professores e de escolas participantes que vão garantir a resposta. É preciso atenção e coerência do começo ao fim durante o processo de pesquisa por parte do pesquisador, para saber como buscar as informações com potencialidades de se transformar em futuras respostas (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011).

Desse modo, é esse movimento interno de análise dos dados que justifica a utilização da denominação de Memorando Dialético Negativo - MDN, ancorando-se no pensamento dialético negativo, que consiste no “deslindar do pensamento o que ele não é e, com isso, mostrar ao pensamento o que de fato se é” (ADORNO, 2009, p. 195).

Esse MDN tem o intuito de saturar, chegando à resposta dentro do contexto dos participantes, considerando os dados obtidos diretamente pelas entrevistas dos participantes ou indiretamente com as conversar informais, pois na TFD todas as informações oriundas do contexto podem ajudar a acrescentar ou a descartar dados no processo da construção do conhecimento (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009; SILVERMAN, 1993).

Vale salientar que a codificação inicial acontece destacando os incidentes refletindo antes, durante e depois dos momentos de entrevista, que geraram memorandos (notas reflexivas), com posteriores retornos e novos contatos aos professores participantes da pesquisa para outros esclarecimentos acerca de suas declarações. A preocupação em 2017.2 era manter o contato com os participantes da pesquisa, realizar as entrevistas e assim garantir os retornos, lugar de saturação teórica.

Durante esse período, as entrevistas (encontros) aconteciam e se registravam as anotações de entendimento e de não entendimento para futuros retornos. Simultaneamente acontecia a obtenção e a análise inicial dos dados, codificando os principais incidentes apontados em torno do problema em debate.

Por exemplo, em relação à situação teórica, na etapa inicial de análise dos dados, se pensava em quais códigos eram possíveis. A cada entrevistado, com as novas revelações, conseqüentemente, surgiram novas ideias de codificação. Os

registros reflexivos primários (memorandos) começaram e os transcritos também simultaneamente, para perceber até que ponto se tinha de resposta, ajustando caso fosse necessário ao longo do processo de pesquisa.

Tarozzi (2011) apresenta como sugestão para a codificação inicial reserva de espaço em margem para anotações códigos e/ou memorandos no corpo de texto, as transcrições. Fez-se uma adaptação criando uma tabela em um documento de texto com duas colunas sendo a do lado direito menor para esses registros e a coluna esquerda para a transcrição das entrevistas, impressa e encadernada, para melhor manuseio.

Na etapa intermediária, foi preciso realizar os agrupamentos e reagrupamentos dos códigos afins para trazer à tona as principais categorias para análise (conceitos). Utilizou-se o *software* NVivo-09 para tratamento das informações obtidas, selecionando-se as passagens (incidentes) relevantes nas transcrições das entrevistas dos professores licenciados no campo da arte que participaram da pesquisa.

Assim, os dados obtidos (amostragem teórica) junto aos professores participantes da pesquisa foram codificados e agrupados, posteriormente em categorias. Na sequência tem-se a escrita analítica, destacando o MDN de cada categoria e subcategoria apontada ao longo da pesquisa, registrando um resumo reflexivo conclusivo.

A elaboração dos MDNs se propõe à construção do conhecimento fincado no pensamento dialético negativo adorniano. Isso significa que os achados (resultados) vão progredindo e regredindo dialeticamente, chegando ao ponto de saturação teórica, diante da amostragem teórica obtida.

8.6 CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA PESQUISA

8.6.1 Contexto da escola de ensino médio no Ceará

O estado do Ceará vivencia um momento de reconfiguração do seu sistema de ensino, motivado pela atual legislação que orienta uma educação em

tempo integral e um ensino profissionalizante, conforme LDBEN nº 9394/1996, PNE (Lei nº 13.005/2014) mais recentemente na BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017).

O sistema de ensino cearense apresenta algumas proposições pedagógicas, dependendo do perfil formativo pretendido, por exemplo, de cunho profissional ou não. Assim, tem-se os chamados liceus, CERE, Normal (Pedagógico – no instituo de educação), EEM(R), EEMTI, EEP(TI).

Nesse contexto, a presente pesquisa não teria condições objetivas para conhecer de perto a atuação dos professores licenciados no campo da arte em cada proposta pedagógica de ensino médio.

Diante desse cenário, optou-se por iniciar a pesquisa pela proposta pedagógica dos Centros Educacionais de Referência - CERE⁵⁴, os quais foram implantados por volta de 1994 durante o governo de Ciro Ferreira Gomes, tinha como propósito contribuir com os municípios na oferta do ensino fundamental e a universalização do ensino médio. Embora a última etapa da educação básica fosse o alvo, o CERE oferecia os anos finais do ensino fundamental.

Nele, de acordo com os participantes da pesquisa: Andrômeda e Ursa Maior, desenvolvia uma educação voltada para a construção de uma sociedade alicerçada nos princípios humanitários e de desenvolvimento da pessoa humana, através dos valores da igualdade, do respeito às diferenças, da solidariedade, da democracia, da transparência, da ética, da justiça, da paz e da inclusão e responsabilidade social.

Ademais, o CERE tinha a finalidade de oferecer e ministrar a educação básica - ensino médio regular cobrindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a legislação educacional vigente, proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, o ensino era oferecido nos 3 (três) turnos, oportunizando às comunidades, as quais se inseriam uma educação ampliada, contemplando EJA (Educação de Jovens e Adultos), inclusive AEE (Atendimento Educacional

⁵⁴ Informações obtidas junto a ouvidoria da SEDUC/CE atrás do acesso a informação.

Especializado), além de colocar sua estrutura física à disposição da comunidade, estreitando a parceria intersetorial do território.

Entorno de 2011 um novo movimento se registra, as turmas de ensino fundamental vão sendo municipalizadas, e aos poucos as matrículas do ensino médio vão-se ampliando e se consolidando.

Contudo, em 2016 após as investidas de reforma do ensino médio anunciadas pelo governo Temer, inicia-se um novo ciclo na política para a educação pública. O PNE (Plano Nacional educacional) instituído pela Lei nº 13.005/2014 passa a solicitar como meta 6 (seis) que os sistemas de ensino incorporem a educação em tempo integral em todas as etapas da educação básica.

Nesse mesmo ano, inicia-se nas unidades escolares dos CEREs a transição de escola regular em tempo parcial para educação em tempo integral. Todavia, vale salientar que cada CERE encontra-se em momentos diferentes de implantação dessa nova proposta pedagógica.

A pesquisa de campo insere-se nessas unidades escolares em junho de 2017. Na ocasião, observaram-se 3 (três) cenários distintos: a) com todas as turmas em tempo integral; b) com 1º e 2º anos em tempo integral e o 3º em modalidade parcial; c) que se manteve contrário à implantação, mas para 2018 não teria mais escolha. Estudavam naquela ocasião como iriam transplantar a essa nova proposição pedagógica.

A escolha pela proposta dos CEREs para esta pesquisa se deu pela acessibilidade e abertura pedagógica demonstrada desde os primeiros contatos; segundo, pela defesa da importância de interagir com a comunidade em que estão inseridos, por entenderem que o ensino médio é um espaço/tempo de possibilidades formativas; e, por possuírem práticas pedagógicas diversificadas de promoção do ensino médio (isso no regimento obtido junto ao acesso à informação).

Entretanto, vale registrar que, seja qual fosse atualmente a proposta pedagógica, na escola de ensino médio no estado do Ceará, escolhida para iniciar as pesquisas de campo estaria passando por um momento de transição, pois as orientações legislativas já mencionadas sugerem cambiar as propostas existentes para se tornarem progressivamente escolas com educação em tempo integral.

Desse modo, os CEREs existentes no Ceará sofrem uma metamorfose institucional, pois dos quatro centros que existiam em 2015, apenas três (Sobral, Icó e Fortaleza) existem sob perspectiva transitória de se tornarem totalmente em escolas de educação em tempo integral, a outra se tornou efetivamente um Colégio Militar, em Juazeiro do Norte, em 2016.

Nesse cenário, a pesquisa de campo se iniciou nos três CEREs existentes: Fortaleza, Sobral e Icó, tendo essas unidades escolares o *lócus* de inserção no contexto da pesquisa, centrando a investigação em seus professores licenciados no campo da arte. Vale registrar que essas unidades escolares e os professores participantes da pesquisa receberam nomes fictícios.

Salienta-se que os CEREs representaram a porta de entrada principal para entender a configuração da rede estadual de ensino médio do estado do Ceará. Portanto, a aproximação aos CEREs vislumbrou um cenário muito mais complexo do que se supunha.

Fato que demandou novas inserções ao campo, realizando novos convites a professores, dessa vez, efetivamente licenciados no campo da arte que estavam em outras propostas pedagógicas, e, não apenas nos CEREs, para poder assim, saturar algumas dúvidas que surgiam, desenhando e redesenhando o roteiro proposto para cercar o objeto desta pesquisa.

Vale registrar que a TFD empregada nessa pesquisa tem por escopo último saturar a pergunta, chegando à resposta através dos PLCA. Nela não há preocupação com o espaço, mas com a realidade em que se insere e os influencia. Desse modo, o participante é a chave para expressar a resposta diante da realidade.

Esse momento foi importante para acessar alguns participantes do Fórum de Educadores em Arte do Ceará - FEAC e Fórum Cearense de Teatro - FCT, os quais injetaram novas e diversas indagações acerca da temática que procura relacionar - arte e educação, reflexões importantes utilizadas em futuros arremates.

8.6.1.1 A pesquisa de campo: aproximando-se da realidade do mundo

A pesquisa de campo inicia ao entrar em contato com as escolas denominadas de Centro Educacional de Referência - CERE. Nessas unidades escolares, foi possível perceber a dinâmica geral das escolas de ensino médio do estado do Ceará, ampliando a perspectiva que existia previamente. Desse modo, os professores dessas unidades escolares foram visitados e entrevistados, conhecendo-se assim o cotidiano dos CEREs.

Tabela 6 - Datas das entrevistas ou sondagens aos professores participantes da pesquisa - CERE

Andrômeda	Ursa Maior	Pégaso
12/09/2017	25/10/2017 07/11/2017 25/12/2017	07/11/2017 19/12/2017
26/09/2017		
10/10/2017		
17/10/2017		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A passagem pelos CEREs representou o primeiro espaço de busca por professores licenciados no campo da arte, possibilitando reorganizar alguns questionamentos do roteiro de entrevista, para consolidar a pergunta de partida alvo da saturação teórica na TFD. Desse modo, sempre que for necessário manter a busca por novas amostragens teóricas, conhecendo dessa maneira cada vez mais o cenário do ensino médio no Ceará.

Esse momento de reorganização permitiu estabelecer uma qualidade nas futuras aproximações aos demais professores licenciados no campo da arte, solicitando respostas que promovessem o cerco à resposta.

Logo depois, contataram-se artistas participantes de grupos, coletivos, e companhias que desenvolviam alguma expressão artística, na capital e no interior, e fóruns de discussão acerca da arte, os mencionados FEAC e FCT.

Nesses espaços, ainda informalmente, conseguiram-se alguns nomes de professores licenciados no campo da arte que poderiam contribuir com a pesquisa. Vale salientar que não foi fácil, tiveram idas e vindas até conseguir convencê-los a se tornarem participantes da pesquisa.

Deixa aqui, portanto, o registro de como foi o caminho percorrido para alcançar os professores alvo dessa pesquisa, que pudessem por sua própria experiência explicar os desdobramentos das práticas pedagógicas para o ensino da Arte na escola de ensino médio do Ceará.

Desse modo, os achados desse primeiro contato, com os CEREs e os agrupamentos artísticos, deram a oportunidade de conhecer os futuros professores participantes da pesquisa e o contexto do ensino médio no Ceará, que estão inseridos, contribuindo para fortalecer a inserção no interior das escolas de ensino médio e de conseguir dialogar com os professores abordando-os de maneira mais segura.

8.6.2 Professores participantes da pesquisa

A presente pesquisa tem como intuito compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores licenciados no campo da arte no cotidiano do ensino médio da rede pública de educação do estado do Ceará, a partir das concepções de Adorno.

Como já foi pontuado, diante da diversidade de proposições pedagógicas na rede estadual do Ceará, aproximou-se primeiramente dos CEREs existentes, que assim como as demais propostas pedagógicas estão sofrendo a transição para a educação em tempo integral ou visualizam essa possibilidade.

Com a pesquisa de campo iniciada, portanto, nos 3 (três) CEREs ainda existentes no estado do Ceará, após visitas e entrevistas realizadas, percebeu-se que não se poderia obter a saturação teórica apenas nessas unidades escolares. Desse modo, os CEREs significaram espaços possíveis para desvendar o cenário atual do ensino médio, através de seus professores, buscando esses que lecionavam Arte.

Assim, partiu-se de três cenários distintos. No CERE(1) - o professor participante, formado em Letras - Português, lecionava Arte apenas no 2º ano; no CERE(2) - o professor participante, formado em Letras - Português e Arte - Educação, lecionava em alguns 1º anos, compartilhando outros 1º anos e os demais 2º anos com professores formados em Letras - Português; e, no CERE(3) - o professor participante, formado em Artes Visuais, lecionava em todos os anos do ensino médio.

Os professores eram abordados nas unidades escolares, posteriormente convidados a participarem da pesquisa. Destacou-se a disponibilidade dos professores participantes da pesquisa em contribuir, fazendo das entrevistas um momento de aprendizagens para mim, tendo a noção da dinâmica do ensino médio e do ensino da Arte no estado do Ceará.

Para ser participante da pesquisa, foram necessários alguns critérios de inclusão/exclusão, a saber: a) ser licenciado no campo de arte, b) lecionar Arte no ensino médio, c) ser professor efetivo com no mínimo três anos de efetivo exercício da docência, passado assim pelo estágio probatório.

Como foi possível perceber, o contexto dos CEREs nesse primeiro momento não era favorável, pois havia somente um professor participante que satisfazia o principal critério - ser licenciado no campo da arte.

Diante desse cenário, a pesquisa metodologicamente precisou ser revista, pois a realidade observada nos três CEREs trouxera mais indagações que respostas, ratificando o que outrora fora apresentado em 2012 durante a pesquisa de mestrado (NASCIMENTO, 2012).

Naquela ocasião, constatou-se que a disciplina de Arte era lecionada basicamente por professores formados em Letras - Português ou Educação Física, podendo assim completar a carga horária, respalda legalmente pela Lei complementar nº 22/2000 do estado do Ceará. Entretanto, essa não é o foco da pesquisa.

Contudo, tendo por suporte metodológico a Teoria Fundamentada nos Dados, foi possível a partir das falas dos primeiros professores participantes perceber a necessidade de inserção de novos professores para assim atender à

saturação teórica, essência da metodologia desenvolvida. Assim, buscaram-se e convidaram-se outros professores.

Desse modo, criaram-se dois grupos de professores participantes da pesquisa: Grupo dos professores participantes da pesquisa - CERE (PPP-CERE) com 3 (três) participantes, os quais oportunizaram conhecer o contexto do ensino médio no Ceará e o Grupo dos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa (PLCAPP), com 5 (cinco) participantes. Sendo assim, a presente tese contou com participação de 7 professores, pois o professor Pégaso contribuiu com os dois grupos, colaboraram para a saturação teórica.

Os professores participantes da pesquisa somaram 4 horas 35 minutos e 47 segundos em áudio de entrevistas formais, segue abaixo as datas das entrevistas e dos retornos para saturar a dúvida dos posicionamentos por eles declarados. Esses possibilitaram saturar teoricamente a pergunta de partida desta pesquisa.

Tabela 7 - Datas das entrevistas ou sondagens aos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa

Pégaso	Cão Menor	Fênix	Cão Maior	Ursa Menor
	31/10/2017		01/08/2017	
07/11/2017	01/12/2017	30/11/2017	31/10/2017	08/12/2017
19/12/2017	15/12/2017	05/12/2017	16/01/2018	15/12/2017
	13/03/2018		08/05/2018	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segue-se apresentando os professores participantes da pesquisa com nomes fictícios, os quais fazem referência a constelações de estrelas. Esses nomes foram escolhidos por considerar cada professor uma constelação no interior de cada escola de ensino médio. Desse modo, temos:

- 1 - Andrômeda - graduação em Letras (Língua Portuguesa) e tem mestrado em Letras. Possui 14 anos como professor efetivo.
- 2 - Ursa Maior - graduação em Letras (Língua Portuguesa) e Artes plásticas. Especialização em Arte-Educação e Metodologia do Ensino das Artes Cênicas. Possui 14 anos como professor efetivo.
- 3 - Pégaso - graduação em Artes Visuais. Tem duas especializações - Gestão Escolar e Ensino das Artes. Possui 4 anos como professor efetivo.
- 4 - Fênix - graduação em matemática (licenciatura), computação e arte-educação (licenciatura). Especialização em Arte Educação, Gestão Escolar, Educação Pública e Desigualdade Social e Gestão Pública. Mestrado em educação na área de inovação pedagógica. Possui 20 anos de regência de sala de aula, com experiência em ensino superior e 4 anos como professor efetivo.
- 5 - Cão Maior - graduação em Teatro (Artes Cênicas). Especialização em Neuroeducação. Possui 4 anos como professor efetivo.
- 6 - Cão Menor - graduação em Artes visuais. Especialização em psicopedagogia e mestranda profissional em arte. Possui 12 anos de regência de sala de aula e 4 anos como professor efetivo.
- 7 - Ursa Menor - graduação em música (licenciatura), fisioterapia e geologia. Possui especialização em música. Possui 20 anos de regência de sala de aula e 8 anos como professor efetivo.

Os professores participantes são oriundos de cursos de licenciatura no campo da arte oferecidos nas instituições de ensino superior do Ceará na modalidade presencial e/ou a distância, sendo realizados pelas principais instituições⁵⁵, as quais oferecem a formação em Artes/artes, a saber: UECE, com o curso de Música, desde 1980, e Artes Visuais (EaD), turma de 2009; IFCE, com Teatro (Artes Cênicas) e Artes Visuais (Artes Plásticas), desde 2002; e a UFC com o Instituto de Cultura e Arte - ICA oferecendo os cursos de Teatro (Artes Cênicas), Cinema (Artes Visuais), Música, e Dança, desde 2010.

⁵⁵ Informações coletadas nos site das IES, na seção da Pró-Reitoria de Graduação - www.ufc.br, www.ifce.edu.br, www.uece.br

8.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A presente pesquisa tem no professor participante a principal fonte de obtenção de informações (dados). Nesse sentido, foram convidados a participar desse estudo, assinando Termo de Livre Esclarecido e Consentimento - TLEC (em anexo). Eles se encontravam passíveis de desistência, caso julguem desconfortáveis os procedimentos empregados durante o processo de obtenção dos dados, conforme modelo do roteiro da entrevista, em anexo.

Vale destacar que as identidades foram resguardadas, portanto, mantidas em sigilo, usando o recurso dos nomes fictícios das constelações. A pesquisa produzida se encontra disponível ao professor e conseqüentemente à escola participante.

Ao final, após a defesa, e posteriormente, a correção final os professores participantes da pesquisa irão receber cópia em CD-ROM com extensão PDF do relatório conclusivo da pesquisa, divulgando os principais achados (resultados) alcançados durante a pesquisa empírica.

PARTE IV
LUZ, CÂMARA, AÇÃO!



Perspicácia - 1936
René magritte (1898 - 1967)

A obra de arte selecionada propõe dialogar com a quarta parte direcionada para a análise dos dados obtidos junto aos professores participantes da pesquisa. A imagem reporta perceber o que está para além dos sentidos, procurando refletir a realidade.

9 ENSINO DA ARTE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR LICENCIADO NO CAMPO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO

*Ninguém entende ninguém.
Tudo é interstício e acaso,
mas está tudo certo.*

Fernando Pessoa (1888-1935)

Este capítulo se propõe a refletir acerca dos caminhos trilhados pelos 5 PLCAPP empenhados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas promotoras do ensino da Arte no ensino médio.

Ele está dividido em três seções. A primeira denominada - *Eis que apresento muito mais que dois caminhos: a formação em licenciatura no campo da arte* se preocupou em apresentar como foi cursar uma graduação de licenciatura no campo da arte, destacando os caminhos, os descaminhos vividos, e os desdobramentos como egressos desses cursos.

Vale ressaltar que o propósito não é realizar avaliação dos cursos e muito menos das instituições que os ofertam, mas registrar o posicionamento dos egressos acerca do contexto vivenciado durante o período de formação, já que hoje são professores licenciados no campo da arte responsáveis por lecionar a disciplina de Arte na educação básica.

Isso por entender que as práticas pedagógicas são uma decisão que nasce a partir de um repertório epistemológico, assim, procurou-se conhecer quais as referências dos egressos desses cursos, que atualmente se encontram diante da disciplina em questão.

Posteriormente, segue com a seção - *Torno para modelagem de vasos: a prática pedagógica em suas (várias) mãos*, a intenção é efetivamente apresentar e descrever as práticas pedagógicas das PLCAPP, revelando o que tem motivado os professores a realizarem suas escolhas para proporcionarem o ensino da Arte.

Desse modo, os vasos (metáfora utilizada) vão representar as etapas desenvolvidas pelos PLCAPP para constituírem suas práticas pedagógicas, destacando os elementos que favorecem suas implantações.

Por último tem-se intitulado - *A Divina Comédia: a prática pedagógica no limbo*, nele destaca-se o contexto com seus determinantes que influenciam as decisões tomadas pelos PLCAPP. Nesse cenário, evidenciam-se as possibilidades e os limites das práticas pedagógicas diante da realidade total que influenciam os indivíduos, elaborando-as cotidianamente.

Registra-se nessa ocasião que os PLCAPP resgatam os aspectos coadjuvantes que estão fortemente presentes no contexto escolar, mas desconsiderados. Isso para justificarem suas escolhas formatando assim a prática pedagógica, comprometidos em garantir o processo de ensino-aprendizagem em Arte.

9.1 EIS QUE APRESENTO MUITO MAIS QUE DOIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

9.1.1 Formação Docente

Essa seção tem o intuito de trazer elementos que justifiquem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa - PLCAPP oriundos do seu caminho formativo vivenciado ao longo da vida.

Desse modo, buscou-se responder - *Qual o perfil formativo do professor licenciado no campo da arte no ensino médio?* Apresentado seus desdobramentos diante dessa temática.

Nesse sentido, procurou evidenciar a influência causada pela formação docente inicial e continuada na constituição da identidade (ou não-identidade) para a tomada de decisão perante as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Vale salientar que a formação docente contínua não é o cerne da análise, mas compõe a disposição formativa dos professores, sendo apontada pelos participantes como aspecto relevante, contribuindo para o esboço da identidade de si mesmos, repercutindo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

9.1.1.1 Formação Docente Inicial

A formação docente inicial representa o momento em que se tem acesso aos primeiros conhecimentos acumulados acerca de profissão, colaborando para que o egresso consiga efetuar as devidas decisões durante o exercício de suas funções (VEIGA; AMARAL, 2010; IMBERNÓN, 2002; BERBAUM, 1982; GARCIA, 1999).

Foi interessante perceber que os cursos de licenciatura de arte vivenciados pelos PLCAPP variam de modalidades de ensino (presencial ou a distância), ou seja, eles declararam que seus cursos foram realizados na FGF - Arte-Educação (EaD), UECE - Música e Artes Visuais (EaD), IFCE - Artes Visuais e Teatro (Artes Cênicas).

Desses PLCAPP dois declararam ter realizado seus cursos na modalidade em educação à distância - EaD, registrando como necessária a disciplina e gestão do tempo que tiveram que desenvolver durante o curso para obter um rendimento satisfatório, acrescentaram que a experiência foi importante para a consolidação de seus conhecimentos. Nesse sentido se destaca a seguinte declaração:

[...] no meu caso eu estudei todos os dias. Não era porque era à distância que o professor só vinha final de semana que eu não estudava! Todos os dias eu saía da minha casa, ia para o polo, toda tarde passava a tarde inteira estudando, fazendo pesquisa, fazendo trabalho. Tem a cobrança muito forte no curso a distância porque você tem prazo para cumprir, não tem como deixar para depois (Pégaso)

Dentro das instituições de ensino superior, vale destacar a existência de programas que colaboraram para a constituição do perfil do futuro egresso. Sobre

essa possibilidade formativa, os PLCAPP registraram como positiva a oportunidade de participar dos programas PIBID e PIBIC, pois possibilitaram refletir sobre as temáticas em debate no campo da arte, educação e/ou arte/educação, os quais favoreceram a regência em sala de aula, conhecendo assim a dinâmica do espaço escolar e a realidade das escolas públicas de ensino médio.

Nessa perspectiva, pensar que o futuro professor tem por meio desses programas na universidade a oportunidade de refletir sobre a profissão (NÓVOA, 1992, 2009). Assim:

E o PIBID me fez realmente conhecer a docência [...], a gente ficava na sala de aula e na sala de aula eu pude perceber que ali realmente, o que eu queria mesmo apesar da, de ser duro ser professor de artes na escola (Cão Maior).

[...] durante a faculdade as coisas que me ajudaram muito na minha formação foi o PIBIC para a iniciação científica (Cão Menor).

O estágio supervisionado é apontado a seguir como um momento singular do processo formativo dos futuros professores, pois possibilita confrontar a teoria e a prática. Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2009, 2010) consideram-no um momento de atividade teórica, favorecendo, ao fim, a unidade entre teoria/prática, que se consolidam por meio da relação entre disciplinas denominadas pedagógicas, representando um momento enriquecedor no processo formativo do futuro professor (CARMO, 1987).

Se se levar em consideração o campo da educação, não há uma identidade de professor de arte; mas se se considerar o campo da arte, tem-se identidade formativa, que se fixa no arcabouço teórico de cada linguagem, as quais efetivamente se formam, estabelecendo uma relação entre elas, elaborando assim sua especificidade epistemológica (CHARLOT, 2000).

Porém, os cursos de licenciatura no campo da arte sofrem devido à falta de uma identificação ou à demasia dela no campo da arte. Desse modo, os estágios supervisionados acabam resgatando essa dificuldade durante sua realização (PIMENTA; LIMA, 2004), pois, quando chegam à escola, é necessário mobilizar conhecimentos muitas vezes não apresentados em disciplinas anteriores.

Dentre as dificuldades apontadas que prejudicam a realização do estágio supervisionado estão não ter - professores devidamente escalados e responsáveis por ele, acesso facilitado às escolas e não possuírem professores nas escolas com o mesmo perfil ou afinidade formativa do futuro professor em formação.

Nesse sentido, os PLCAPP declararam abaixo que os estágios supervisionados não eram realizados com professores licenciados no campo da arte, mas por professores vinculados à área de conhecimento - Linguagens e códigos e suas tecnologias (nomenclatura usada no PCN-Arte) e Linguagens (usada na BNCC). Este último documento se encontra em transição rumo a sua consolidação.

Isso é apontado por eles como um momento de formação que poderia ser mais bem aproveitado, caso tivesse sido realizado com um professor específico, tornando-se um momento efetivo e rico de discussão acerca do ensino da Arte no interior das escolas de ensino médio.

[...] eu não fiz estágio com professora de Arte graduada (Cão Menor).

Os estágios como são organizados só do meio para o final do curso, eles são muito poucos para a prática em sala de aula ou para qualquer prática é que envolvam a docência. [...] ... Acho que a, a licenciatura [...] ela deveria formar desde o início mesmo. Claro que tem esse, esse amparo pedagógico inicial para o aluno que não tem acesso a pedagogia, mas para que paralelamente com essa teoria tenha a prática, para que ele já no início do curso [...] ele (o futuro professor) vá para escola (Cão Maior).

A universidade me contribuiu para a base conceitual, para a prática não. [...] É ridículo um curso de licenciatura não ter prática de sala de aula (Fênix).

Como foi destacado por Cão Maior, o estágio supervisionado deveria ser uma disciplina pertencente desde o início do curso, procurando articular o conhecimento específico com o conhecimento pedagógico, para que o ensino de Arte pudesse assim se respaldar.

Portanto, Cão Maior e Fênix consideraram que as disciplinas pedagógicas e as específicas deveriam ser ofertadas paralelamente para contribuir com a constituição da identidade desse futuro professor. Nesse sentido, Berbaum (1982) e Hargreaves (1996a) declaram que o processo de formação se fixar no

desenvolvimento de atitudes formativas com a intencionalidade de promover mudanças.

Outro aspecto que chamou atenção durante o tratamento e análise das declarações dos professores participantes foi a ênfase acerca da falta de contribuição para a prática, não instrumentalizando devidamente ao futuro professor. Destacaram que essa discussão não estaria apenas nos estágios supervisionados, mas deveria estar presente ao longo do curso e outras disciplinas contribuindo com a imagem do professor (NÓVOA, 2009; PÉREZ GOMES, 1997).

A principal queixa dos PLCAPP, porém, se refere à realidade desconfortável de lecionar a disciplina de Arte ante sua especificidade formativa no campo da arte. Isso significa que as universidades oferecem cursos de licenciatura em Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música ou Teatro (Artes Cênicas), mas o egresso lecionará Arte na educação básica, registrando o paradoxo formativo existente, pois, o curso de licenciatura não é em Arte, mas fragmentado em artes (Artes), conforme exemplificado.

A minha é... graduação... ela, ela gira, girou basicamente em aspectos cênicos, em relação a ser atriz (Cão Maior).

Não posso dizer que aprendi a fazer isso na universidade, mas posso dizer que a universidade me abriu os horizontes para eu entender o quanto eu poderia ir (Fênix).

Eu sei que eu tenho essa limitação por não ter a formação musical, por não ter a formação em teatro, mas mesmo assim eu tento passar para eles (Pégaso).

[...] eu não tenho como dar aula de artes visuais como uma pessoa de artes visuais, porque eu não sou das artes visuais, né? (Cão Maior).

Eu não posso dizer que os meus cursos não me deram subsídios na sala de aula. Eles me aprimoraram, mas não existe curso que vá te fazer ser o profissional que você quer ser, não existe [...] (Fênix).

Deste modo, legalmente os professores não poderiam ser culpabilizados pela não oferta de conteúdo programado da disciplina de Arte, pois como cobrar que um professor licenciado em teatro ensine artes visuais?

Sendo assim, os PLCAPP consideraram que o acúmulo de seus percursos formativos (cursos, oficinas, palestras, eventos, etc.) colabora para a tentativa de manter uma prática pedagógica coerente com seu compromisso de professor. Mas, quando se destaca o curso de licenciatura no campo da arte, o retorno não é satisfatório, pois a realidade da sala de aula com a escola é uma e da escola com a universidade é outra.

Estrela (2006) chama atenção que formação docente é algo constante na vida do profissional da educação, configurando-se em formação contínua e agregando conhecimentos formais oriundos da formação continuada e daqueles que nela investem (TARDIF, 2002).

Segundo os PLCAPP, a universidade e os cursos de licenciatura não estabelecem o devido diálogo com a escola, fato que depois de formados os egressos desses cursos estranham a escola (SANTOS, 1995, 2005). Nesse sentido,

a universidade... ela precisa dialogar com a escola. Não dialoga com a escola. A universidade trabalha sozinha, a escola trabalha sozinha. A gente termina a graduação sem estar preparado para entrar na escola (Cão Maior).

Quando eu entrei na escola, foi quando eu senti dificuldade mesmo de fazer a ... é... de pegar a matriz curricular e ver. Essas coisas eu não tive na graduação. Vamos ver aqui... qual é a matriz curricular do estado para arte? Vamos ver aqui... o que é que? Eu nunca na minha vida eu tive isso (Cão Menor).

Reclamam que os cursos não oferecem a oportunidade de conhecer a escola, focando no conhecimento artístico. Nesse sentido, Estrela (2006) e Simons (1999) destacam que a formação docente deve partir do real e do questionamento das teorias existentes, procurando manter um diálogo.

Existe ainda no interior dos cursos de licenciatura no campo da arte um ranço bacharelesco, pois as disciplinas ditas importantes são aquelas vinculadas ao conhecimento em arte. Destacam-se Yarger e Smith (1990), pois consideram fundamental pensar um curso que efetivamente colabore para que os futuros professores se tornem eficazes e melhores, ampliando seus conhecimentos e não os restringindo.

Essa realidade é exemplificada pela declaração do professor Cão Menor, em que professores universitários consideram e propagam um discurso implícito ou explícito de que ser professor de Arte é algo menor no interior do campo da arte.

[...] eu passei a metade do curso escutando que tipo assim: “chato, vocês vão ser professores. Vocês vão sofrer, não sei o que...”, ou então assim: “se vocês não estudarem muito, vão virar... vão acabar sendo professor mesmo”. Era uma narrativa mesmo de que a pior coisa da vida era ser professor de arte (Cão Menor).

A declaração acima registra o ressentimento apontado pelos PLCAPP de estar em um curso de licenciatura no campo da arte e ser tratado como se não estivesse, ou pior, ser desqualificado pela escolha de estar (MACEDO, 2013; MACHADO, 2009). Esses autores registram o quanto o currículo e a ação do professor universitário demarca e marca entendimentos diversos que compõe a identidade desse futuro professor.

De acordo com os PLCAPP, a universidade deveria rever seu currículo para tentar subsidiar o futuro professor na elaboração de sua prática pedagógica, inclusive, rever o quadro docente para os cursos de licenciatura no campo da arte, porque até que ponto o professor bacharel e artista efetivamente pode colaborar para a formação de um futuro professor de Arte na educação básica.

Eu acho que o que falta muito nas licenciaturas é a prática e não é estágio (Fênix).

[...] no formato que ela (universidade) tem hoje, ela não te forma para a escola, porque as disciplinas práticas, pedagógicas... elas são muito poucas (Cão Maior).

Eu fui me formando, tentando interpretar o que os professores falavam. [...] O professor que dava aula lá na química, a professora, era a mesma professora das artes visuais que dava as duas. E era a mesma coisa (Cão Menor).

Os nossos PLCAPP, particularmente, se formaram recentemente e são geralmente egressos das primeiras turmas ofertadas pelas universidades no estado

do Ceará. Portanto, os cursos de licenciatura vivenciados pelos professores participantes foram concluídos em torno de 2010 e 2013.

Segundo eles se faz urgente revê-los, pois não há diálogo entre a universidade e a escola, não oferecendo confiança quando passam a entrar em exercício. Nesse momento são mobilizados outros conhecimentos, chamados de investidos por Tardif (2002).

Os futuros professores que iniciam cursos de formação docente inicial trazem consigo um repertório de conhecimentos, valores e crenças (SU, 1992). Nesse sentido, existe uma influência da época em que eram alunos da escola (LORTIE, 1975).

Para eles é preciso intervir na reflexão das práticas pedagógicas ainda durante (através dos estágios supervisionados e outros momentos de aproximação com a escola) o curso para que o futuro professor possa se sentir preparado para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a aproximação com a cultura escolar e dos professores (PÉREZ GÓMES, 1997).

Gatti e Barreto (2009) acreditam que é urgente rever o engessamento do currículo e procurar promover uma discussão mais aprofundamento do objetivo do curso de licenciatura com a educação básica.

Foi interessante perceber que a formação docente inicial precisa reconsiderar inclusive as disciplinas chamadas pedagógicas no interior dos cursos de licenciatura, pois, segundo os professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa apontaram, a escola é parcialmente apresentada, não existindo um discurso transparente em relação aos conceitos pedagógicos. Ademais como estes conhecimentos pedagógicos podem se articular com o exercício das futuras práticas pedagógicas.

Registraram que os professores universitários que lecionam essas disciplinas pedagógicas não relacionam o conhecimento pedagógico com o perfil do curso, contribuindo inclusive para o desenvolvimento da falta de identidade formativa, configurando assim uma descontextualização do conhecimento. Sendo assim, tal conhecimento deveria possibilitar a aproximação do conhecimento pedagógico com o conhecimento específico, no nosso caso, articulá-lo com o conhecimento artístico. Esse foi um dos grandes destaques dos PLCAPP.

Estudiosos como González Sanmamed (1994) e Marcelo (1988, 1994) afirmam que o currículo da formação docente inicial não dá conta das necessidades da sala de aula. Não havendo um diálogo entre a escola e a universidade (SANTOS, 1995, 2005; VEIGA; AMARAL, 2010).

Neste sentido, acreditam que os aspectos pedagógicos deveriam ser mais presentes nos cursos de licenciatura no campo da arte, aproximando-se efetivamente do perfil formativo oferecido pelas universidades, refletindo a prática social concreta do futuro professor de Arte na educação básica.

MDN 1 - Formação Docente Inicial

A formação docente inicial para o campo da arte acontece de maneira fragmentada, não existindo um curso de Arte, propriamente dito, mas cursos de artes. Desse modo, as universidades oferecem cursos de Artes/artes - Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas) configurando uma oferta alinhada com a discursão de semiformação para a Arte na educação básica.

Assim, os egressos dos cursos de licenciatura no campo da arte registraram as dificuldades enfrentadas durante o período de formação, e, posteriormente, o que ficou deles para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em Arte no ensino médio, foco dessa discussão.

Contudo, acerca da formação docente inicial oferecida, os PLCAPP apontaram como aspectos positivos os programas de PIBID e PIBIC, programas institucionais de bolsas de iniciação à docência e científica, respectivamente, pois possibilitam aos seus bolsistas enriquecer seu processo formativo.

Todavia, destacam os pontos negativos acerca da formação recebida, a saber: os estágios supervisionados concentrados no final do curso e realizados em salas com professores de área de conhecimento e não do campo de conhecimento, as disciplinas pedagógicas dispostas nos últimos semestres e descontextualizados do perfil do curso, o ranço bacharelesco alimentado pelos professores universitários. Todos esses pontos não contribuem para a elaboração

de uma identidade profissional, muito menos para uma identidade disciplinar.

Segundo os PLCAPP, os cursos de licenciatura no campo da arte precisam urgentemente minimizar a distância existente entre a universidade e a escola, reelaborando no interior dos cursos de licenciatura uma discussão formativa que tenha como horizonte a formação do professor de Arte na educação básica, ampliando o conhecimento pedagógico de modo que dialogue com o conhecimento artístico oferecido ao longo do curso.

9.1.1.2 Formação Docente Continuada

Apesar de não proporcionar diretamente a articulação reflexiva entre formação docente inicial e as práticas pedagógicas foco dessa pesquisa, registra-se nessa seção a percepção de que a formação docente continuada é representativa para os PLCAPP, repercutindo nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles no ensino médio.

A formação continuada é entendida como a educação formal acontecendo após a formação docente inicial (FUSARI; RIOS, 1995), nesse contexto, os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações), *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e os cursos oferecidos pela SEDUC/CE se inserem nesse contexto, porém os PLCAPP visualizam uma formação contínua superando essa perspectiva em contexto diante sua especificidade formativa.

Formação continuada é entendida como uma educação formal fornecida geralmente pelas instituições de ensino superior, tendo como público alvo os professores da educação básica (FUSARI, RIOS, 1995; IANNI, 2002; FERREIRA, 2006).

Nessa seção se destaca a formação docente continuada promovida pelo estado, por meio da SEDUC/CE, para a qualificação dos professores vinculados à disciplina de Arte. Segundo eles esse tipo de formação praticamente não existiu nesses últimos 4 anos.

A SEDUC/CE ofereceu de acordo com os PLCAPP apenas um curso de formação continuada no campo da arte. Ele tinha por temática - fotografia, vinculada

as Artes Visuais (Artes Plásticas), linguagem artística frequentemente lembrada em detrimento das demais. Assim:

Só tive uma formação que eu acho que é, foi um curso de como aplicar fotografia na sala de aula (Cão Menor).

[...] nesses 3 anos, eu fiz uma formação continuada para professor de arte, que foi é de fotografia lá... foi pela SEDUC [...] Eu sou do teatro, não teve nenhuma para o teatro, teve para as artes visuais, que é o que é mais recorrente (Cão Maior).

A área de artes é muito pouco contemplada (Fênix).

Mas o que que acontece aqui? O estado, ele não dá cursos para a gente. Então, ele dá um de educação, aquela coisa genérica, né? Que é para professor de matemática, de química, de física, de todo mundo, e não fala coisa com coisa; é uma coisa que vem do Sul, que tem uma ideia do sulista, né? Que não bate com a realidade daqui; isso é muito ruim, muito antiprodutivo. Frustrante! (Ursa Menor).

De acordo com as declarações dos PLCAPP, as disciplinas, principalmente, Português e Matemática recebem cursos com maior frequência, os quais têm o objetivo de melhorar a prática de sala de aula. Ou, os cursos oferecidos pela SEDUC/CE tratam de maneira genérica de conhecimentos distintos.

Nesse cenário, o professor é que resolve se vai continuar se qualificando por interesse pessoal ou não, pois, como foi apontado, a SEDUC/CE não tem o ensino da Arte como prioridade, forçando os professores a buscarem seus próprios caminhos formativos.

É... o que eu posso dizer é que cabe muito ao educador hoje ou ao professor hoje correr atrás. Porque se ele esperar pela própria secretaria ou esperar pelo próprio governo não vem, ou se vier é muito tempo depois (Fênix)

Diante da especificidade da formação do professor licenciado no campo de arte, faz-se necessário que ele reflita o tempo todo sobre as escolhas tomadas rumo ao ensino da Arte no ensino médio. Assim, é preciso entender que a formação

continuada tem caráter permanente, servindo para atualizar seus conhecimentos, capacitando-os ao exercício da docência (CURY, 2002; IANNI, 2002).

Isso implica perceber diante da fragilidade da formação docente inicial e da falta de investimentos públicos, o que resta para os professores é agir por conta próprios. Nesse sentido, é automática a preocupação dos professores por buscar novos conhecimentos que agreguem conhecimento pedagógico ou ampliem o conhecimento artístico ou vice-versa, dependendo da necessidade de cada um.

Perante esse cenário, o professor é obrigado a continuar formando-se por conta própria, pois a formação continuada revigora o professor se sentindo mais seguro para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (CURY, 2002), reforçando a concepção de formação contínua, pois solicita que o professor busque sempre que sentir necessidade de qualificar-se (FERREIRA, 2006; FUSARI; RIOS, 1995).

Eu comecei... Eu fiz uma pós, mas foi em gestão escolar. Também comecei a desenvolver uma pós em ensino de artes. Mas todos eles foram pagos por mim (Pégaso).

Não há nem tempo pra estudar. Estou negociando aqui mesmo na escola... (Cão Menor).

Continuar-se em formação é uma saída apontada pelos PLCAPP diante da formação docente inicial recebida. Conforme exposto na Tabela 8.

Tabela 8 - Perfil Formativo dos Professores Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO EFETIVO
ANDRÔMEDA	LETRAS	1 - MESTRADO 1 - ESPECIALIZAÇÃO	14
PÉGASO	ARTES VISUAIS	2 - ESPECIALIZAÇÕES	4
URSA MAIOR	ARTE-EDUCAÇÃO/LETRAS	2 - ESPECIALIZAÇÕES	8
CÃO MAIOR	TEATRO	2 - ESPECIALIZAÇÕES	4
CÃO MENOR	ARTES VISUAIS	MESTRANDA 2 - ESPECIALIZAÇÕES	4
FÊNIX	ARTE-EDUCAÇÃO/ COMPUTAÇÃO/MATEMÁTICA	1 - MESTRADO 4 - ESPECIALIZAÇÕES	4
URSA MENOR	MÚSICA/FILOSOFIA/ FISIOTERAPIA	2 - ESPECIALIZAÇÕES	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observou acima, todos os PLCAPP se preocupam com sua formação continuada, pagando suas pós-graduações, destacando sua preocupação e compromisso em ficar próximo da arte apesar da dificuldade, pois as instituições de ensino pouco oferecem cursos nesse campo especificamente. Relatam que, quando elas oferecem, não formam turma, obrigando-os a se inscreverem em outros cursos no campo da educação.

Porém, para além da formação continuação autopromovida, os PLCAPP destacaram que os ambientes de escola e de sala de aula representam momentos incontestáveis de formação, pois as dinâmicas desses espaços demandam refletir-se constantemente acerca de ser professor licenciado no campo da arte e como melhor promover as práticas pedagógicas para a disciplina de Arte.

É na relação com os outros professores que o professor se reinventa constantemente seu aspecto profissional quanto ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (NÓVOA, 1992, 2009; HARGREAVES, 1996a; TARDIF, 2002).

Apontaram que os demais colegas contribuem significativamente para a autorreflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas para o ensino da Arte.

[...] foi meu grande laboratório, está sendo até hoje, a sala de aula (Cão Menor).

Estou com problema nisso aqui... como é que eu vou fazer para resolver esse problema? Aí eu fico pensando ou então eu fico perguntando para as outras pessoas, aí fico falando com colegas mesmo (Cão Menor).

O profissional que você quer ser você aprende no mercado ralando (Fênix).

Nessa perspectiva, os professores consideram a escola e a sala de aula como espaços de aquisição de conhecimento (TARDIF; LESSARD, 2008; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2002). Assim, esses estudiosos apontam a escola como um espaço privilegiado de formação docente continuada em contexto, salientando que as trocas de conhecimento e experiências entre os profissionais da educação representam aprendizagem para todos os envolvidos.

[...] porque não é só a universidade que te forma é a tua busca. Você é aquilo que você se constrói ao longo do tempo (Fênix).

Sendo assim, a formação continuada é refletida da maneira ampliada apontando uma perspectiva contínua de formação docente que não é formalizada, acontecendo em contexto escolares ou não escolares (ESTRELA, 2006).

Nessa perspectiva, destaca-se Lima (2001) quando enfatiza que o professor é protagonista do seu processo formativo, que acontece o tempo todo e em todo lugar incorporando o trabalho docente (o ensino) - formação em *continuum*; no campo da arte, essa consideração é por demais oportuna, pois suas experiências docentes e artísticas colaboram marcadamente para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, perante a falta do suporte epistemológico.

MDN 2 - Formação Docente Contínua (Continuada)

A formação contínua é destacada como necessária diante da fragilidade apresentada durante a formação docente inicial.

Destacaram que a formação continuada é necessária para a ampliação dos conhecimentos pedagógico e artístico, que acontece alheia às políticas de estado, pois os professores não possuem incentivo para alcançá-la, realizando-a por esforço próprio.

Quanto à formação continuada oferecida pela SEDUC/CE para a disciplina de Arte, consideraram-na inexpressível, pois não contemplam o campo da arte e, quando ofertadas, se concentram nas Artes Visuais. Destacaram que, nos últimos 4 anos, apenas um curso de fotografia foi oferecido.

Diante desse contexto, os PLCAPP apontaram que a escola, a sala de aula e a aproximação aos outros professores da área não contribuem para o salto qualitativo de sua formação.

Assim, ocorre a superação do deficit da formação docente inicial que se faz no cotidiano escolar e nas decisões tomadas que colaboram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, caracterizando uma formação em contexto e em *continuum*.

9.1.2 Perfil/Identidade

Identidade significa salientar as características, agrupar por semelhança, observar o que é universal entre os indivíduos ou entre as coisas (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2009). Nesse sentido, os PLCAPP têm por afinidade serem egressos de cursos de licenciatura no campo da arte, ministrando a disciplina de Arte no ensino médio. Essa seria, grosso modo, a identidade deles.

Entretanto, os cursos de licenciatura no campo da arte oferecidos nas instituições de ensino superior possuem uma especificidade, pois se apresentam de maneira fragmentada, voltado para a formação de professores em Artes Visuais

(Artes Plásticas), Dança, Música ou Teatro (Artes Cênicas) que depois de formados serão professores para Arte na educação básica, tendo seu comportamento pedagógico respaldado pelo perfil formativo do curso concluído.

O curso na época era licenciatura plena, né? ... para ser professor de Arte mesmo, de música (Ursa Menor).

O curso foi focado totalmente em artes plásticas e na questão da licenciatura, para ser professor (Artes Visuais). Teorias da educação, pedagogia da educação (Pégaso).

Isso significa que o professor formado em teatro, por exemplo, não tem a obrigação formativa, pois não recebeu o repertório epistemológico solicitado pela disciplina de Arte na educação básica, no nosso caso, para o ensino médio. Desse modo, a própria disciplina estaria sofrendo sua extinção. Entretanto, os professores de maneira comprometida com a Arte procuram desenvolvê-la, elaborando suas próprias práticas pedagógicas, apesar da especificidade recebida nos cursos de arte.

Vale salientar que o percurso formativo dos PLCAPP não surge ou se encerra após a conclusão do curso (ver seção 9.1.1.2). Isso porque a construção da identidade formativa, perpassa pela concepção destacada por Tardif (2002), o qual afirma que o professor se forja de maneira investida, isto é, mobiliza sua bagagem de conhecimento acumulada de quando era aluno da educação básica (LORTIE, 1975), de artista (BASBAUM, 2013), de estudante de ensino superior (NÓVOA, 2009) e de professor em exercício em sala de aula (CEBREIRO, 1992; IMBERNÓN, 2002).

Desse modo, todos esses conhecimentos se relacionam e colaboram para a sua formação enquanto professor para a Arte. Assim, suas experiências são fundamentais para a construção e exercício de suas práticas pedagógicas, inserindo-as no processo de ensino/aprendizagem para a disciplina de Arte, conforme apontamentos seguintes.

A inserção profissional é influenciada pela família e/ou por gostar da dinâmica escolar considerando suas experiências enquanto aluno (VALLE, 2006;

QUADROS et al., 2005), já a escolha pela disciplina de Arte acontece por afinidade, declararam gostar de práticas artísticas. Sobre isso destacam-se:

Eu dava aula de música porque meu irmão era professor de música já (Ursa Menor).

Estava terminando o Ensino Médio, aí procurei o teatro não sei por que, assim, porque não, não tinha, nunca tinha feito teatro na escola [...] ... é muito difícil ser a, artista e atriz, né? Aqui na cidade. É difícil, mas é possível. Mas, aí eu vi que é... a minha onda era realmente dar aula de teatro (Cão Maior).

Eu costumo dizer que eu já era professor de Arte antes de ter o título de professor de Arte, né, por aí (Fênix).

Com relação à escolha do curso (riso) foi um pouco engraçado, porque simplesmente eu queria ter uma graduação, não tinha área específica de escolha e quando eu fui fazer o vestibular tinha para arte-Artes Plásticas e química. Eu sempre gostei muito de artes, sempre me identifiquei muito. Então, resolvi fazer Artes Plásticas (Pégaso).

Gostava de ser professora... [...] ...aí eu entrei no estado. E aí pronto, já foi outra coisa, porque eu fui aprender a ser professora do ensino médio (Cão Menor).

Como se observa ao longo dessa seção, o professor se constitui ao longo do tempo e em interação com outros profissionais da educação, acerca desse aspecto corroboram Nóvoa (2009), Lima (2001) e Nunes (2001), pois acreditam que a troca de conhecimento contribui para o processo de formação docente que também se configura a partir da socialização dos conhecimentos pedagógicos em contexto (MARCELO, 1991; KILGORE; ROSS; ZBIKOWSKI, 1990). Nesse cenário, conclui-se que a profissão professor é amálgama de vários conhecimentos (TARDIF, 2002) que estão em constante movimento e em partilha.

Destacar-se a última referência textual de Cão Menor, apontando que ser professor é diferente em cada etapa da educação básica, ou seja, cada etapa demanda uma especificidade formativa. Esse entendimento perpassa pelo campo da formação, pois os professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio necessitam de habilidades específicas para poder promover efetivamente um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Destacaram que ser professor da disciplina de Arte no ensino médio já foi mais interessante e que os alunos descompromissados repercutem diretamente nas práticas pedagógicas. Hoje, os constantes ataques à permanência de disciplina de Arte no currículo de ensino médio, representa diretamente uma ameaça velada à existência de cursos de artes na educação superior. Nesse sentido, declara:

Eu era muito empolgado com isso quando era mais novo, mas com esses constantes ataques... [...] O aluno também não está mais nem aí. Aí... vai desanimando... (Ursa Menor).

Os PLCAPP declararam ver a si como professores licenciados no campo da arte, apesar de a profissão docente ser desprestigiada socialmente e de o professor de licenciatura no campo da arte viver essa realidade sutil cotidianamente.

Como se observa abaixo, Cão Menor não soube garantir se sua formação docente inicial em artes visuais lhe afiança ser denominado professor de Arte, já que sua prática pedagógica se restringe ao repertório de sua formação docente inicial, fato que suscitou novos questionamentos no momento de análise dos dados.

Eu sou a professora de Arte. Mas, é, eu dou aula somente de artes visuais. Aí, eu agora... eu fiquei na dúvida assim... (Cão Menor).

Eu posso dizer que eu me sinto como professora de artes (Pégaso).

As declarações dos professores por vezes entram em paradoxo, implicando perceber que estão amadurecendo seu pensamento acerca do que realmente são - ser professor de Arte ou ser professor para a Arte. Vale registrar que esse estudo contribuiu para uma autoanálise dos professores participantes da pesquisa que até então não haviam realizado esse confronto - formação docente inicial e demanda da Arte na educação básica.

Assim, o professor licenciado no campo da arte tem duas opções - promover o ensino da Arte seguindo o conhecimento artístico absorvido durante o curso de licenciatura concluído ou tentar oferecer as linguagens artísticas que compõem a disciplina de Arte no ensino médio por conta própria.

Dentro dessa perspectiva, a maioria dos PLCAPP consideram que ser professor para a Arte significa ir além de sua formação docente inicial e de sua escolha e prática artística.

Sendo assim, conclui-se que o professor de Arte se estreita com um curso de licenciatura no campo da arte que dialogue curricularmente com a disciplina de Arte. Portanto, diante do exposto pelos PLCAPP, percebe-se que o esforço cotidiano dos professores licenciados no campo da Arte para promover a disciplina de Arte os insere em um universo de professores para a Arte e não de Arte.

Isso implica que o professor para a Arte tem tido a preocupação de buscar outros conhecimentos em arte, saindo de sua área de conforto para poder realizar o processo de ensino/aprendizagem em Arte.

Eu não olho apenas a arte que eu faço. Graças a Deus, como ator e diretor teatral, eu sou também educador. Então, eu não venho para a sala dar teatro (Fênix).

Eu não posso, então, ser leviana com o meu próprio curso e querer que ele me forme para ser uma professora polivalente, de artes; eu fui formada para ser professora de teatro (Cão Maior).

[...] dificilmente você vai encontrar um professor que dê conta com a, com a mesma expertise em todos esses assuntos, né? Um cara que toca, um cara que pinta, um cara que dança, um cara que mexe com o teatro, né? Você pode arranhar um pouquinho cada um, mas você vai ter um lado seu que, e no meu caso é a música, né? (Ursa Menor)

Para os PLCAPP, a identidade reside no reconhecimento de ter passado pelo curso de licenciatura, mas quando indagados acerca da sua formação docente inicial em relação à disciplina de Arte se iniciam o afastamento e a falta de afinidade, pois procuram ainda o próprio reconhecimento.

Desse modo, a formação oferecida nos cursos de licenciatura fragmenta as linguagens artísticas não oferecendo a identidade caráter de universalidade entre os professores licenciados do campo da arte. Assim, sugere-se uma identidade em elaboração.

Outro aspecto que se destaca é que ser professor licenciado no campo da arte não garante compreender sua função de professor para a Arte, não a

entendendo como componente curricular obrigatório na educação básica dividida em 4 (quatro) linguagens artísticas, detentora de um arcabouço teórico singular.

É notória diante das declarações que a formação docente inicial não permite ampliar tal reflexão, sendo alcançada quando se insere na escola. Nesse espaço se inicia efetivamente o processo de inserção a não-identidade, pois se deparam com a disciplina e suas necessidades.

Essa realidade causada pelo afastamento da formação docente inicial concluída e das exigências curriculares da disciplina de Arte que lecionam gera uma não-identidade, pois não se reconhecem como professores de Arte, nem obrigados como professores para a Arte.

Isso implica que a não-identidade, que seria o oposto da identidade, vai residir nessa tempestade de incertezas inclusive na não determinação da identidade. Salientar que a indeterminação passa pela tentativa de se reconhecer e não pela ausência de identidade.

Essa não-identidade dos cursos de licenciatura no campo da arte permite refletir que, embora todas sejam professoras, a formação docente inicial habilita em determinada linguagem artística, se comparada à disciplina de Arte na educação básica, pois, no exercício de suas funções, se deparam com dilemas entre o que possuem de conhecimento em arte e o que a disciplina de Arte demanda como conteúdo.

Nesse cenário, destaca-se o problema causado pela semiformação recebida pelos professores de licenciatura no campo da arte. Portanto, a identidade se aproximaria do aspecto profissional (por ser professor) e a não-identidade é decorrente da especificidade formativa que repercute nas tomadas de decisão para as práticas pedagógicas em Arte.

MDN 3 - Identidade

A identidade dos professores licenciados no campo da arte se dá pelo aspecto profissional, pois os cursos de licenciatura no campo da arte oferecidos nas instituições de ensino superior não colaboram para a elaboração de um único

perfil de professor para a disciplina de Arte, gerando diante desse contexto, vários elementos formativos que dialogam com a não-identidade, visto que existem professores habilitados em várias linguagens artísticas.

Desse modo, os egressos desses cursos se depararam com uma semiformação no campo da arte que não contempla a disciplina de Arte. Eles acabam se tornando professores para a Arte na educação básica.

Professor de Arte, portanto, está em construção, pois não há uma identidade formativa, porque os cursos de licenciatura no campo da arte são diversos, ressaltando que o pressuposto da não-identidade acaba representando o espaço de liberdade, promovendo a minimização do conflito identitário, pois almeja o processo de ensino/aprendizagem para a Arte.

Portanto, a busca pela identidade representa a resistência interna do indivíduo de se manter crítico da sua própria formação desencadeando a consciência da não-identidade, conseqüentemente, desenvolvendo uma prática pedagógica comprometida.

9.2 TORNO PARA MODELAGEM DE VASOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SUAS (VÁRIAS) MÃOS

O torno é a base na qual os artistas, nos seus ateliês, criam objetos em argila. Essa ferramenta é fundamental para que o artista imponha um ritmo em cima da argila, criando objetos diversos de seu desejo.

Diante dessa metáfora, o professor é o artista que cria, implanta e consolida sua prática pedagógica; o torno é o conhecimento adquirido de modo investido pelo professor; a argila é a realidade disforme que procura definir objetos. Essas três dimensões - professor (razão e emoção), conhecimento e contexto dinâmico se articulam criando vasos distintos - modos particulares de implementar um processo de ensino-aprendizagem a partir de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas que são decorrentes de sua formação docente - inicial e contínua.

Deixa-se aqui o registro quantitativo dos segmentos de dados acerca das etapas que compõe as práticas pedagógicas.

Tabela 9 - Frequência acerca das Práticas Pedagógicas nas entrevistas

Nós (Códigos)	Cão Maior	Cão Menor	Fênix	Ursa Menor	Pégaso	Referências (Segmento de dado)	Fontes
Prática pedagógica - Planejamento	9	5	3	5	9	31	5
Prática pedagógica - Aula	2	8	2	5	5	22	5
Prática pedagógica - Avaliação	5	4	4	6	2	21	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa metáfora se apresenta para ilustrar o quanto o professor é um construtor de suas práticas pedagógicas sofrendo influências diversas. Desse modo, pretendeu-se responder - *Que prática pedagógica (e como) é desenvolvida pelo professor licenciado no campo da arte no ensino médio?*, apresentando os encaminhamentos desse processo de escolhas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores licenciados no campo da arte.

9.2.1 Modelando o vaso: Planejamento

Planejamento é uma prática pedagógica fundamental no desenvolvimento do trabalho docente. O ato de ensinar demanda pensar o antes, o durante e o depois para que as tomadas de decisão possam ser realizadas de maneira satisfeita, pois não acontece à revelia (CUNHA, 1989).

Planejamento de ensino significa ter essa preocupação. Ele tem a função de organizar a execução (a aula), programando-se inclusive para os contratempos (ALARCÃO, 2003). Desse modo, é flexível, servindo como um horizonte a ser alcançado (HOFFMANN, 2006; MORETTO, 2014).

Sendo assim, os PLCAPP que lecionam a disciplina de Arte possuem as terças-feiras como dia do planejamento semanal coletivo da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesse momento do planejamento semanal coletivo institucionalizado (PSCI), configura-se uma prática pedagógica importante que

desencadeia as demais etapas, pois só assim é possível seguir e entender seu desdobramento durante a elaboração dos planos de ensino para a disciplina de Arte.

O PSCI é realizado por áreas de conhecimento e cada área possui seu dia semanal coletivo, tendo o intuito de integrar os professores por área na promoção do processo de ensino/aprendizagem. Nesse rumo destaca-se Libâneo (1990) quando aponta o planejamento como um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um momento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.

A SEDUC/CE propõe uma orientação acerca da organização e gestão dessa prática pedagógica, tentando minimizar o descompasso entre professores e coordenadores pedagógicos.

De fato, a gente tem três planejamentos coletivos e o último é um encontro, né, geral (Cão Menor)

[...] tem um planejamento que é por área, cada dia da semana uma determinada área. E faço junto com a de Linguagem que é na terça-feira e tem os outros planejamentos que são individuais de acordo com o horário do professor [...] quando é o coletivo a gente começa a decidir como é que vai ser trabalhado a área no todo, no conjunto. E no individual para a gente fazer mais a questão do planejamento direcionado para as aulas (Pégaso).

A SEDUC/CE orienta que haja 4 (quatro) PSCI, sendo 3 geridos pelo professor coordenador de área (PCA) apoiando o coordenador pedagógico e o último configurando o planejamento geral encaminhado pelo coordenador pedagógico.

Diante dessa declaração, registra-se o momento do planejamento de ensino (de aula). Porém, não tem sido um momento dado, principalmente por que os professores licenciados no campo da arte (PLCA) são minoria nas unidades escolares, não possuindo afinidades com parceiros, ou estando muitas vezes sozinhos nas escolas, devido a sua carga horária.

Os PLCAPP se sentem desprestigiados e imersos no movimento solitário, preferindo se resguardarem do que cederem ao grupo de professores da área de conhecimento de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a qual são vinculados.

Eu tinha problema de compartilhar o meu planejamento, tipo ah, vem cá professora de português, vamos ver o que a gente pode fazer junto. Eu não sei fazer isso, não sei mesmo. E eu ficava muito aqui fechada. [...] É que eu não sei como fazer. E a Arte ficar em segundo plano (Cão Menor).

[...] no meu momento de conversar com os parceiros que nem sempre dar tempo da gente conversar e tal [...] ... se der para 'linkar' os assuntos a gente 'linka' se não a gente faz cada um na nossa disciplina (Cão Maior).

As declarações acima nos reportam para uma tentativa de autopreservação - do profissional e da disciplina. Registra-se o receio de se perder o aporte epistemológico da Arte diante da grande área de conhecimento a que se vincula, em uma defesa de manutenção da disciplina no currículo. Essa hesitação deve ser consequência dos ataques políticos vividos em 2016 acerca da permanência da disciplina na educação básica.

Na contramão das expectativas, os PLCAPP pouco têm a oportunidade de trocar conhecimentos com seus pares (MARCELO, 1994, 1991, 1988), pois geralmente estão sozinhos nas escolas, tendo o professor de Letras - Língua Portuguesa ou Estrangeiras com literatura e Educação Física com dança, no entanto, os objetivos são distintos.

Segundo os PLCAPP, as escolas se encontram em um descompasso quanto à gestão do pedagógico, influenciando decisivamente na condução do planejamento e na elaboração dos planos, isso em todas as áreas do conhecimento, mas a respeito da Arte isso fica mais evidente, pois não é uma disciplina culturalmente forte dentro das escolas apesar de sua obrigatoriedade desde a LDBEN nº 9394/1996, ou seja, há 22 anos a disciplina de Arte procurar se fixar enquanto campo de conhecimento no interior da educação básica.

Os PLCAPP declararam que até 2014 o PSCI funcionava, sendo os planos de ensino solicitados, havendo uma maior presença dos coordenadores pedagógicos nesse momento, inclusive com orientação e sugestões vindas deles, todavia, isso atualmente não existe, perdendo-se durante os últimos anos.

É possível afirmar que o planejamento de ensino e a gestão do pedagógico não é uma realização pronta e acabada (LÜCK, 2011), portanto, a realidade escolar é resultado histórico das tendências decorrentes do

desenvolvimento da sociedade (WELLEN; WELLEN, 2010), impactando na gestão escolar e nas práticas pedagógicas.

O planejamento... era sério. Na antiga direção, até mais ou menos 2014. A gente fazia o planejamento anual mesmo, total, né? O que que vai ver durante o ano, o que que você vai ver em janeiro, o que que você vai ver em fevereiro, na semana o que que você vai... (Ursa Menor).

Esse ano de 2017 virou o samba do crioulo doido. Quem quiser planeja. Quem não quiser nem vem. Quem achar que deve se reúne. Quem achar que não deve não se reúne (Fênix).

Não. Agora não tem mais nada. Mudou a direção, mudou tudo. Aboliram até escrever as coisas (referente aos planos) (Ursa Menor).

Percebe-se, diante das declarações dos PLCAPP, que desde 2014 tem ocorrido mudanças nas gestões escolar e/ou pedagógica, as quais estão impactando no rendimento dos momentos de planejamento no interior das unidades escolares. Vasconcellos (1995) lembra que planejar coletivamente é importante, pois possibilita a troca de experiências reforçando a solidariedade entre os sujeitos.

Para os PLCAPP, viverem a escola e o ensino da Arte é um desafio constante, não sabendo às vezes o que fazer. A resistência dos PLCAPP é diária, procurando promover constantemente a valorização da disciplina, defendendo a sua importância, para que os demais componentes curriculares não a coloquem de lado.

Eles destacaram que o tempo semanal de 50 minutos destinado a aula de Arte acaba representando um obstáculo, pois é insuficiente, exigindo (re)pensá-la de maneira particular. E, para minimizar essa dificuldade com a exposição dos conteúdos, afirmaram organizá-la semanalmente de maneira alternada entre aulas teóricas e práticas, para que se cumpra o conteúdo programático da disciplina em discussão, oferecendo as quatro linguagens artísticas que a compõem.

50 minutos. E aí geralmente uma aula é teórica e a outra é a prática (Cão Maior).

Nesse cenário são poucas as escolas que valorizam as práticas artísticas, oferecendo espaço e autonomia ao professor da disciplina de Arte. Quando isso ocorre, requer como consequência mais compromisso e responsabilidade dos PLCAPP. Acredita-se que essa mudança de posicionamento possibilita redefinir o próprio pensar a disciplina em questão e os pressupostos dela, contribuindo para uma nova cultura escolar e, por conseguinte, para a incorporação de novas práticas pedagógicas.

Então, eu já entrei com a Arte um pouco valorizada, né? Mas, arte enquanto conhecimento e tal. É algo que está sendo construído. Então, é isso que me mobiliza (Cão Menor).

Outro aspecto que influencia o planejamento de ensino é a formação docente inicial, pois recorrer ou não a ela é fruto de um posicionamento político por parte do PLCAPP. Isso implica perceber que a oferta de uma formação docente fixada na prática social oferece elementos que instrumentaliza o futuro professor, que, em Arte, se transforma em construtor de conhecimento artístico em educação, estreitando a arte e a geração de conhecimento (ZAMBONI, 1998).

É oportuno lembrar que a formação docente inicial não pode esgotar a prática, fixando-se sobre a teoria. Desse modo, a teoria deve ser o exemplo concreto (prático da teoria), fazendo parte da própria natureza, pois o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador (FREIRE, 2002; PIMENTA, 2009; VEIGA; AMARAL, 2010; PÉREZ GÓMES, 1997).

Nesse sentido, verifica-se que não há um consenso entre os PLCAPP, nem mesmo quando são egressos da mesma linguagem artística ou mesmo quando se encontram sob proposta pedagógica semelhante. Toda essa realidade instiga refazer-se diariamente.

Destaca-se, portanto, que esse novo cenário em que todos os PLCAPP pertencentes à rede de ensino do estado do Ceará estão inseridos, diante das atuais políticas públicas para a educação de ensino médio, proporciona e impulsiona indiretamente uma formação em *continuum*, tendo que aprender dentro da escola quando configuram suas práticas pedagógicas diante da contingência e/ou uns com os outros (LIMA, 2001; MARCELO, 1994, 1998; VONK, 1995; POPKEWITZ, 1994)

Sendo assim, a prática pedagógica é resultado de todo seu percurso formativo e do seu modo de ver o mundo do que propriamente de sua formação docente inicial (TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2002, MARCELO, 1988, 1994). Isso porque os PLCAPP declararam que procuram oferecer aos alunos de Arte as quatro linguagens artísticas que compõem a disciplina, apesar de sair de sua zona formativa de conforto, como anteriormente apontado.

Assim, para promover o ensino efetivo da Arte, os PLCAPP se empenham em dessa maneira pesquisar a respeito das linguagens artísticas que fogem do seu domínio para garantir a oferta da disciplina de maneira plena, associam tais linguagens a sua formação docente inicial, partem da formação docente inicial, ou usam o arcabouço teórico da sua formação docente inicial como fonte exclusiva de inspiração didático-pedagógico-metodológica.

Esses quatro cenários reforçam a indefinição de uma prática pedagógica, resultando do processo de não-identidade, que aponta a liberdade adorniana como a solução para manter o compromisso consigo e com a disciplina minimizando os conflitos desse dilema que são diários na rotina dos PLCAPP.

A questão de dança, música, teatro... eu tenho que fazer pesquisas para poder ministrar as aulas. Não teve nenhuma formação nesse sentido... (Pégaso)

Eu estou aqui defendendo que se dê o conteúdo, mas para além dele. Que se use o conteúdo como elemento motivador, mas que eu vá além (Fênix)

Se cai música como é que eu posso reorganizar para dar teatro... se tem artes visuais como é que eu posso fazer com que aquela linha, aquele traço possa ser traço cênico, né. Então, é esse planejamento. Ele é claro adaptado para a minha área que é teatro (Cão Maior)

É pensar numa educação estética para... para que ele assim... tudo bem que eu só trabalho só com artes visuais (Cão Menor)

Como se percebe a identidade e a não-identidade no âmbito da formação de professores no campo da arte travam um duelo importante, procurando reconhecer-se. Desse modo, dentro da não-identidade reside conflitos dialéticos de procurar saber quem é, assim, destaca a busca pela identidade, apontada no MDN - identidade.

Nesse sentido, a não-identidade configura o lugar da liberdade, possibilitando ao professor ver-se de várias maneiras, implicando no modo de ver a disciplina, por conseguinte, no planejamento gerado a partir desse entendimento que é individualmente político, no sentido filosófico do termo.

O planejamento também se relaciona diretamente com a organização e as ofertas curriculares da disciplina, porque uma coisa é planejar apenas para um ano escolar, outra coisa é fazê-lo para todos os anos de ensino médio, sendo necessário gerir essa etapa, a qual alicerça o desenvolvimento das demais etapas que estão imbricadas uma na outra (MASETTO, 2010; LIBÂNEO, 1994; MACEDO, 2013).

Os PLCAPP pouco têm a oportunidade de trocar conhecimentos com seus pares, pois geralmente estão sozinhos nas escolas. Essa realidade nas unidades escolares é recorrente nas falas dos PLCAPP, os quais registraram ter a preocupação de oferecer uma continuidade linear nos conteúdos (as 4 linguagens artísticas que compõem o curso da Arte) no decorrer do ensino médio.

É só que eu vou mudando, por exemplo, 1º ano eu falo da origem do teatro e teatro grego, quando eu vou para o 2º ano eu vou falar mais do teatro no renascimento, comédia *dell'arte*... (Pégaso).

Quando é no 3º ano eu foco mais no teatro contemporâneo, nas artes contemporâneas que é mais... (Pégaso).

Eu vou fazendo uma espécie de evolução no conteúdo. Sempre a origem daquelas linguagens para o 1º, o desenvolvimento pro 2º e pro 3º foca mais na contemporaneidade (Pégaso).

Portanto, existe uma preocupação em oferecer o ensino da Arte, embora sejam nítidas as limitações formativas dos professores egressos dos cursos de licenciatura no campo da arte. Sendo assim, o planejamento da disciplina acaba por se materializar durante a elaboração dos planos, que por sua vez sofrem influência de alguns aspectos mencionados: a) seguir a formação docente inicial ou não; b) cumprir as linguagens artísticas que compõem o conteúdo programático da Arte e seus desdobramentos ou não; e, c) considerar o próprio percurso formativo ou não.

Durante o planejamento escolar, há uma relação dialética entre o possível e o impossível, precisando compreender a interação dinâmica de negatividades e

positividades. Essa condição é indispensável para a manutenção do equilíbrio promotor das mediações que possibilitem a operacionalização e realização das práticas educativas de modo geral (VASCONCELLOS, 1995).

Percebe-se que os PLCAPP sentem receio, pois precisam tomar decisões constantes que determinam suas perspectivas políticas frente ao ensino da Arte. Isso implica perceber que o planejamento é um roteiro que pode não ser realizado, contudo registra os posicionamentos do professor. Assim, Moretto (2014, p. 100) também o considera representando “um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada”.

Vale registrar, nesse cenário, que os professores participantes se ancoram no seu percurso formativo considerando sua época de aluno da educação básica e nas suas práticas artísticas ao longo da vida do que efetivamente na sua formação docente inicial.

Eu peguei minhas vivências (de artista e de professor) e fui jogando nisso (Ursa Menor).

[...] o plano. Ele é todo organizado de acordo com o que eu acho que é...
[...] ... eu escolho trabalhar com o que eu conheço, com o que eu vivo para poder dialogar com a teoria (Cão Maior).

Desse modo, o planejamento revela uma disciplina pensada para se realizar a partir da execução de projetos distribuídos durante todo o ano letivo, ao longo dos bimestres (ou etapas pedagógicas), existindo uma preocupação por parte dos PLCAPP em dividir os estudos das linguagens artísticas que compõem a disciplina objeto de pesquisa em momentos teóricos e práticos.

Eu trabalho por projetos. Eu penso cada etapa como um projeto aonde tem início, meio e fim. O início é o conteúdo, o meio é a prática, o fim é a culminância, a apresentação (Fênix).

Porque assim, as quatro são linguagens artísticas. Eu tento separar elas para trabalhar cada uma delas num determinado bimestre (Pégaso).

[...] eu acredito que nesse cenário eu procuro fazer não só a questão da linguagem e [...] do conceito, mas também da prática. Faço prática e começo a pensar as teorias da arte (Cão Maior).

Como se observa, os PLCAPP são induzidos a planejar incorporando uma metodologia implicada na realização de projetos de ensino/aprendizagem que contemplam a realidade da comunidade escolar em que o PLCA está inserido, de modo que o mais importante é a ideia do processo constituindo-se na materialização da vontade coletiva (professor e alunos). Nessa perspectiva, torna-se expressão possível dos projetos (VASCONCELLOS, 1995).

Portanto, acreditam que o planejamento é uma prática pedagógica que se relaciona diretamente com: a) a formação docente inicial e sua não-identidade, b) a organização e oferta curriculares, c) o tempo de aula e d) o apoio da coordenação pedagógica durante o planejamento semanal da área. O planejamento também sofreu forte influência da gestão escolar/pedagógica e da proposta pedagógica, as quais o profissional se vincula em cada escola.

Lück (2011), por exemplo, aponta a atuação dessas dimensões/desses aspectos como promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada.

Esses aspectos colaboram para a realização de uma metodologia voltada para projetos de ensino/aprendizagem no campo da arte, definindo um ensino de Arte particular, observado durante os apontamentos dos PLCAPP acerca da aula, execução do planejamento aqui registrado.

MDN 4 - Planejamento

O planejamento realizado pelos PLCAPP representa a primeira prática pedagógica alvo de análise, sendo determinada pela formação docente inicial e sua não-identidade formativa.

No interior da escola de ensino médio, são descritos pelos PLCAPP os momentos de planejamentos semanais coletivos institucionais, os quais refletem o isolamento existente dos professores licenciados no campo da arte, pois geralmente são únicos representantes da disciplina de Arte na área de Linguagens e códigos nas escolas de modo geral.

Vale registrar o agravante de não estarem com o devido acompanhamento pedagógico dos coordenadores pedagógicos. Declararam que atualmente não existe cobrança sistemática dos planos de aula, deixando seus registros como uma escolha pessoal.

Desse modo, salientaram a preocupação em manter o entendimento da Arte como disciplina no ensino médio, resguardando-a durante o planejamento e reconsiderando-a diante da carga horária de 50 minutos semanais.

Essa realidade os obriga repensar toda a prática pedagógica, promovendo uma metodologia implicada na realização de projetos de ensino, alternando as aulas entre teóricas e práticas. Ademais, apresentam a disciplina de Arte dividida em conteúdos programáticos lineares, sequenciais e graduais entre os anos desse ensino.

Vale destacar que a organização e a oferta curriculares decorrentes da proposta pedagógica e a cultura da gestão escolar influenciam no planejamento da disciplina de Arte, os quais, por conseguinte, acabam por influenciar fortemente em todo o processo de ensino/aprendizagem.

9.2.2 Modelando o vaso: Aula

Vale salientar que a educação é uma prática social, ética e política (APPLE, 1995; ALTHUSSER, 1985; FREIRE, 2002), sendo que a sala de aula é um espaço/tempo de manifestações de culturas escolares, precisando que o professor mediatize os interesses externos e internos (MASETTO, 2010; HARGREAVES *et al.* 2002). Em outras palavras:

[...] um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno) planejar o curso a ser realizado, traçar objetivos a ser alcançados, negociar as atividades, definir e realizar um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem (MASETTO, 2010, p. 18).

A aula significa gerir a relação pedagógica (CUNHA, 1989) em suas últimas consequências, pois o professor necessita durante esse espaço/tempo

mediar a relação do aluno com o conhecimento. Assim, a aula é o momento de pôr em execução o que outrora fora planejado e que, posteriormente, será avaliado (MASETTO, 2010; MORETTO, 2003a; HARGREAVES *et al.*, 2002).

Conforme apontado pelos PLCAPP na seção do planejamento, a aula pode ter natureza teórica ou prática, acontecendo de maneira intercalada. Ela representa a materialização do planejamento e, principalmente, revela o que significa promover o ensino diante da dinâmica do contexto.

Fora destacado que, durante a elaboração do planejamento, pensar no aluno é um dos aspectos a ser considerado, pois o objetivo da aula é promover a aprendizagem (MASETTO, 2010). Sendo assim, o desenvolvimento da aula cristaliza o processo de ensino/aprendizagem, como contexto, vale destacar, que é um conjunto de alunos cada um com suas particularidades.

[...] não vejo o saber em arte dissociado do saber do estudante [...] Que a gente tem que trabalhar de acordo com as demandas deles, não a partir das nossas (Cão Maior).

Eu sugeri algumas coisas novas, tipo Legião Urbana, para a juventude, para atrair. E aí a gente foi acertando [...] tinha aluno meu que só tocava música religiosa, não tocava 'música do mundo'. Então, até isso, sabe. Tem que dividir o repertório para não perder aluno é complicado (Ursa Menor).

Nesse cenário, a aula só é possível se houver a presença de alunos, porém denunciam a superlotação das turmas de ensino médio com um quantitativo que oscila entre 40 a 50 alunos. Essa realidade determina o planejamento e por consequência a realização da aula, pois a realidade da sala de aula repercute nas decisões dos PLCAPP. O que é realmente possível fazer com uma turma numerosa?

Destaca-se nessa direção Pimenta (2009), que considera a aula o momento de sala de aula. Vale destacar Veiga (1994) e Cunha (1989) como qualquer lugar que oportunize a relação pedagógica. Nesse sentido, o professor a tem como um espaço de decisões mais imediato. Assim, a sala de aula precisa ser ocupada ou mesmo percebida pelo professor.

Eram muitos alunos por turma na escola lá, nas duas escolas da Barra do Ceará eu tinha turma à noite de 58 alunos de diferentes faixas etárias (Cão Maior).

[...] uma sala com 40 as vezes 45 alunos (Pégaso).

E eu tenho 27 diários, é muita turma. Cada uma com 40 alunos. Então é pancada... (Cão Menor).

Assim, apontaram ser impossível conseguir exercer uma aula de Arte exclusivamente na sala de aula, pois essa está sempre cheia de cadeiras e mesas. Para Pollard (1982), por sua vez, a sala de aula representa um processo interativo de micronível, no qual o professor precisa estabelecer rotinas e gerir o número de alunos no espaço. Isso significa que é necessário gerir o que esses alunos trazem (conhecimento prévios, costumes, religião, família, etc.) para esse espaço de transformação do conhecimento.

Sendo assim, reforçaram a necessidade de uma sala laboratório de Arte para poder desenvolver adequadamente as linguagens artísticas da Arte, sem interferir com a dinâmica das outras salas/disciplinas que estão próximas (NASCIMENTO, 2012).

Portanto, diante da falta de condições físicas para uma promoção do ensino mais adequado das salas de aula e pensando em não atrapalhar o trabalho docente dos outros professores, afirmaram preferir ir para outros espaços de escola, conforme falas abaixo destacadas.

Assim, salientam-se Moreira e Silva (1995), quando consideram que as relações de poder estabelecidas no interior da escola são diversas, que nem sempre estão em um só ator do cenário escolar. Ou seja, o aluno não está em sala de aula apenas absorvendo conhecimento, mas também é capaz de gerá-lo.

Os PLCAPP afirmaram sair com muita frequência da sala de aula e outros só usá-la quando precisam escrever algum comando no quadro branco, mas sendo isso raro. Declararam preferir que os alunos anotassem as informações transmitidas de maneira oral.

É oportuno ampliar o sentido do termo sala de aula, pois ela não se restringe apenas a uma sala com quadro branco, para Arte outros espaços podem

se tornar salas de aula. Desse modo, a construção do conhecimento artístico pode acontecer superando as paredes da sala de aula. Moretto (2003b) destaca que aula deve ser entendida como um momento que acontece em espaços distintos.

Pode-se trazer Pimenta (2009) e Freire (2002) quando afirmam que a sala de aula se configura o espaço privilegiado da ação docente e que se revela no seu cotidiano. Dessa maneira, a sala de aula torna-se um espaço de autonomia do professor, sendo possível superar a obviedade das orientações estabelecidas. É um espaço de liberdade (ADORNO, 2009).

A gente fez a intervenção artística na praça aqui. Quando você puder passar pela praça... tudo aquilo ali foi uma aula de arte, tudo que tem lá pintado foi aula de Arte (Cão Menor).

Todos os estudantes... eles já sabem como é que é a minha rotina, mas assim, eu não uso muito sala de aula, eu fico lá no pátio, eu fico no auditório, fico em qualquer lugar que tiver assim, na quadra... quando eu vou trabalhar (Cão Menor).

Eu detesto sala de aula, abomino sala de aula, para mim é a pior prisão do universo. É... por isso que dou aula no pátio, na quadra (Fênix).

Segundo os PLCAPP, a aula tem uma rotina que começa com a agenda (roteiro) no quadro branco e chamada. Reclamaram que a chamada leva muito tempo da disciplina, mas que é preciso fazer, registrando a frequência dos alunos e quando começa realmente já está quase terminando a aula, pois a disciplina dispõe de 50 minutos semanais.

Hargreaves *et al.* (2002) corrobora que a sala de aula é influenciada por vários aspectos e elementos externos, os quais repercutem no processo de ensino/aprendizagem mexendo significativamente com o emocional do professor diante das tomadas de decisões. Vale salientar que a aula acaba por tornar sensível esse processo (MARQUES, 1976).

Eu começo colocando o roteiro... [...] ... e tudo que vai acontecer, até inclusive a chamada. Eu coloco para eu não esquecer, né? (Cão Menor).

50 minutos. Às vezes eu dava... duas horas de aula (Ursa Menor).

É... faltam instrumentos, falta livro bom, falta mais disposição para me colocar no horário [...] Você vai dar aula meio dia (Ursa Menor).

A aula acontece enfatizando os aspectos teóricos e práticos, de modo alternado para que se completem e melhor contemplem a disciplina, utilizando basicamente o livro didático como recurso pedagógico, pois apresentam teorias e sugestões de prática que colaboram para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (FARIA, 2002).

As condições materiais que tornam possíveis a realização da aula de Arte são um tema recorrente nas falas dos PLCAPP, articulando o tempo, o espaço e os recursos à rotina, os quais implicam uma aula teórica ou prática.

Então, eu fico em sala e uso a lousa e o outro momento é no pátio, porque tem aquelas mesas. Aí eu organizo as mesas do jeito que eu quero para poder fazer a aula lá [...] eu vou para o pátio com eles. A gente faz alguma produção. Se tiver apreciação, eu coloco as imagens lá todas na mesa. E a gente faz. E o último momento é a atividade. Aí eu faço alguma proposta, eu faço alguma proposta de atividade lá nas mesas mesmo (Cão Menor).

Acaba que eu tento desenvolver muitas práticas, mas acaba que fica mais na questão da teoria. A prática é pouca. Com relação às práticas, por exemplo, quando é nas linguagens como dança, música... eu peço para eles fazerem trabalhos práticos, onde eles têm que fazer apresentações. Aí já sai um pouco da teoria, mas acaba que a aula eu tenho que desenvolver muito a teoria e pouco a prática (Pégaso).

É na prática que ele juntando uma coisa com outra, que a princípio nem é uma coisa, nem outra. E, forma uma coisa que comunique, forma algo que atinja, que mude, que transforme (Fênix).

[...] procuro sempre fazer com que o estudante veja para além do que está posto no livro didático... [...] ... Eu dava aula de guitarra, aula de violão, aula de baixo, aula de percussão. Eu dava... tinha grupo de teatro, tinha grupo de fotografia, tinha grupo de grafite, tinha grupo de... um monte coisa ligada à arte, né? E a aula em sala de aula mesmo, história da arte mesmo, a tradição mesmo, e mais, livro, né? (Ursa Menor)

Apesar da aula teórica não ser bem aceita pelos alunos é a mais realizada. Mas, isso é resultado de falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais didático-pedagógicos específicos para a produção em arte ou a escassez de materiais necessários para a realização das aulas práticas.

Diante das declarações dos PLCAPP apresentadas até aqui, percebe-se um certo saudosismo, pois desde 2016 a escola tem modificado o modo de gestões escolar e pedagógica, havendo um desgaste por consequência nas práticas pedagógicas, já que antes a escola era muito mais viva, segundo Ursa Menor, possibilitando mais vivências práticas.

Nesse contexto, o foco nas aulas práticas vai se concentrar no momento das avaliações, próxima seção reflexiva deste capítulo.

Eles preferem... mas quando está aquela aula mais dinâmica, você traz vídeos, traz música, traz imagens para eles comentar [...] eu levo uma aula mais dinâmica com explicação, geralmente a explicação eu gosto de alinhar com vídeos, com música, com imagens, porque não tem como falar sem mostrar na prática. E uma determinada aula eu separo para passar atividade para poder eles... eu ver se eles realmente captaram o que foi que eu passei (Pégaso).

Acaba que na disciplina também eu sinto falta de desenvolver mais a prática, meus alunos também cobram muito. Mas também passa pela questão de recursos para você trabalhar com prática artística você precisa ter recurso, material... (Pégaso).

Quando eu boto ele (referente ao aluno) para praticar, para sentir na pele o drama que o artista tem de comunicar, a crise que o artista passa para informar, para colocar o dedo na ferida da sociedade, para alertar, para... Transformar. Eu faço com que ele questione os próprios valores (Fênix).

Interessante demarcar a classificação que fazem em relação à aula teórica como sendo dinâmica e não dinâmica, por isso destacam que há mais tempo dela que de aula prática. Sendo assim, a aula prática seria o momento em que o aluno é desafiado a produzir, geralmente reservando para os momentos vinculadas à etapa de avaliação.

Diante da dinâmica da disciplina, declaram muitas vezes não conseguirem finalizar realmente a aula (ou o conteúdo), pois precisam “correr” para fazer a chamada (burocrático), organizar a sala para o próximo professor (gestão do espaço) e/ou por falta de equipamento e recursos pedagógicos (investimentos), sendo necessário reelaborar ou criar novas estratégias, impedindo a devida promoção do ensino da Arte.

Eu queria finalizar é... meu sonho é finalizar finalizando... como foi a aula de hoje? (Cão Menor).

Para os PLCAPP, a prática pedagógica - aula - acaba sendo depreciada por esses elementos que concorrem com o conteúdo. Apesar do constante duelo entre a forma e o conteúdo, da contingência em sala de aula, a aula deve ser considerada esse *espaço dinâmico e incentivador ao aluno* para que desenvolva seu protagonismo ante o processo de aprendizagens (MASETTO, 2010, p. 19).

Esses elementos não colaboram para a conclusão da aula, ficando para depois, prolongando assim o momento teórico, pois se estende para a próxima aula adiando consequentemente o momento prático para os alunos. Assim, a aula deve ser entendida como um momento que acontece cotidianamente e deve ser absorvida como processo.

O conjunto desses aspectos possibilita visualizar dois cenários: o primeiro impulsionando um comportamento análogo ao encantamento, uma força que naturaliza a cultura de descaso em educação com incidência no ensino da Arte; e o segundo de liberdade, revelando-se um espaço/tempo de resistência.

MDN 5 - Aula

A aula se caracteriza como um momento de receio que sofre influência de distintos aspectos: formação docente inicial, recursos didático-pedagógicos, tempo, espaço e gestão escolar, os quais colaboram ou não para a realização do plano de aula.

O aspecto gestão escolar mereceu destaque, pois as demandas externas da SEFOR ou da CREDE determinaram fortemente a rotina da escola, por conseguinte da disciplina de Arte.

Há uma preocupação por parte dos PLCAPP em oferecer uma aula que atenda principalmente às demandas dos alunos, fazendo dela um espaço/tempo de resistência, procurando constantemente se libertar da realidade que nos encanta.

Ademais, vale destacar que a aula é pensada (planejada) seguindo uma apresentação linear e gradual entre os anos (os três anos do ensino médio). Assim, o conteúdo referente à linguagem do teatro, por exemplo, se divide em 3 grandes partes. Desse modo, os anos do ensino médio podem ver os conteúdos diferentes sobre a linguagem Teatro.

Segundo os PLCAPP, ela se caracteriza em aula teórica e prática, sendo a aula teórica classificada em dinâmica ou não dinâmica; e, aula prática associada principalmente aos momentos de avaliação, os quais os alunos são solicitados a produzirem.

9.2.3 Modelando o vaso: Avaliação

A avaliação é considerada aquela entre as práticas pedagógicas decorrentes do trabalho docente (o ensino) que sempre gera polêmicas (LIBÂNEO, 1994; SANT'ANNA, 2009; LUCKESI, 1978), principalmente, porque avaliar é hoje entendido como a oportunidade de superar a concepção de mero mecanismo de classificação dos alunos ou de simples apontamento de erros, vem promover a reflexão do processo de ensino/aprendizagem.

Moretto (2014, p. 53), por exemplo, destaca *que a avaliação não é um produto final, fechado e acabado*, sendo um momento privilegiado em que o professor recolhe dados para sua reflexão-na-ação com vistas a redimensionar seu processo de ensino.

Diante dessa nova visão, promove-se o salto qualitativo no interior dessa prática pedagógica, tendo a partir de então um momento de autoavaliação do processo de ensino, de autocrítica quanto ao processo de ensino/aprendizagem e da relação pedagógica.

Essa possibilidade de reflexão constante promovida pela avaliação torna possível mudar, quando necessário, os planos de aula, reorganizando-os, assim planejando e replanejando sempre e/ou a aula dependendo das demandas do contexto de sala de aula.

Assim, a avaliação é algo frequente, subsidiando o planejamento, a aula e a si mesma, criando condições de retroalimentação dentro desse momento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação é processual e cíclica, retornando inclusive a si mesma; é dialética, pois dialoga com o planejamento e a aula.

Avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino/aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994).

A avaliação é entendida pelos PLCAPP como algo necessário para o processo de ensino/aprendizagem, pois permite observar o que o aluno está, apresentando, quais conteúdos necessitam de intervenção e como se pode intervir diante de suas necessidades, sendo assim entendida como processual.

Acreditam inclusive que o aluno também precisa desse retorno ocasionado pela avaliação sobre sua aprendizagem, servindo como formativa. Segundo os nossos professores participantes, o aluno também precisa saber dos resultados, oportunizando-os uma autoavaliação, colocando-o responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os atores (professores e alunos) se responsabilizam pelo processo de ensino/aprendizagem (MASETTO, 2010). Acerca disso Libâneo (1994) acrescenta que a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Essa perspectiva apresentada pelos PLCAPP traz um aspecto inovador, pois o aluno é solicitado a ser protagonista durante o processo avaliativo, revendo sua conduta no decorrer da disciplina. Isto implica que a avaliação é importante tanto para o aluno quanto para o professor.

Acho que tem que ser sim avaliado para saber se está chegando o saber, né, o conhecimento, é a teoria (Cão Maior).

Avaliação... eu acho que é fundamental para o aluno constatar o que ele sabe, para ver se tem o embate que ele tem, onde é que está, onde ele se

encontra, né? [...] ... Como é importante você ter essa noção clara de como é que está o andamento da coisa, pela avaliação (Ursa Menor).

A avaliação é, portanto, processual e contínua não devendo ter a concepção de classificação e muito menos servindo para reprovar, pois se fixa em um processo comparativo, tendo por foco principal a qualidade do ensino, ultrapassando os limites da verificação (BOTH, 2007; SANT'ANNA, 2009).

Ademais, deve ser considerada como fornecedora de informações e de elementos pedagógicos para ajustar o processo de ensino/aprendizagem ao longo da etapa pedagógica, do semestre e do ano letivo (FERNANDES, 2010; VALADARES; GRAÇA, 1998; FIRME, 1994).

Eu acho que avaliar é fundamental, mas não quer dizer que você tem que reprovar (Ursa Menor).

Desse modo, acreditam no processo avaliativo, porque oportuniza ter noção do andamento acerca do ensino oferecido pelo professor e da aprendizagem alcançada pelo aluno, porém afirmam que não é uma prática pedagógica tranquila de realizar já que na Arte estão inseridas linguagens artísticas distintas entre si com fundamentos estéticos diversos, precisando de controle nada rígido diante de sua própria natureza.

Logicamente você avaliar Arte é uma coisa meio capciosa (Ursa Menor).

E como é que eu ia avaliar quantitativamente uma coisa que era feita qualitativamente? Aí que foi o problema (Cão Menor).

O fazer uma pintura não deve se centrar num resultado final (tosse). O fazer uma música não deve se centrar em um resultado final, deve centrar no processo (Fênix).

Os PLCAPP consideraram importante a diversidade de instrumentos e de propostas avaliativas. Eles se utilizaram de prova, de trabalhos individuais e coletivos (teóricos ou práticos), de projetos e de autoavaliação, procurando alcançar todos os alunos.

Libâneo (1994) corrobora destacando que as informações adquiridas durante o processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, poderão interpretar de maneira padrão o desempenho, expressando em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1994).

Apesar da prova ser criticada pela incongruência de efetivamente poder representar o qualitativo no quantitativo é aceita como uma normativa válida no interior do sistema de ensino e especialmente no momento da avaliação.

No entanto sejam quais forem os processos e recursos (instrumentos) avaliativos o professor precisará lançar mão de críticas que os respalde em suas decisões. Assim, Luckesi (1978) entende a avaliação como juízo de valor sobre a realidade, demandando constantes tomadas de decisão.

Sant'Anna (2009) aponta a avaliação como inerente ao cotidiano do trabalho docente, sendo assim, defende que é um processo complexo que se inicia com a elaboração de objetivos em etapa anterior, precisando ser retomado constantemente, formulando um juízo de valor.

Ou seja, a nota dada não significaria de fato o alcance do desenvolvimento do aluno, pois declararam ter objeções quanto esse registro quantificado a partir de uma realidade qualitativa.

Segundo Hoffmann (2005, 2006) e Libâneo (1994), a avaliação deve ser entendida como uma prática pedagógica complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A nota apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, diagnóstica e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Observou-se que a prova como instrumento avaliativo foi utilizado em dois momentos (avaliação parcial e/ou avaliação bimestral) no interior de cada etapa pedagógica (ou bimestre escolar). Entretanto, ela (prova) tem sido aplicada efetivamente no segundo momento (avaliação bimestral).

Desse modo, aplicam-se no primeiro momento (avaliação parcial) trabalhos individuais ou coletivos (teóricos ou práticos) e projetos.

Outro destaque acerca da avaliação é a inferência, embora com pouca frequência, a necessidade de extrapolar o uso do livro didático, sendo utilizado também durante a avaliação (MORETTO, 2003a).

[...] avalio que minha prática pedagógica dentro desse cenário da escola... tem uma aula de Arte. Ela... ela existe e eu proponho, procuro sempre fazer com que o estudante veja para além do que está posto no livro didático (Cão Maior).

O livro até em momentos de avaliação... [...] indo além... (Fênix).

A avaliação bimestral, que acontece no segundo momento de cada etapa pedagógica se utiliza da aplicação da prova de múltiplas escolhas ou com questões abertas com o intuito último de colaborar com o reconhecimento da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nessa ocasião, o aluno é estingado a exercitar sua atuação diante dos conteúdos da Arte no dentro do referido exame.

[...] uma avaliação bimestral que era de estilo ENEM todas as, um monte de alternativa. Aí eu, caramba! Essa do ENEM eu resolvi facilmente, que era só olhar as provas do Enem. Vê como é que fazia as alternativas lá, tranquilo (Cão Menor).

[...] eu faço trabalhos com eles, na sala que é para as provas parciais e faço prova, né? Bimestralmente mesmo, que é prova do sistema, estilo ENEM (Ursa Menor).

Cobro conceitos. Não tenho como não cobrar. Eu até posso optar por não cobrar, mas eu não acredito nessa avaliação (Cão Maior).

Alguns professores mais novos se sentiram surpresos com a solicitação de prova estilo ENEM recentemente pela gestão (desde 2016 até aquele momento de entrevista 2017-2), mas conseguiram realizá-la facilmente. Já a avaliação parcial era aberta, não sofrendo influência da gestão escolar/pedagógica (LÜCK, 2011).

Nesse contexto, observa-se que a avaliação parcial possibilita ao professor licenciado no campo da arte elaborá-la criativamente, dando-lhe liberdade de escolha, refletindo a melhor relação entre conteúdo estudado e prática de avaliação.

Percebe-se, ao longo desses últimos parágrafos, o intercruzamento de duas perspectivas de avaliação. A avaliação institucional, apresentando-se como um recorte temporal para a aplicação de algum instrumento que se culmine na geração de nota e outra que observa a avaliação como um ato político pelo professor compondo sua prática pedagógica durante o desenvolvimento de seu processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação se dá pela avaliação global (bimestral), a prova escrita que nem vem com todas as disciplinas. Aqui na escola todas as disciplinas são tratadas de forma igual com relação a isso. E o meu outro método de avaliação é com relação a trabalhos práticos (Pégaso).

Pela prática, pelo processo. Como disse e aproveitar para completar... eu crio um projeto (Fênix).

[...] a avaliação. Ela consiste em aspectos teóricos dados em sala e as avaliações parciais são as práticas. [...] E aí a minha avaliação é assim, tem a avaliação bimestral e tem a avaliação prática. A prática eu dou como eu quero, a bimestral é da escola (Cão Maior).

Diante das afirmações, as avaliações parciais, principalmente, assim chamadas pelos PLCAPP, acontecem de maneira distintas, independentemente de estar na mesma proposta pedagógica e de possuir a mesma formação docente inicial.

Ou seja, professores com a mesma formação docente inicial que compartilham da mesma proposta pedagógica de ensino regular, por exemplo, desenvolvem práticas pedagógicas distintas, pois o contexto escolar e a gestão escolar influenciam significativamente nas suas escolhas.

A autoavaliação é apontada como possibilidade de avaliação bimestral por aqueles que não usam a prova ou combinam-na. Todavia, os projetos são os mais utilizados. Vale destacar que um participante afirmou não fazer uso da prova, mas se utiliza da autoavaliação diante de sua participação nas etapas do projeto.

Aí, eles vão falar da experiência deles e eu vou falar de como é que eu vi o desenvolvimento do grupo. [...] ... Eu desenvolvi tipo uma folhinha de avaliação (Cão Menor).

As avaliações são dentro disso (referente aos projetos) e eu ainda faço uma autoavaliação (Fênix).

A autoavaliação injeta nos alunos mais uma vez a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, fora que, conforme Nias (1986) nos aponta, o aluno como protagonista do processo de ensino/aprendizagem garante ao professor um modo diferente de se autoavaliar, pois servem como retorno sistemático de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa chama atenção quando aponta como possibilidade avaliativa a autoavaliação. Ela acontece geralmente combinada com outras propostas avaliativas - prova e trabalhos coletivos (teóricos ou práticos). Como se percebe, o projeto é uma estratégia de ensino e uma proposta cheia de elementos avaliativos aplicados por todos os PLCAPP.

A avaliação é entendida, portanto, como uma oportunidade de perceber o aluno de maneira individual e integral ainda que esteja realizando trabalhos coletivos (teóricos ou práticos). Essa possibilidade de enxergar o aluno cria condições recíprocas de autoanálise.

Assim, apontam-se Olson e Osborne (1991), os quais acreditam que avaliar os alunos é se autoavaliar, pois o resultado dos alunos espelha a sua própria imagem, representando seu próprio desempenho como gestor do processo de ensino e, nesse sentido, retroalimenta e modifica seu processo de ensino e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas sempre que necessário.

E essa avaliação é muito individual, assim, não tem como comparar um estudante do outro (Cão Maior).

A avaliação realizada pelo PLCAPP percebe o aluno como protagonista do processo de ensino/aprendizagem, sendo assim propõe diversas possibilidades para que possa alcançá-los.

Pode-se afirmar que, mesmo realizando os mesmos procedimentos e seguindo as mesmas orientações, cada professor é eficiente nos seus critérios, fato que os tornam singulares e criadores de suas próprias práticas pedagógicas. Há um espaço de liberdade adorniana ante essa realidade totalizante.

Desse modo, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar e a disciplina de Arte. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola e seus desdobramentos (FERNANDES; FREITAS, 2007; FREIRE, 2002; LIBÂNEO, 1994; PIMENTA, 2006, 2009).

Quadro 6 - Recursos avaliativos empregados pelos PLCAPP

Participantes	Avaliação Parcial	Avaliação Bimestral
Ursa Menor	Prova	Prova estilo ENEM
Pégaso	Prático	Prova estilo ENEM
Cão Maior	Prático	Prova estilo ENEM
Cão Menor	Prático	Prova estilo ENEM + autoavaliação (instrumento)
Fênix	Prático	Prático + autoavaliação (processual)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se no Quadro anterior que o processo de transição de mudança para a proposta pedagógica de educação em tempo integral tem repercutido decisivamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, pois, diante da constituição das turmas, as quais ER (mais turmas por escola) ou ETI (menos turmas na escola) vão definir as horas de permanência desse aluno no interior da unidade escolar e o quantitativo de alunos que também vai se relacionar diretamente com proposta pedagógica, tendo uma tendência nas unidades escolares de ETI formarem turmas lotadas, dificultando a avaliação processual.

Isso significa que a transição das demais propostas pedagógicas (CERE(TI), EEM(R), EEMTI, EEP(TI) para educação em tempo integral (EEMTI), tem tornado as unidades escolas híbridas, demandando dos PLCAPP constante reflexão e tomadas de decisão diante do contexto em que estão inseridos.

Os PLCAPP prezam por oportunizar uma metodologia de ensino inspirada em projetos ao longo do ano letivo (ver seção 9.2.1), procurando assim oferecer aos alunos acesso ao conhecimento de maneira mais prática (ver seção 9.2.2), diversificando suas práticas pedagógicas, especialmente durante o processo de avaliação.

Diante desse contexto, vale salientar que apesar da homogeneização da proposta pedagógica nas unidades escolares e da formação docente inicial do professor se apresentarem em alguns casos iguais, não influenciam na coincidência da proposta avaliativa utilizada, isto é, cada PLCAPP/escola acaba praticando processos e recursos (instrumentos) avaliativos distintos, de acordo com o registro do Quadro 6.

Como foi apontado, a Arte é por natureza uma disciplina realmente difícil de propor uma avaliação do conhecimento adquirido pelo aluno, já que transformar um processo naturalmente qualitativo em quantitativo requer se inserir na lógica do sistema educacional mobilizando decisões que superam suas convicções teóricas e práticas entorno da disciplina.

Sob essa perspectiva, aproxima-se Novak (1980) defendendo que realizar a avaliação seja certamente uma das práticas mais difíceis de lidar. Não pela tarefa de corrigir as provas ou outros instrumentos avaliativos e as produções dos alunos, mas porque é inevitável fugir dela.

Diante desse contexto, a avaliação apresentada pelos PLCAPP é processual, uma vez que o professor se encontra em um estado constante de alerta, preocupado em melhorar o processo de ensino-aprendizagem; e colaborativa, pois proporciona ao aluno tornar-se protagonista do próprio processo de avaliação da aprendizagem, contribuindo com seu aperfeiçoamento (HOFFMANN, 2001, 2005).

MDN 6 - Avaliação

A avaliação é uma etapa que desestabiliza os PLCA, pois sentem dificuldades em quantificar o que é por natureza qualitativo. Nesse sentido, avaliar a disciplina de Arte requer criatividade porque ela foge de uma mera cobrança por conteúdo.

Em Arte, além do conhecimento artístico, há também a produção e a fruição, as quais devem ser levadas em consideração durante a avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

Percebeu-se que a prova nesse caso não é um instrumento que contempla essas dimensões do ensino de Arte, mas é utilizada junto ao conhecimento artístico por solicitação da gestão escolar, como avaliação bimestral.

É sabido que a avaliação constitui uma etapa utilizada pelo professor para saber até que ponto os objetivos previstos foram alcançados, revendo o processo de ensino quando necessário. Contudo, o desenvolvimento da avaliação pelos PLCAPP oportunizou perceber que sua realização significava também um retorno para o próprio aluno, realizando uma avaliação do seu processo de aprendizagem.

Dentro do contexto da escola apresentada pelos PLCAPP, a avaliação parcial irá representar o momento de liberdade, podendo criar recursos e instrumentos avaliativos diversos durante o processo de ensino/aprendizagem, solicitando a presença do aluno como protagonista durante o desenvolvimento da prática pedagógica - avaliação.

Desse modo, a concepção de avaliação empregada no processo de avaliação do ensino/aprendizagem, tem oportunizado ao professor retornar quando for preciso suas práticas pedagógicas, reorganizando o processo de ensino. Essa perspectiva é ampliada, haja vista proporcionar ao aluno, tornar-se também responsável por essa etapa e assim rever-se diante do processo de aprendizagem.

MDN 7 - Prática Pedagógica

Prática pedagógica é um conjunto composto de etapas pedagógicas imprescindíveis ao trabalho docente (ensino) - planejamento, aula e avaliação, que acontecem isoladamente e em articulação uma com a outra.

Registra-se que, como foi observado a partir das reflexões acima, há a realização de um movimento dialético negativo interno, pois se preocupa em fazer, refazer e/ou se complementar, tendo como referência o contexto - escolar e de sala de aula.

Desse modo, representa a liberdade, não simplesmente pelo fato de fazer o que quer, pelo contrário, em Adorno, significa o reconhecimento da realidade e de como poder agir conscientemente diante dela, modificando-a, se configura no compromisso de realizar o processo de ensino/aprendizagem.

Planejamento - é uma etapa pedagógica que acontece em nível cognitivo, materializando-se através dos planos elaborados pelos professores, oferecendo uma liberdade que acontece no plano mental, solicitando a reflexão e a tomada de decisões tendo como horizonte o contexto, procurando superá-lo.

Ele se dá pelo reconhecimento da não-identidade, o que acontece após perceber-se como singular, pois a formação docente inicial é diferenciada, a proposta pedagógica que se encontra inserida é diferenciada. Nesse sentido, a identidade de professor não é suficiente diante desse dilema enfrentado por esses profissionais do magistério.

Aula - realização dos planos, porém entendendo que são flexíveis diante das demandas do cotidiano e da gestão escolar que acabam por influenciar, inclusive, a sala de aula, solicitando agir prontamente diante do problema apresentado. Nesse sentido, a aula em execução pode modificar-se conforme os elementos burocráticos da escola, demandas da gestão e a falta de investimento, repercutem no seu desenvolvimento, exigindo do professor decidir-se conscientemente.

Avaliação - é uma etapa importante que compõe a prática pedagógica, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem, há no seu interior um

movimento dialético negativo espontâneo, pois existe um retorno ao planejamento, à aula e a si mesmo constantemente, constituindo-se em momento de liberdade diante da crítica deliberada e da flexibilidade exigida para sua realização.

9.3 A DIVINA COMÉDIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LIMBO

É sabido que a prática pedagógica é fortemente influenciada pela formação docente inicial, porém esse aspecto não é o único a influenciá-la. Todavia, ter consciência dessa realidade não isenta o professor, pelo contrário, exige dele constantes tomadas de decisões, reorganizando-a.

Inicia-se, nessa seção, o apontamento acerca da próxima pergunta que a orienta - *Quais as possibilidades e os limites da prática pedagógica do professor licenciado no campo da arte no cotidiano do ensino médio?*

Desse modo, tem-se a intenção de apresentar a prática pedagógica como tarefa realizada pelo professor que sofre influência constante de inúmeros aspectos, extrapolando assim seu conhecimento formativo.

Assim, a prática pedagógica acaba sendo influenciada por aspectos que se encontram no limbo das possibilidades, apontados como coadjuvantes. Embora o limbo seja um espaço-tempo no qual almas inocentes esperam sem perspectiva de julgamento, essa metáfora se aplica no sentido de perceber que a prática pedagógica se forja não simplesmente e somente pela formação docente inicial recebida durante os cursos de licenciatura no campo da arte ou pelo acúmulo de outros conhecimentos que Tardif (2002) denominou de investido (união de conhecimentos oriundos de várias dimensões formativas).

Day (1999) defende que o professor é um profissional que está constantemente se atualizando, buscando novos conhecimentos para melhorar suas práticas pedagógicas. Mas vale lembrar que existem outros aspectos que determinam tanto quanto aqueles mencionados acima e que fazem parte do cotidiano da escola.

Desse modo, a prática pedagógica encontra-se no limbo sofrendo influência de aspectos considerados insignificantes e/ou colocados à margem, mas

que são determinantes durante as etapas que compõem a prática pedagógica dos professores licenciados no campo de arte comprometidos em desenvolver um processo de ensino/aprendizagem comprometido com o conhecimento, porém, destacado durante as declarações dos PLCAPP, a saber: Gestão Escolar e Organização e Oferta Curricular - Disciplina Eletiva e Livro Didático. Esses aspectos vão se relacionar diretamente com a proposta pedagógica da unidade escolar.

9.3.1 Gestão Escolar

A escola é um espaço em que existe uma cultura própria, onde atores educacionais se tencionam entre si ou por sofrerem influência externa à instituição escolar (SIMONS, 1999). Ademais é uma instituição decisivamente influenciadora de comportamentos expostos na sociedade (ALTHUSSER, 1985).

A gestão educacional acaba realizando a mediação entre as políticas públicas que se apresentam de maneira genérica e o interior da escola com suas demandas decorrentes da relação dos segmentos da comunidade escolar com a proposta pedagógica existente na unidade escolar (LÜCK, 2011). Assim, a gestão no âmbito escolar representa o retrato do que é deliberado pelos políticos públicos para a educação ou do que se entende delas.

Para os PLCAPP, a gestão acaba por representar as políticas públicas que se apresentam em dois momentos simultâneos - a local (na escola) e a geral (SEDUC/CE, CREDE⁵⁶ ou SEFOR⁵⁷), que se relacionam e ditam a dinâmica da escola e das práticas pedagógicas.

Sendo assim, a gestão escolar influencia direto ou indiretamente o trabalho docente (o ensino), pois as decisões tomadas no coletivo da escola acabam por penetrar nas escolhas dos professores durante o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Desse modo, a gestão escolar repercute no processo de

⁵⁶ A SEDUC possui um organismo de execução regional dividido em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), responsáveis pelas escolas estaduais do Ceará, agindo diretamente junto aos professores, gestores escolares e demais atores da educação do estado em atividades nas unidades de ensino.

⁵⁷ Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) é responsável pelas unidades de ensino de Fortaleza, estando dividida em 3 grandes unidades administrativas - SEFOR 1, 2 e 3.

ensino/aprendizagem colocando o trabalho docente sob suspeita desrespeitando suas escolhas.

Os PLCAPP declararam que o apoio da gestão escolar é importante para a realização das decisões refletidas e tomadas no momento do planejamento, facilitando assim o momento de aula, que pode acontecer não só na sala de aula, mas em qualquer espaço dentro ou fora dela.

Cebreiro (1992), em seus estudos, afirma que a figura do diretor pode influenciar o desenvolvimento do trabalho docente (ensino), seja positiva, seja negativamente, porque as atitudes administrativas por ele determinadas acaba repercutindo na sala de aula.

A escola entendeu que aquele momento é sala de aula. Aí, eu vou para o pátio (Cão Menor).

O diretor dava o intervalo um pouquinho mais longo na sexta para eles poderem fazer as apresentações (Pégaso).

Quando essa sensibilidade não é possível pelo grupo gestor (direção e coordenação pedagógica), o processo de ensino/aprendizagem é prejudicado, repercutindo inclusive no desenvolvimento das práticas pedagógicas pelos professores, pois ficam desgostosos, diante dos entraves encontrados na escola (ENGUITA, 1999; GUERRA, 2002).

E eu desenvolvi esse projeto durante muitos anos até a diretora... quando ela saiu. Entrou essa diretora atual que... (Ursa Menor).

É você querendo transformar, querendo mundos e fundos, pintando o alfabeto e os números inteiros, né, na sala de aula. Os caras te barram porque acham que o lúdico é brincadeira, desnecessário, porque acha que dar aula fora da sala é vadiagem (Fênix).

Diante das declarações dos PLCAPP, observa-se que o desenvolvimento da disciplina de Arte é fortemente influenciado pela gestão escolar, chegando ao ponto de determinar a manutenção de projetos no interior da unidade escolar.

Esse entendimento é registrado quando afirmam que perpassa pela gestão a permanência da oferta dos projetos na matriz curricular. Essa mesma cultura definida no interior da escola estabelece uma cultura escolar que coloca a Arte e a Educação Física como disciplinas menores, deliberando assim a exclusão de atividades elaboradas e às vezes já em andamento.

Desse modo, a escola é percebida como uma instituição social que reflete o movimento da sociedade em que está inserida. Nesse cenário, ela apresenta diversas culturas, com entendimentos muitas vezes contraditórios (PÉREZ GÓMEZ, 1995, 1998).

[...] normalmente são duas disciplinas, as mais desvalorizadas da escola - Arte e Educação Física (Fênix).

Então, aqui na escola não dá mais, não cabe mais esse projeto. Aí eu entrei em crise. Fiquei mal, passei uns 15 dias mal comigo mesmo. Porra... e agora? Vou me render? (Fênix).

Até porque na escola se tem uma disciplina que não cobra prova aí é a menos importante. Sabe, tem essa cultura (Cão Maior).

Essa realidade de menosprezo e/ou perseguição de suas práticas desenvolvidas desestimula o professor no exercício de suas funções pedagógicas, contudo, quando o contrário se realiza dentro da escola, é possível desenvolver práticas pedagógicas em Arte grandiosas incrementando o processo de aprendizagem dos alunos em Arte.

Enguita (1999) destaca que a organização escolar impõe um ritmo ao professor, nesse sentido ele tem suas práticas pedagógicas influenciadas pelas necessidades da escola.

Aqui na escola todas as disciplinas são tratadas de forma igual com relação a isso (Pégaso).

Essa dificuldade da Arte no interior da escola é decorrente do entendimento dos gestores exteriores à escola (superiores) que repassam as decisões para serem encaminhados na rede de ensino. Segundo os PLCAPP,

mudam muito os encaminhamentos e os entendimentos dependendo da gestão superior (SEFOR ou CREDE), da gestão escolar e/ou da proposta pedagógica regimentada pela unidade escolar, no seu projeto político pedagógico (VEIGA, 1995).

Quando as gestões (escolar e superiores) estão congruentes com o trabalho desenvolvido na disciplina de Arte, é possível perceber, pois repercute também nos recursos empregados para qualificar a promoção da disciplina estimulando o professor a superar suas práticas pedagógicas, pois a disciplina terá recursos didático-pedagógicos a sua disposição (RANGEL, 2009; GUERRA, 2002; ENGUITA, 1999).

[...] a SEFOR tem mania de botar assim de paraquedas gente que não tem qualificação nenhuma [...] E eu sinto isso em todas as escolas que eu ando. Não é só aqui especificamente, por causa dessa diretoria (SEFOR)... É uma falta... [...] Quebrou as cordas cara, não tem grupo de violão, porque não tem corda... (Ursa Menor).

Nossa escola está sem regra, sem lei, solta. Todo mundo pode fazer tudo e ninguém pode fazer nada. Essa é a regra (Fênix).

E enfim, não incentivo e a escola é superaberta, assim, para essas coisas, mas só que precisava que eu tivesse à frente também (Cão Menor).

Diante das declarações obtidas, percebeu-se que a gestão escolar não tem estimulado as práticas pedagógicas dos PLCAPP representando uma barreira a ser superada, dificultando o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem em Arte, especialmente.

Uma discussão importante dentro da gestão escolar é a gestão pedagógica, entendida como uma possibilidade da mediação do processo de ensino/aprendizagem e da relação pedagógica (CUNHA, 1989). Nesse sentido, o coordenador pedagógico representa a gestão pedagógica por excelência, devendo estar próximo do professor auxiliando-o no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (LÜCK, 2011).

Entretanto, segundo os PLCAPP, os coordenadores pedagógicos estão perdendo sua identidade profissional, passando a auxiliar muito mais o diretor

escolar que o professor, descaracterizando a essência do seu trabalho. Destacam que são tantas as atribuições burocráticas que pouco aparecem nos momentos de planejamento semanal coletivo institucionalizado.

No estado eles tão cada vez mais botando a coordenação para fazer coisas burocráticas [...] Essas quatro reuniões a última, de vez em quando ela participa. Mas eu nunca tive um plano de aula olhado, nunca, nunca mesmo (Cão Menor).

Portanto, vale destacar que o coordenador pedagógico deve ser entendido como um colaborador, alguém que está de fora e pode contribuir com as práticas pedagógicas dos professores.

É, e assim... se eu sei que eu não faço, cobrar é comprar briga. Está entendendo? É por aí... (Fênix).

Desse modo, são tantos os afazeres extrapedagógicos que têm afastado os coordenadores pedagógicos e os diretores do aspecto essencial da escola - o pedagógico. Ou seja, a escola atualmente desenvolve inúmeros projetos e programas em parceria intersetorial, oriundos de outras secretarias. Segundo os PLCAPP, eles não se aproximam por receio de serem cobrados por um processo de acompanhamento pedagógico de que se encontram distanciados.

Os coordenadores pedagógicos se afastaram, pois, diante das demandas burocráticas que transbordam no cotidiano escolar (NÓVOA, 2009), estão sem repertório para acompanhar efetivamente os professores em seu processo de ensino, repercutindo negativamente no processo de aprendizagem, por consequência também não há o devido acompanhamento.

[...] no meu momento de planejamento institucional... Ele acontece geralmente sozinha... [...] Tive logo quando eu entrei no estado, em 2014 (Cão Maior).

Os PLCAPP acreditam que esse momento de transição entre as propostas pedagógicas vigentes nas unidades escolares para educação em tempo

integral também tem dificultando o acompanhamento pedagógico, afastando os coordenadores pedagógicos dos momentos de planejamento. Como foi dito, existem algumas unidades escolares que vivenciam duas realidades de ensino médio, tendo que os coordenadores pedagógicos desdobram-se diante do contexto em que estão inseridos, justificando assim o atual descaso denunciado pelos professores que contribuíram com a presente pesquisa.

Nós não temos. Não temos um momento assim. Acredito que nessa loucura de reorganização curricular a gente não tem tempo para sentar e organizar... (Cão Maior).

Acredita-se que essa realidade deveria ser justamente o momento de aproximação entre os coordenadores pedagógicos e os PLCAPP para que juntos pudessem aprender e assim encontrar o caminho mais adequado para desenvolverem seu trabalho pedagógico, por consequência suas práticas pedagógicas de maneira mais coerente, tendo como objetivo último a melhoria do processo de ensino/aprendizagem (LIBÂNEO, 1984, 1990).

MDN 8 - Gestão Escolar

A gestão escolar acaba por mediar as políticas públicas para a educação no interior da escola. É parte da gestão pedagógica, que se manifesta em todos os segmentos da comunidade escolar. Ela especialmente tem sido destacada pelos PLCAPP com fortes críticas, a qual não estaria realizando adequadamente e/ou desvalorizando a devida gerência do processo de ensino/aprendizagem, o que implicou seguramente nas decisões acerca das práticas pedagógicas dos professores participantes.

A gestão pode representar o diferencial, pois depende do seu entendimento quanto à disciplina em discussão, isto é, as tomadas de decisões cotidianas podem ser distintas apesar de todas as semelhanças possíveis - de proposta pedagógica e da formação docente inicial do professor, existente no interior da unidade escolar.

Assim, quando a gestão escolar é desfavorável à criação de condições que promovam o ensino da Arte, o professor licenciado no campo da arte fica impossibilitado de implementar as práticas pedagógicas com liberdade, pois não há nesse contexto oportunidade de se inserir em um processo de emancipação.

9.3.2 Organização e Oferta Curriculares

A disciplina de Arte apesar de sua obrigatoriedade na LDBEN nº 9394/1996 e BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017) sofre ainda curricularmente, pois, como foi observado por Nascimento (2012), não acontecem em todos os anos (séries) do ensino médio, que naquela ocasião acontecia prioritariamente no primeiro ano do referido ensino.

Atualmente, verifica-se que, por ocasião da transição entre as propostas pedagógicas para a educação em tempo integral, no sistema de ensino estadual, tem se observado uma maior frequência na oferta curricular, disponibilizando mais horas semanais à disciplina de Arte ou as disciplinas eletivas no campo da arte.

Vale registrar que não há uma congruência em afirmar que todas as propostas pedagógicas, CERE(TI), EEM(R), EEMTI, EEP(TI) atingidas pela pesquisa (embora não fosse o foco), por intermédio dos professores participantes da pesquisa, se desenvolvam da mesma maneira quanto à oferta da disciplina de Arte (Ver o Quadro 7).

E essa é uma das poucas escolas (regulares) que têm a arte no 1º, 2º e 3º ano. [...]. Em muitas escolas (regulares) está apenas no 1º ano do ensino médio, não está no 2º e 3º ano... [...] A recorrência é que no ensino regular, na escola regular, melhor dizendo, tem sido colocado no 1º ano (Cão Maior).

Conforme observado na seção anterior, cada proposta pedagógica também pode mudar dependendo do grupo gestor, da CREDE ou da SEFOR de subordinação da unidade escolar, o que deixa clara a variedade de arranjos em relação à oferta curricular da disciplina no ensino médio do estado do Ceará.

São pouquíssimas escolas que têm arte no 1º, 2º e 3º ano, porque depende da gestão e também da SEFOR, né, muitas vezes (Cão Maior).

Não, no município (CREDE) é a única que tem em todos os anos. Nas outras escolas, só no 1º ano do ensino médio (Pégaso).

Enguita (1999, 2002) aponta que a organização acaba dando uma falsa sensação de liberdade, deixando o professor à vontade durante a urgência de sala de aula, porém constantemente tem seu processo de ensino/aprendizagem atravessando por demandas externas, sendo pressionado pela organização e o que ela venha representar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nesse contexto, portanto, dependendo da SEFOR (no âmbito da gestão educacional do município de Fortaleza) ou da CREDE (gestão por agrupamentos de municípios com foco na educação), do grupo de gestão escolar e/ou da proposta pedagógica em execução na unidade escolar, considerando a transcrição para educação em tempo integral (ETI), a disciplina de Arte poderá ser ofertada apenas no primeiro ano, primeiro e segundo anos ou nos três anos do ensino médio.

Essa variedade de arranjos na oferta da disciplina depende especialmente dessa possibilidade de transição pedagógica existente nas unidades escolares, que constituem matrizes curriculares distintas, inclusive, possibilitando a concomitância de propostas pedagógicas na mesma unidade escolar, configurando-se um contexto atípico.

Quadro 7 - Oferta curricular da disciplina de Arte no interior das propostas pedagógicas

Ursa menor	1º, 2º, 3º	EEEP(TI) / EEMTI
Cão menor	1º, 2º, 3º	EEM(R)
Pégaso	1º, 2º, 3º	CERE (TI)
Fênix	1º, 2º	EEMTI
Cão Maior	1º, 2º	EEM(R) /
	1º, 2º, 3º	EEMTI

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observa no Quadro anterior, o professor, por exemplo, que não conseguir se lotar exclusivamente em uma escola poderá administrar duas realidades pedagógicas distintas para a promoção da disciplina no interior do ensino médio do Ceará.

Desse modo, inclusive, poderá acontecer de uma mesma unidade escolar ter no 1º ano uma proposta pedagógica de educação em tempo integral (ETI) e nos 2º e 3º anos ter uma proposta de ensino regular (ER), sendo modificados progressivamente com o passar dos anos (e da injeção de recursos), registrando a passagem de uma proposta para a outra.

Segundo os PLCAPP, as EEM(R) são principalmente as unidades escolares que transitam para EEMTI. Os CEREs também se encontram nesse processo de transição entre as propostas pedagógicas, que consequentemente estão ampliando a carga horária da disciplina de Arte, ofertando sucessivamente essa ampliação em todos os anos do ensino médio.

Nesse contexto, portanto, merece destaque o CERE do PLCAPP (Pégaso) que confirma essa expansão, inclusive com mais horas durante a semana, o que é excepcional diante da realidade da disciplina de Arte na organização curricular.

Uma das escolas começou a ter ensino em tempo integral no ano passado (2016), eu estava no 1º ano. Agora que é integral no 1º e 2º ano, dou aula no 1º e 2º ano. E na outra tem tempo integral a um tempo eu já vou ter os três anos de ensino médio, 1º, 2º e 3º ano (Cão Maior).

[...] ano que vem, que teremos o segundo ano integral, estarei no 1º e 2º ano, para mim é a glória, porque é... a transformação continua; só um ano de artes não é suficiente (Fênix).

1º ano e 3º anos são apenas uma aula por semana. 2º ano no momento está sendo duas aulas. Apenas em um 2º ano que eu tenho duas aulas conjugadas que são 100 minutos. E nas outras (de 2º anos) acaba sendo dividido em dois dias na semana (Pégaso).

Assim, a transição de uma proposta pedagógica para a educação em tempo integral tem influenciado na expansão da carga horária. No futuro todas as

escolas passarão ter educação em tempo integral, visto que essa já é a proposta federal sugerida na BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Portaria nº 1.570/2017) e na Lei nº 13.415/2017, a qual institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Tem nos três anos do ensino médio. Porque essa grade ela se amplia. Então, eu acredito que não é por que: há o gestor ver que arte é importante. Não. É por que tem que ter disciplina (Cão Maior).

De acordo com os PLCAPP, a tendência é expandir mesmo em Arte, pois é uma disciplina com carga horária semanal reduzida e de grande apelo dos alunos. Sendo assim, não por acaso, ela tem ganhado espaço na organização e na oferta curricular das unidades escolares com proposta pedagógica de educação em tempo integral. Nesse sentido, não por consciência do potencial da disciplina, mas porque a Arte é um campo de conhecimento no qual a gestão efetivamente pode intervir ampliando e diversificando sua oferta.

É importante salientar que, diante desse contexto de transição entre as propostas pedagógicas, no qual a oferta da disciplina altera de acordo com o entendimento da gestão e da proposta pedagógica em execução, as práticas pedagógicas acabam sendo fortemente influenciadas.

Isso significa planejar para o 1º ano em ETI e no 2º e 3º em ER, por exemplo, demandando do professor uma maior atenção durante seu planejamento, aula e avaliação, tendo que desenhar processos de ensino/aprendizagem distintos, ou seja, desenvolver dois planos, adaptando-se às duas realidades que o envolvem.

MDN 9 - Organização e Oferta Curricular

A organização curricular tem sofrido influência da proposta de reforma do ensino médio para educação em tempo integral (ETI), estabelecendo uma transição entre propostas pedagógicas existentes nas unidades escolares.

Pode-se afirmar que a ETI tem oportunizado um novo contexto para a

disciplina de Arte, proporcionando não somente ofertá-la como ampliar sua carga horária, sendo passível de expansão pela gestão no interior das escolas de ensino médio.

Esse novo contexto demanda dos PLCAPP um esforço maior, pois conscientes dessa realidade precisam manter a promoção da disciplina. Isso significa desenvolver práticas pedagógicas, unidade escolar.

Nesse contexto de expansão de carga horária promovida pela implantação da política de educação em tempo integral, a disciplina poderá se apresentar em mais horas semanais ou em disciplinas eletivas no campo da arte, influenciando marcadamente as práticas pedagógicas dos professores licenciados no campo da arte, uma vez que precisam adaptá-las de acordo com a proposta pedagógica vigente no interior da unidade escolar à qual estão vinculadas.

9.3.2.1 Disciplina Eletiva

As disciplinas eletivas são ofertadas dentro da perspectiva da escola em tempo integral, na parte diversificada do currículo de ensino médio, justificando a ampliação da carga horária, de modo que o aluno permaneça integralmente dentro da escola.

Nessa perspectiva as eletivas acabam funcionando curricularmente para expandir a carga horária do curso de ensino médio, pedagogicamente é uma oportunidade de o professor e de o aluno se relacionarem de modo diferente com o conhecimento. Assim, as eletivas estão gerando novos cenários.

A realidade da escola de ensino médio descrita colabora para o que Hargreaves (1996a, 1996b) afirmou acerca da existência de algumas culturas de ensino que são influenciadas pela maneira de organização dos professores na escola diante do desejo de promover a aprendizagem dos alunos e que os alunos elaboram subculturas modelando a cultura do professor naquela escola (GECAS, 1981).

As eletivas, confesso, são uma saída para o adestramento da escola (Fênix).

Nessa perspectiva, destaca-se Giroux (1997) quando aponta que a cultura escolar não é inerte, pois cada uma possui seus próprios elementos *contra-hegemônicos*, configurando sua especificidade, que por sua vez influencia o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o currículo é histórico e local, é uma construção social.

Elas acontecem de várias maneiras, procurando superar o aspecto meramente teórico, enfatizando o prático. Ou seja, durante as eletivas, o professor tem maior possibilidade de desenvolver aulas práticas por que há recurso para sua oferta, pois faz parte da proposição pedagógica de educação em tempo integral.

São oficinas de teatro né, com duas aulas por semana. Então, são aulas geminadas por semana, duas aulas e aí vou estabelecendo cronograma de jogos teatrais, de sonoridade, de ritmo, de corpo (Cão Maior).

Com relação às eletivas, ano passado (2016), quando foi implantada a escola em tempo integral aqui. Eu ministrava a eletiva de teatro, acompanhava a de dança, apesar de não ter nenhuma formação em dança, mas tinha aqueles alunos que geralmente fazem parte de grupo de dança que tem pelo município. Então, eles eram monitores e eu ficava mais organizando junto com eles, fazendo os planejamentos junto com eles do que ia ser ou não trabalhado. De teatro, apesar de eu não ter uma formação, eu sempre estava pesquisando para desenvolver algumas atividades com eles, apresentações na escola (Pégaso).

Os PLCAPP oferecem eletivas, geralmente no formato de oficinas, já preocupados em atrair os alunos, pois são muitas eletivas oferecidas simultaneamente em várias áreas de conhecimento. Isso implica perceber que existe um apelo à competição entre elas.

Essas disciplinas exigem dos alunos um comportamento protagonista se responsabilizando pelo seu processo de aprendizagem, principalmente porque os PLCAPP não dominam todas as linguagens artísticas. Contudo há a oferta delas nas eletivas, já que os alunos solicitam e o programa da proposta pedagógica em tempo integral as exige. Nesse cenário, o aluno é estimulado a colaborar para a realização

dessas disciplinas, mostrando suas habilidades junto às linguagens artísticas componentes da Arte.

Giroux (1997) defende o currículo como cultura, que se manifesta no interior da escola, apontando-o como necessário para o envolvimento do aluno de modo a torná-lo protagonista desse movimento, pois é sabido que a escola ensina muito mais do que se encontra no currículo oficial, há demandas que são solicitadas pelos alunos.

Nesse cenário, a escola, o professor e os alunos vão se reorganizando e se refazendo, enquanto promotora do processo de ensino/aprendizagem; visto que se constitui um momento de construção efetivamente coletiva do currículo e das práticas pedagógicas (MAINARDES, 2001).

Eu vou ensinar agora vocês vão fazer. Aí eu montei a banda, ensinei a tocar, bater, né, ritmo e tudo, levou um ano para a gente fazer isso. Aí alguém vai reger! [...] Eu vou coordenar e deixar andar, eles aprendem o caminho. Então, esse ano e o ano passado eles fizeram tudo sozinhos (Ursa Menor).

Elas são semestrais (Fênix).

Desse modo, há uma concorrência entre os professores para que suas eletivas se mantenham oferecidas aos alunos, e isso vai depender da procura dos alunos. Ou seja, a manutenção da oferta de uma disciplina eletiva no próximo semestre vai depender da aceitação por parte dos alunos, principalmente. O aluno ativo no processo de ensino e responsável pelo seu processo de aprendizagem reanima o professor (NIAS, 1986).

É porque vai ter no final do 3º ano quando sair da escola o histórico, contendo lá as disciplinas eletivas que o aluno participou (Cão Maior).

Existe, portanto, uma carga horária referente às disciplinas eletivas cursadas ao final do ensino médio, que serão registradas no histórico do aluno. Elas são disciplinas que colaboram para a ampliação da carga horária geral do curso de ensino médio.

O professor avalia os alunos nas eletivas, só que não tem uma avaliação padrão instituída pela escola. E também não tem uma nota, uma nota o aluno fez e tirou 10, não. Está participando, está fazendo parte, né! (Cão Maior).

Conforme apontado, as eletivas não são avaliadas como as demais disciplinas, não há prova como principal instrumento de avaliação, sendo considerados outros recursos avaliativos no interior do processo de ensino/aprendizagem das disciplinas em questão. Nesse momento afirma-se a concepção apontada por Moretto (2003a), entendendo a prova na avaliação como mais uma possibilidade, e não a única, no interior do processo avaliativo.

O professor é desafiado a criar condições diversas de avaliação desse aluno que escolhe realizá-las e, os alunos por sua vez são instigados a promoverem seu próprio processo de aprendizagem.

Isso implica perceber que é necessário dar espaço no currículo para os alunos possam ensinar a escola o que querem aprender, constituindo um instrumento de transmissão cultural. Aqui o cenário é de possibilidades, estabelecendo espaços para uma construção curricular coletiva (GIROUX, 1997).

Ano passado eu tinha um horário mais flexível na sexta-feira. Então, toda sexta era a Sexta Cultural... que aí, tem alguns que gostam de música. Então, eles meio que formavam a banda (Pégaso).

As eletivas funcionam? Nem todas. Os alunos vão para as eletivas? Nem todas. É... a gestão apoia? Apoia, porque é da base, apoia porque tem que apoiar, apoia porque faz, né? Mas... (Fênix).

Portanto, os gestores promovem a oferta de disciplina eletivas variadas em todas as áreas de conhecimento, porque é uma solicitação da própria política voltada para a implantação da educação em tempo integral. Nesse contexto, as eletivas voltadas para a Arte acabam ganhando espaço dentro da escola devido a sua natureza de poder se apresentar em várias linguagens artísticas, contendo um arcabouço teórico vasto.

MDN 10 - Disciplinas Eletivas

As disciplinas eletivas são uma realidade nas escolas de ensino médio com propostas pedagógicas de educação em tempo integral. Desse modo, elas representam a identidade dessa proposta, possibilitando a ampliação da carga horária do curso de ensino médio pelos gestores que tem apostado no ensino da Arte pela sua própria natureza de possibilidades já que há diversas linguagens artísticas como conteúdo, podendo se apresentar de várias maneiras.

As eletivas, como são chamadas pela comunidade escolar, se apresentam metodologicamente de várias formas, porém vale salientar que a incidência é a oferta dela como oficina, destacando o aspecto prático durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

São organizadas e oferecidas em todas as áreas do conhecimento, semestralmente, havendo uma disputa por alunos, para poder se manter ofertada no curso de ensino médio. Elas oportunizam autonomia curricular, pois as unidades podem organizar-se seguindo suas necessidades e possibilidades.

Vale destacar que não está vinculada a resultados de avaliação externas, pois a avaliação tem natureza totalmente processual exigindo dos alunos compromisso e protagonismo por parte deles.

9.3.2.2 Livro Didático

A Arte como componente curricular obrigatório se deu com a LDBEN nº 9394/1996 e sua oferta tem sido, desde 2016, constantemente atacada pelos reformistas do ensino médio, gerando mal-estar no interior da política pública. Apesar dessas duas últimas décadas de oferta curricular, somente em 2015, o estado do Ceará adquiriu livros didáticos para essa disciplina distribuindo-os entre os alunos.

Antes o estado tinha desenvolvido como estratégia metodológica de ensino a distribuição de 3 volumes de apostilas denominadas de *Primeiro, Aprender!* (NASCIMENTO, 2012). Esse material colaborava no pensar a Arte, porém era necessário esforço particular dos professores na busca por conhecimento para completar a aplicação das apostilas, no intuito de promover o ensino da Arte.

Eu lembro que eu entrei no estado em 2014 e nós não tínhamos livros de Arte. Em 2015 começou a ter livro de Arte no ensino médio, né (Cão Maior).

E, e aí quando esse livro... quando chegou os livros, coisa de três anos para cá (Ursa Menor).

Com a aquisição do livro didático pelas escolas, os PLCAPP declararam poder oportunizar as linguagens artísticas de modo mais sistematizado, pois o referido recurso pedagógico as aborda, colaborando para a elaboração dos planos durante o planejamento.

Eu elaboro de acordo com o que o livro apresenta... [...]. Agora eu procuro dar assim, do início ao fim (Cão Maior).

Eu abordo todo o conteúdo que tem no livro, sem necessariamente abordar o livro em sala, porque eu só tenho uma aula por semana (Fênix).

Eu sempre adotei o livro do MEC, que é um livro revista muito bom, é bem didático, fala da arte (Ursa Menor).

O livro didático é entendido pelos PLCAPP como um recurso didático-pedagógico empregado como fonte de pesquisa tanto para os alunos como para os próprios professores, norteador da elaboração dos planos de aula. É material pedagógico importante utilizado na consolidação do processo de ensino/aprendizagem.

Porém, é sabido que ele ainda precisa se aprimorar para atender uma das demandas do ensino da Arte que é aproximar-se das culturas local e regional (LDBEN nº 9394/1996). Nesse sentido, os PLCAPP também sentem dificuldades,

necessitando que os professores busquem agregar ao processo de ensino essas referências artísticas locais e regionais.

É impressionante, a gente lê o livro e não se identifica, porque é incompatível. Ele fala sobre um grupo de teatro de São Paulo, um movimento de arte fora do Nordeste, no Sul. Ele tem outra dinâmica, né? É uma outra vivência, né? O costume, a tradição, tudo que envolve... São Paulo é a meca, né? [...] Você abre o livro, e não. Isso aqui não fala nada da arte brasileira, da arte realmente do dia a dia da gente cara, né (Ursa Menor).

O professor precisa ter consciência do seu compromisso político e técnico para se manter reflexivo durante o processo de ensino, contribuindo com a aprendizagem significativa dos alunos (AUSUBEL, 1982). Discussão outrora iniciada, mas ainda muito presente no âmbito educacional promotor da articulação entre os campos da arte e da educação, vale mencionar Ferraz, Fusari e Siqueira (1987) quando apontam a necessidade da criticidade diante desse recurso didático-pedagógico.

Tem um livro de Arte que ele é volume único. Então, ele é 1º, 2º e 3º ano, mas eu estou pensando o que é que eu posso utilizar em todas as áreas, as linguagens (Cão Maior).

Os PLCAPP entendem o livro didático como uma fonte de pesquisa que colabora efetivamente durante o planejamento, todavia se verifica a falta do contexto local e regional, sendo um aspecto a ser revisto em sua elaboração para melhorar o atendimento às necessidades da disciplina em discussão.

Assim, o professor é levado a refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas utilizadas, reelaborando e retroalimentando seu processo de ensino/aprendizagem (LIBÂNEO, 1984, 1990a), aplicando e refinando conscientemente a relação teoria/prática em ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1983), pois a existência do livro didático não é um roteiro dado que é preciso ser seguido obrigatoriamente, pelo contrário é objeto de crítica, apesar da sua importância (FARIA, 2002; MACEDO, 2013).

Portanto, o limbo das possibilidades para a consolidação de uma prática pedagógica em contexto, promotora de um processo de ensino-aprendizagem que sofra influência de alguns aspectos antes desconsiderados. Como foi enfatizado pelos PLCAPP, a proposta pedagógica em execução, nas unidades escolares, determina os encaminhamentos tomados por eles; por sua vez, determinada pelas políticas públicas que gestam desdobramentos que acabam por repercutir na gestão escolar, definindo por consequência a organização e a oferta da disciplina de Arte no interior da escola.

MDN 11 - Livro Didático

O livro didático é um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, principalmente nos momentos do planejamento e da aula, servindo como fonte de pesquisa no processo de ensino/aprendizagem, porém se mantendo crítico diante dele.

Os PLCAPP entendem que a qualidade dos livros precisa melhorar, para atender efetivamente à disciplina, superando a mera apresentação das linguagens artísticas, ampliando a reflexão e a criação artísticas, aproximando-se das práticas culturais e artísticas regionais e locais.

10 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

*Tudo o que chega,
chega sempre por alguma razão...*

Fernando Pessoa (1888-1935)

A presente pesquisa de doutorado tem sua origem a partir de um questionamento evidenciado durante os estudos no curso de mestrado, naquela ocasião surgiu a seguinte dúvida - *Como o professor licenciado no campo da arte, egresso de um processo semiformativo, desenvolve sua prática pedagógica no cotidiano do ensino médio?*, configurando-se a pergunta de partida norteadora desse estudo.

A problematização deu origem ao objetivo geral - *Compreender a partir da perspectiva da semiformação em Adorno a prática pedagógica dos professores licenciados no campo da arte no cotidiano do Ensino Médio, pertencentes à rede pública de educação do estado do Ceará*. Para alcançar esse objetivo maior, durante a pesquisa procurou atingir alguns objetivos menores. Desse modo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil formativo do professor licenciado no campo da arte no ensino médio;
- Caracterizar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor licenciado no campo da arte para o ensino da Arte no ensino médio, sob a perspectiva dos estudos de Adorno; e
- Analisar as possibilidades e os limites da prática pedagógica do professor licenciado no campo da arte para o ensino da Arte no cotidiano do ensino médio, sob a perspectiva dos estudos de Adorno.

Assim, diante desse agrupamento de objetivos, a presente pesquisa buscou saber sob a perspectiva dos próprios professores licenciados no campo da arte que lecionam a disciplina de Arte no ensino médio como desenvolvem sua prática pedagógica.

A pesquisa representou a oportunidade de expressão desses professores dando-lhes a possibilidade de discutir a repercussão da sua formação docente inicial sobre sua prática pedagógica diante do cotidiano escolar de ensino médio da rede pública de educação do estado do Ceará, mergulhados nesse cenário de incertezas e perseguições políticas, vivenciados por esses profissionais durante esses últimos dois anos - a disciplina de Arte se encontra no terreno movediço.

Para cumprir esse propósito, fez-se uso da metodologia - Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), obtendo-se dados a partir de entrevistas formais e informais realizadas junto a 7 professores que por livre consentimento concordaram em participar desta pesquisa, e das informações obtidas junto ao acesso à informação do estado do Ceará, minimizando ao máximo as lacunas em torno da discussão, que se propôs discorrer.

Desse grupo, 5 professores contribuíram para encerrar com as entrevistas, e, conseqüentemente com a saturação teórica da pergunta de partida, não sendo mais necessário seguir com a busca por outras amostragens teóricas.

Como foi exposto anteriormente em seção oportuna, a TFD é aqui considerada como uma metodologia, pois propicia enxergar o problema de maneira contextualizada dando ao pesquisador a possibilidade de criar caminhos metodológicos diversos, montando seu próprio caminho metodológico, conforme contingência apresentadas durante a pesquisa empírica.

Ademais Charmaz (2009) defende a TFD como método de análise dos dados, não como método de pesquisa, pois o pesquisador é essencial nas tomadas de decisões junto à escolha da amostragem teórica, saturação teórica e integralização da teoria. Para os autores Strauss e Corbin (2008), Charmaz (2009) e Tarozzi (2011), a TFD se centra no problema e na busca incessante pela resposta, através da saturação teórica, ressignificando o modo do pesquisador ver o fenômeno no mundo.

Diante dessa conjuntura, a pesquisa procura proporcionar um diálogo entre o desenho metodológico desenvolvido por intermédio da TFD e o paradigma escolhido. Assim, a Teoria Crítica absorve a possibilidade de enxergar a realidade a partir das concepções adornianas por meio da TFD.

A filosofia adorniana forneceu um diálogo ampliado entre paradigma e metodologia de pesquisa despendidos nesse estudo. Por fim, possibilitou a criação do Memorando Dialético Negativo (MDN) - técnica de registro reflexível conclusivo da pesquisa, a qual propôs evidenciar durante a reflexão elementos que seriam descartados não por serem desinteressantes, mas por sua pouca incidência, pois geralmente o foco é dado à frequência que ao valor da informação durante as análises dos dados. Todavia, o MDN resgata esses episódios desconsiderados e os insere dentro do contexto ampliado da discussão intentada.

Feitas essas primeiras considerações, o passo seguinte é apresentar as principais respostas vinculadas aos objetivos específicos, que perpassam o objetivo geral. Sendo assim:

- Qual o perfil formativo do professor licenciado no campo da arte no ensino médio?

Como foi possível constatar, o perfil dos professores que lecionam a disciplina de Arte no ensino médio no estado do Ceará não é de quem foram egressos de um curso de licenciatura em Arte, mas em artes. Desse modo, as instituições de ensino superior estão oferecendo cursos que fragmentam o conteúdo da Arte na educação básica em cursos de licenciatura em artes - Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas) não promovendo o devido diálogo entre a educação básica e educação superior.

A realidade apresentada favorece que professores licenciados no campo da arte não construam constituindo uma identidade formativa, se levamos como referência a formação docente inicial. Isso implica um professor para a Arte, que busca definir-se como professor dentro do campo da Arte. Constatação essa que o insere no processo de não-identidade, percebendo assim, sua fragilidade formativa. Nessa realidade, como não idêntico, o contexto vai forçá-lo a buscar uma formação continuada, ampliando seus conhecimentos pedagógicos e artísticos para que o ensino da Arte possa ser promovido de maneira satisfatória no ensino médio. Há nesse sentido um investimento pessoal, financeiro e temporal para manter-se atento às demandas da Arte, não permanecendo na zona de conforto de sua formação docente inicial.

Assim, a existência de cursos de licenciatura fragmentados no campo da arte torna possível o processo de semiformação, no qual o egresso que não se permite autocriticar, diante da totalidade que se apresenta nas unidades escolares, influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas na formação docente inicial. Entretanto, quando o contrário acontece, o professor percebe que sua formação docente inicial não oferece conhecimento que satisfaça à promoção do ensino da Arte no ensino médio, para se inserir no processo de emancipação.

Desse modo, o professor para a Arte é esse licenciado no campo da arte que procura promover o ensino da Arte, fazendo das suas práticas pedagógicas um espaço-tempo de possibilidades, garantindo o processo de ensino-aprendizagem, apesar do encanto propagado pela totalidade que nos paralisa os sentidos. Nesse sentido, é preciso manter-se incomodado diante da realidade que nos cerca, para que surjam novas proposições.

- Que prática pedagógica (e como) é desenvolvida pelo professor licenciado no campo da arte no ensino médio?

Os PLCAPP desenvolvem suas práticas pedagógicas ancoradas na não-identidade, que, por sua vez, possibilita superar a realidade, tendo consciência dessa totalidade que os uniformiza.

Isso significou que a falta de definição de identidade é a força motriz que motiva o professor licenciado no campo da arte - Artes Visuais (Artes Plásticas), Dança, Música e Teatro (Artes Cênicas) sair de sua zona de conforto e oferecer as linguagens que compõem a disciplina de Arte. A consciência dessa realidade que os cercam colocam os PLCAPP em um movimento de busca de identidade.

A não-identidade promoveu um sentimento de resistência e de consciência diante do contexto, oportunizando a liberdade na realização das etapas da prática pedagógica. Assim, essas etapas - o planejamento, a aula e a avaliação que, no primeiro momento parecem ocorrer isoladamente, se encontram articuladas por meio de uma lógica interna promovida pela dialética negativa (usando a reflexão adorniana) que se retroalimentam a partir da dinâmica promovida pelas decisões tomadas pelos PLCAPP em cada etapa, os quais, por sua vez, se reorganizam ciclicamente em um movimento constante dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Desse modo, todo o esforço realizado pelos PLCAPP nos apresenta uma prática pedagógica comprometida com o ensino da Arte apesar da realidade que os cerca.

- Quais as possibilidades e os limites da prática pedagógica do professor licenciado no campo da arte no cotidiano do ensino médio?

A pesquisa realizada oportunizou perceber que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa - PLCAPP, junto à disciplina de Arte, apresentou possibilidades e limites diante do esforço constatado por esses profissionais da educação.

Em linhas gerais, pode-se destacar como possibilidades, caracterizando como aspectos fortes: a crítica empregada pelos PLCAPP acerca da formação docente inicial recebida e a dificuldade de reger a disciplina de Arte na educação básica, tendo como referência o conhecimento adquirido nesse primeiro momento.

Diante dessa constatação, foi possível perceber a realização da não-identidade nos PLCAPP através dos conflitos, solicitando desses professores ampliar seus conhecimentos tanto no campo da arte quanto da educação (artística e pedagógica, respectivamente), estimulando-os a buscarem outras formações. Assim, os participantes dessa pesquisa possuem um perfil de profissionais que se preocupam em qualificar-se sempre.

A não-identidade representa a possibilidade de constituir-se em liberdade, proporcionando sair do interior do processo de semiformação para o processo de emancipação, através de decisões conscientes. Na sequência seguiram-se com os apontamentos limitadores que precisam ser destacados como aspectos fracos. São eles, a saber:

Nesse sentido, pode-se apontar, como limite à formação docente inicial, o não fornecimento do alicerce epistemológico que ampare as decisões tomadas em contexto de escola e de sala de aula para o ensino de Arte. Sendo assim, essa realidade não permite que os professores licenciados no campo da arte participantes da pesquisa sejam chamados de professores de Arte, mas de professores para a Arte.

O contexto da escola de ensino médio mostrou-se desafiador, pois elementos considerados pela comunidade escolar como secundários à prática

pedagógica mereceram destaque nas falas dos participantes. Dessa maneira, destacaram a existência dos seguintes elementos: formação docente inicial, recursos didático-pedagógicos, tempo, espaço e gestão escolar, os quais colaboram ou não para a realização do plano de aula; e, fazer a chamada (burocrático), organizar a sala para o próximo professor (gestão do espaço) e/ou por falta de equipamento e recursos pedagógicos (livro didático e outros materiais para a arte) (investimentos) durante a aula.

Os PLCAPP declararam sofrerem influência deles, destacando-os como limitadores, determinando as escolhas realizadas perante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, precisando assim, absorvê-los durante o processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, apontaram a gestão, em especial, o coordenador pedagógico, ator que tem feito falta, no âmbito escolar, pois não tem acompanhado os professores por terem excesso de tarefas burocráticas internas e externas inviabilizando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Como se observou, a pesquisa sinalizou também alguns achados secundários que poderão ser discutidos em pesquisas futuras desenvolvidas por aqueles que desejarem contribuir para a construção e/ou o aprofundamento epistemológico em arte para a Arte e vice-versa, articulando, assim, os campos da arte e da educação.

Vale salientar, que os achados secundários acabam representando os reais limites dessa pesquisa, pois como foi possível observar o contexto da escola de ensino médio é dinâmico, diversificado e contraditório, se tornado impossível cercá-lo em todas as suas dimensões. Desse modo, destaca-se alguns aspectos que podem se aprofundados. A saber:

- A diversidade de formação docente inicial oferecida no campo da arte tem proporcionado um mal-estar formativo. Desenvolvendo a seguinte dúvida não alcançada em sua plenitude. Assim, qual a identidade (o que há de universal) efetivamente constituída pelo professor licenciado no campo da arte?

- Diante da complexidade da articulação entre o campo da arte e do campo da educação para a formação de professores e seus desdobramentos é possível elaborar uma prática pedagógica como foi desvelada pelos professores

licenciados no campo da arte participantes da pesquisa. Contudo, surge a dúvida - seria necessário que o professor licenciatura no campo da arte também fosse artista para alargar a promoção do processo de ensino/aprendizagem em Arte?

- Ainda sobre a formação docente inicial. Diante da falta de diálogo entre os cursos oferecidos pela educação superior e a necessidade da disciplina de Arte na educação básica, perguntaria: como deveria ser o currículo do curso de licenciatura que satisfizesse à disciplina de Arte na educação básica?

- A política de educação em tempo integral (ETI) vislumbra um novo cenário para a disciplina de Arte, proporcionando uma expansão da carga horária, reorganizando-a durante a oferta curricular. Destacam-se ainda as disciplinas eletivas, inseridas na parte diversificada como outro registro de oferta de conteúdos da Arte, oportunizando as linguagens artísticas aos alunos de ensino médio.

A ETI seria a solução para o problema histórico da Arte na educação básica?

- A gestão escolar, além da formação docente inicial e continuada, influencia no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Até que ponto a gestão escolar (geral e local) efetivamente influencia o desenvolvimento das práticas pedagógicas?

- Os PLCAPP localizados no interior mostraram durante suas declarações acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas mais convicção do que os professores da capital. Estes últimos apresentaram mais elementos conflituosos durante a promoção do ensino da Arte, destacando que a gestão repercutia negativamente no processo de ensino da disciplina em discussão.

Seria a gestão das CREDE mais coesa que a gestão da SEFOR para o ensino da Arte?

- Os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem favorecem um contexto de reflexão-ação-reflexão, articulando teoria/prática.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos PLCAPP diante dos conflitos cotidianos encarados no interior das unidades escolares de ensino médio colaboram efetivamente para uma formação em contexto?

Por consequência, diante do cenário apresentado, chegou-se á seguinte tese transitória - A semifomação (oriunda da formação docente inicial fragmentada) do professor licenciado no campo da arte impele uma prática pedagógica alicerçada na não-identidade, constituindo-se em liberdade, inserindo-o no processo de emancipação.

Em outras palavras, isso significa compreender que a totalidade apresentada aos PLCAPP solicita romper com o mecanismo da semifomação, pois a formação docente inicial não oferece conhecimento suficientemente capaz de dialogar efetivamente com a Arte implementada na educação básica.

Diante da falta de condições objetivas de constituição de uma identidade formativa, os PLCAPP deparam-se com a não-identidade, e é esse sentimento de não reconhecimento com a Arte da educação básica que o impele a desenvolver uma prática pedagógica que os habilitam a promover o ensino de Arte de maneira qualificada.

Assim, surge o professor para a Arte, o qual cumpre seu papel apesar de não ser razoável o contexto em que estão inseridos.

A não-identidade, embora representante essa oportunidade de ressignificar-se como professor de Arte, não responde a essa demanda, pois o propósito é que a formação docente inicial proporcione essa identidade. Ela, nesse contexto, demanda um esforço duplicado inclusive no gasto maior de energia na tentativa de encontra uma identidade. Isso significa que a não-identidade parte da identidade de ser professor para a Arte (reflexão introdutória - não foco da presente pesquisa).

Nesses termos, a não-identidade representa um movimento dialético interno de resistência, oportunizando a liberdade, que é justamente a capacidade de ciente de seus limites formativos e da realidade que o cerca - contexto escolar, e a partir dessa constatação tomar as devidas decisões, agindo conscientemente diante do contexto da escola e/ou de sala de aula fortemente influenciados por aspectos diversos apresentados anteriormente, repercutindo efetivamente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Contudo, o esforço apresentado pelos PLCAPP é uma resposta à urgência da situação em que se encontram inseridos, não representando o cenário

desejável. Nesse contexto é necessário que as políticas de formação de professores para a educação básica se aproximem da realidade, propondo o estreitamento entre aquela e a educação superior.

Vale destacar que a não-identidade é a crítica estabelecida, a negação do que é universal; a identidade é aquilo que se sobressai à realidade, o comum. Ademais, observa-se que inexistente a identidade de professor de Arte. Desse modo, a identidade que passa pelo crivo da crítica dos PLCAPP é a sua própria, proporcionada pelo curso de licenciatura no campo da arte, dos quais foram egressos.

Nesse momento, realiza-se a crítica de perceber que o curso de licenciatura em teatro, por exemplo, não suporta o ensino da Arte oferecido na educação básica em seu sentido pleno.

Adorno, apesar da crítica empreendida acerca do processo de semiformação, é um entusiasta da formação, porém não defende qualquer uma para o professor, mas a formação cultural alicerçada também na não-identidade e na liberdade, inserindo-o em um processo de emancipação, devendo manter-se atento e resistente ao encanto promovido pela totalidade.

Ademais pode-se concluir que, com os cursos de licenciatura no campo da arte a que os PLCAPP tiveram acesso, não se facilita a percepção de que a construção da identidade de professor de Arte não é possível nesse contexto.

Contudo, a não-identidade reconhecida durante o exercício da profissão por aquele que resolveu romper com o processo de semiformação o coloca diante da liberdade de realizar o ensino da Arte de maneira consciente, adaptando-se, tornando-se professor para a Arte.

Desse modo, o professor passa a desenvolver práticas pedagógicas que o inserem no processo de emancipação, procurando manter-se desencantado e comprometido com a promoção do ensino da Arte no ensino médio.

Deseja-se que essa tese transitória colabore para a compreensão acerca da questão do ensino da Arte nas escolas de ensino médio do estado do Ceará, e inspire o desenvolvimento de novos estudos preocupados em entender a articulação dos campos - arte e educação, oportunizando um diálogo entre eles, de modo que esses campos teóricos possam ser compreendidos como unidade na seara da

formação de professores, tornando-os efetivo no processo de ensino/aprendizagem para o ensino da Arte, desenvolvendo práticas pedagógicas mais conscientes, na perspectiva adorniana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação/semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Papirus, ano 17, n. 56, dez., 1996, p. 388-411.

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo, SP: Ática, 1998.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Juba Elisabeth Levy *et al.* São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

_____. **Mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Trad. Grabriel Cohn. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue, 2008.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marcos Antonio Casanova; Eduardo S. N. Silva. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2012.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2006.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985.

ANDERSON, A. Una introducción a la investigación cualitativa. **Revista Psiquiátrica Peruana**, v. 6, n.1, p. 103-112, 2000.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, SP: Moraes, 1982.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

_____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.

BASBAUM, R. **Manual do artista etc.** Rio de Janeiro. RJ: Beco do Azougue, 2013.

BATISTA, L. L. **O ensino da Arte no ensino médio integrado: trabalho, integração e arte**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

BERBAUM, J. **Ètude systématique des actions de formation**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1982.

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do Professor de Arte**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento**. Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61**. Brasília, DF: A Secretaria, 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto-lei nº 869, de 12 setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Brasília, DF: A Secretaria, 1969.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71**. Brasília, DF: A Secretaria, 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: A Secretaria, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: a Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio mais**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 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. Brasília, DF: A Secretaria, 2015.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016a**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: A Secretaria, 2016a.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016b**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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. Brasília, DF: A Secretaria, 2016b.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: A Secretaria, 2017a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017b**. 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. Brasília, DF: A Secretaria, 2017b.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Lei complementar nº 22, de 24 de julho de 2000**. Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Fortaleza, CE: Diário Oficial do Estado, 2000.

BRITTEN, N. Qualitative interviews in medical research. **Qualitative Research**, Reino Unido, v. 22 n. 311, p. 251-253, jul. 1995.

BRYANT, A. A construtivista response to Glaser. **Forum Qualitative Social Research** (Sozialforschung), Berlin, v. 4, n. 1. jan. 2003.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CAPRA, C. L. **Ensino de Artes Visuais: experiência estética e prática docente**. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito - a licenciatura é uma praça**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CALDEIRA, A. M.S.; AZZI, S. Didática e construção da *práxis* docente: dimensões explicativas e projetiva. In: OLIVEIRA, M.R.N.S.; ANDRE, M.E.D.A. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, RJ, v. 55, p.12-18, nov./dez, 1983.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARMO, M. **O curso de Formação de professores: um estudo sobre a interação entre o ensino de Didática e o estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1987.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

CEBREIRO, B. **La iniciación**: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1992.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHARMAZ, K. Constructivist and objectivist grounded theory. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

_____. Grounded theory. In: RITZER, G. (Org.). **Encyclopedia of sociology**. Cambridge, MA: Blackwell, 2006.

_____. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS: Artmed/Bookman, 2009.

CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images. **Curriculum Inquiry**, v. 14, n. 4, p. 361-385, 1985.

CLARKE, A. E. Situational Analysis: Grounded Theory Mapping after the Postmodern Turn. **Symbolic Interaction**, New York, v. 26, n. 4, p. 553-576, 2003.

_____. **Situational Analysis**: grounded theory after the postmodern twn. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In: EISNER, E. (Org.). **Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, EUA: University of Chicago Press, 1985. p. 174-198.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, Campinas, SP, n. 116, jul. 2002.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A; NOVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DEMERCIAN, R. C. M. R. **Arte/Educação no ensino médio: um estudo sobre a utilização das novas mídias**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

DENZIN, N. K. **Symbolic Interactionism and Cultural Studies**. Oxford, Inglaterra: Blackwell, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London, Inglaterra: Sage Publication, 1994.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Net. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DOYLE, W. Themes in teacher education research. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of Research on Teacher Education**. New York, EUA: MacMillan, 1990, p.3-24.

DURKHEIM, E. **Sociologia**. São Paulo, SP: Ática, 2003.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Por que arte-educação?** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, a study of practical knowledge**. Londres, Inglaterra: Croom Helm, 1983.

ENGUITA, M. F. La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. **Revista de Educación**, Madrid, n. 320, p. 255-277, 1999.

_____. Yo, nosotros, todos: Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red. **Cuadernos de pedagogia**, Argentina, n. 317, p. 88-92, out., 2002.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e prática. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 14. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

FERNANDES, C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, glossário, v. 2, Brasília, DF: INEP, 2006.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces**. São Paulo, SP: Cortez, 2010. p. 15-43.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

_____. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R; SIQUEIRA, I. S. P. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

FERRY, G. **Le trajet de formación**. Paris, França: Dunod, 1983.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.

FORTE, M. **Atravessando territórios: fazendo-se docente-artista no processo de formação**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).

FUSARI, J. C.; RIOS, A, T. Formação continuada das profissões de ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano. 16, n. 36, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto, 1999 (Coleção Ciências da Educação - século XXI).

GASQUE, K. C. G. D. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciências da Informação.** Brasília, DF: Thesaurus, 2007, p. 107-142.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 1., 2015, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP: Terracota, 2015. p. 43-53.

GECAS, V. Contexts of socialization. In: ROSENBERG, M.; TURNER, R. H. (Orgs.). **Social psychology:** Sociological perspectives, New York, EUA: Basic Books, 1981, p. 165-199.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, SP: Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. **História da educação brasileira.** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GLASER, B. **Awareness of dying.** Chicago, EUA: Aldine de Gruyter, 1965.

_____. **Theoretical sensitivity.** Mill Valley, CA: Sociology Press, 1978.

GLASER, B.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory:** strategies for qualitative research. Chicago, EUA: Aldine de Gruyter, 1967.

GOBO, G. Ricerca qualitative e sociologia. In: DOVIGO, F. (Org.). **La qualita plurale**: sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa. Milão, Itália: Franco Angelo, 2005. p. 65-82.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

GONÇALVES, M. H. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileira**, 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. **Aprender a enseñar**: mitos y realidades. La Coruña, Espanha: Universidade da Coruña, 1994.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Estudos Pedagógicos, 1965.

GUERRA, M. A. S. **Entre bastidores**: o lado oculto da organização escolar. Porto, Portugal: Asa edições, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos. cambia el profesorado. Madrid, Espanha: Morata, 1996a.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching: a focus for change. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. G. (Org.). **Understanding teacher development**. London: Cassell/ Teachers College Press, 1996b, p. 216-240.

HARGREAVES, A. *et al.* **Aprendendo a Mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

HEGEL, G. W. F. **A razão na história:** uma introdução geral à filosofia da história. Trad. Batriz Siidou. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

HONORÉ, B. **Para uma teoria de la formacion.** Madrid, Espanha: Narcea, 1980.

IANNI, O. Cidadão do mundo. In: LOMBARDIN, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

JOYCE, B.; SHOWERS, B. **Student achievement through staff development.** New York, EUA: Longman, 1888.

KANT, I. **Crítica da razão prática.** Trad. Afonso Bertagnoli. São Paulo, SP: Brasil, 1959.

_____. **Crítica da razão pura.** Trad. Manuela Pinto dos Santos, Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa, Portugal: Calouste Gulbenkian, 2001.

KILGORE, K.; ROSS, D.; ZBIKOWSKI, J. Understanding the teaching perspectives of first-year teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 1, p. 28-38. London: Cassell/Teachers College Press, 1990.

KUHN, T. S. **The essential tension.** Chicago, EUA: University of Chicago Press, 1977.

_____. **A estrutura das revoluções científicas.** 9. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **A prática pedagógica de professora da escola pública.**

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.

_____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente:** estudo introdutório sobre pedagógica e didática. 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990a.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola, 1990b.

_____. **Didática.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C., MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo, SP: Cortez, 2006. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 7).

_____. Educação: pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newburg Park, CA: Sage, 1985.

LITTLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching. In: LITTLE, J. W. (Org.). **Teachers' Work, Individuals, Colleagues, and Contexts** New York, EUA: Teacher College Press, 1993. p. 1-8.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago, EUA: University of Chicago, 1975.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, v. 5 (Série Cadernos de Gestão).

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 24. p. 5-9, set./out. 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Curso de psicologia**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1994.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo, SP: EdUSP, 2009.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 1985.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo, SP: Zouk, 2003.

_____. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto alegre, RS: Artmed, 2001. p.35-54.

MARCELO, C. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza de las ciencias**, Barcelona, n. 6, p. 61-79, 1988.

_____. (Dir.) **Aprender a enseñar**: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid, Espanha: CIDE, 1991.

_____. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARQUES, J. C. **A aula como processo**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1976.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1986.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.

MASO, E. M. **Ensino da Arte sob a ótica de professoras e alunos do ensino médio**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

McDONALD, M. Finding a critical perspective in Grounded Theory. In: SCHREIBER, R.S.; STERN, P. N. (Orgs.). **Using Grounded Theory in nursing**. Nova York, EUA: Springer, 2001. p. 113-157.

MEDINA, A.; DOMINGUES, C. **La formacion del profesorado em uma sociedade tecnológica**. Madrid, Espanha: Cincel, 1989.

MENZE, C. Formacion. In: SPECK, J. *et al* (Ed). **Conceptos fundamentales de pedagogia**. Barcelona: Herder, 1980, p. 267-297.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1996.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, S. M. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte**. 2007. 299 f. Tese (Doutorado de Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1995. p. 7-37.

MORETTO, P. V. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003a.

_____. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003b.

_____. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1996.

MORSE, J. M.; FIELD, P. A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2. ed. Londres, Inglaterra: Sage Publication, 1995.

NADAI, E. **Educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)**. Tese (Doutorado de Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, L. F. **Dos bastidores à encenação**: as práticas pedagógicas dos professores no ensino da Arte. 2012. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

NEVES, F. M. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exército brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>>

NIAS, J. **Teacher socialisation**: the individual in the system. Victoria, Austrália: Deakin University, 1986.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. Trad. M. A. Moreira. São Paulo, SP: Pioneira, 1980.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 805 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, Santiago de Compostela, 2001.

NUNES, C. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

OLIVA, A. Kuhn: O normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTOCARRERO, V. (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I**: abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 1994.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. São Paulo, SP: Papirus, 1997 (Série Prática Pedagógica).

OLSON, M. R.; OSBORNE, J. W. Learning to teach: the first year. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v.7, n. 4, p. 331-343, 1991.

PENNA, M. (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa, PB: UFPB, 2001.

PEREIRA, W. A comunicação e a cultura no cotidiano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 32, p.66-70, abr. 2007.

PÉREZ GÓMEZ. La escuela, encrucijada de culturas. **Investigación en la Escuela**, Sevilha, n. 26, p. 7-24, 1995.

_____. Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 29, p. 125-140, 1997.

_____. A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, Espanha: Morata, 1998.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006a.

_____. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma visão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, A. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo, SP: Loyola, 2006b.

_____. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez. 2004.

PINO, S.; MATTOS, R. M. M. Microensino: estudo teórico das habilidades em treinamento. **Boletim Premen**, Porto Alegre, RG. v. 2, p. 39-48, 1971.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.

POLA, C. **A Influência do professor artista no ensino das artes**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2015.

POLLARD, A. A model of classroom coping strategies. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 3, n. 1, p. 19-37, 1982.

POPKEWITZ, T. S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 305, p. 103-137, 1994b.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 2002.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S; OLIVEIRA, N. R. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

QUADROS, A. L. *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 4-11, jan./abr. 2005.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

REW, L.; BECHTEL, D.; SAPP, A. Self-as-instrument in qualitative research. **Nursing Research Journal**, Philadelphia, PA, v. 42, n. 5, p. 300-301, 1993.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York, EUA: Basic Books, 1983.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo, SP: Paz e Terra/FGV, 2000.

SELIGMANN-SILVA, M. **Adorno**. São Paulo, SP: Publifolha, 2003 (Coleção Folha Explica).

SELLTIZ, C. et alii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 1987.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction**. Londres, Inglaterra: Sage, 1993.

SIMMEL, G. **On individuality and social forms**. Chicago, EUA: University of Chicago Press, 1971.

SIMONS, H. Avaliações e reforma das escolas. In: ESTRELA, A; NOVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed/Bookman, 2008.

SU, Z. What schools are for: an analysis of findings from a US National Study. **International Review of Education**, Reino Unido, v. 38, n. 2, p. 133-153, 1992b.

SCHWAB, J. J. **The practical: A language for curriculum**. Washington, DC: National Educational Association, 1970.

_____. Problemas, tópicos y puntos en discusión. In: ELAM, S. **La educación y la estructura del conocimiento**. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1973.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88. maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAROZZI, M. **O que é grounded theory**: metodologia de pesquisa e de teorias fundamentada nos dados. Trad. Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas, 1998.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006,

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo, SP: Libertad, 1995.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1968.

WEBLEN, T. B. **A teoria da classe ociosa**: um estudo econômico das instituições. São Paulo, SP: Pioneira, 1965.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. São Paulo, SP: Papirus, 1994.

_____. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. **Formação de Professores**: políticas e debates. 4. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2010.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo, SP: Atlas, 1998.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993 (Psicologia e Pedagogia).

VILLAR ANGULO, L. M. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Espanha: Narcea, 1988. p. 149-75.

VILLELA, H. **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VONK, J. H. C. Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 53, n. 200, p. 5-22, 1995.

WELLEN, H.; WELLEN, H. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. Curitiba, PR: Ibplex, 2010.

WOODRING, P. The development of teacher education. In: RYAN, K. **Teacher Education: The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, EUA: University Chicago Press, 1975, p.1-24.

YARGER, S.; SMITH, Ph. Issues in research on teacher education. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York, EUA: MacMillan, 1990.

ZABALZA, M. A. Teoria de las practicas. In: ZABALZA, M. (Coord.). **La formación práctica de los profesores**. Acatas del II Symposium sobre practicas escolares. Santiago de Compostela, Espanha: Tórcul, 1990.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

Dados Gerais

Nome: _____
Idade: _____
Formação (Graduação): _____
Tempo de docência: _____
Tempo de docência na Arte: _____

1 - Aspectos Formativos

1.1 - Como se deu sua trajetória formativa que desaguou na disciplina da Arte?

1.2 - Como foi sua formação inicial?

1.3 - Como acontece sua formação continuada?

1.4 - Como se dá sua formação contínua?

2 - Situando o entendimento de Prática pedagógica e Arte

2.1 - O que é Arte?

2.2 - Qual a importância da Arte? Por que Arte no currículo da educação básica?

2.3 - O que é prática pedagógica?

2.4 - Como você avalia sua prática pedagógica? Quais os pontos fortes e pontos fracos?

3 - Aspectos da Prática Pedagógica

3.1 - Como acontece seu momento de planejamento institucional?

3.2 - Como acontece a elaboração do seu plano?

3.3 - Como é a sua aula de Arte?

3.4 - Qual é seu entendimento de avaliação para a Arte?

3.5 - Como realiza a avaliação na Arte?

4 - Relacionando - Aspectos Formativos e prática pedagógica

4.1 - O curso de licenciatura na área da arte lhe deu suporte para o desenvolvimento de sua prática pedagógica hoje? Justifique.

4.2 - O que faltou no curso de licenciatura na área da arte que pudesse lhe dar suporte para o desenvolvimento de sua prática pedagógica hoje? Justifique.

4.3 - O que sugeriria ao curso de licenciatura na área da arte que pudesse lhe dar suporte para o desenvolvimento de sua prática pedagógica hoje? Justifique.

4.4 - Concorda com o formato do curso de licenciatura na área da arte? Justifique.

4.5 - O que lhe deu/dá suporte para o desenvolvimento de sua prática pedagógica hoje? Justifique.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, professor(a) do ensino médio da rede estadual do Ceará, portador(a) do RG nº _____ estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado ***A prática pedagógica do ensino da Arte: um estudo crítico no cotidiano do ensino médio a partir das concepções de Adorno***, cujo objetivo é compreender o desenvolvimento da prática pedagógico do professor(a) licenciado(a) em arte no cotidiano do ensino médio, destacando a importância da disciplina nessa etapa da educação básica.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer informações a partir de entrevistas e observações. Fui alertado(a) que posso ter acesso aos desdobramentos da pesquisa, se assim julgar necessário, ao longo da execução da pesquisa, e que os resultados finais somente serão obtidos após a sua realização/conclusão. Desse modo, foi-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, assim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação será garantido.

Estou ciente que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-me, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo, podendo se dirigir a Leandra Fernandes do Nascimento (*email* particular), aluna vinculada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CED/UECE.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar (quero participar). Estou totalmente ciente que a presente pesquisa não oferece riscos a minha vida e que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o PPGE/CED/UECE (85) 3101-9918 e/ou para o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (cep@uece.br, 31019890, Avenida Silas Munguba 1700, 8 às 12 e 13 às 17).

Fortaleza, ____ de ____ de ____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Leandra Fernandes do Nascimento