



Massuel dos Reis Bernardi

**ARTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA BAIXADA FLUMINENSE**
um estudo sobre dez cursos de Pedagogia

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Silvana Soares de Araujo Mesquita

Rio de Janeiro
fevereiro de 2023



Massuel dos Reis Bernardi

**ARTES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
DA BAIXADA FLUMINENSE**
um estudo sobre dez cursos de Pedagogia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Silvana Soares de Araujo Mesquita
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Vera Maria Ferrão Candau
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Departamento de Educação, Arte e Cultura – UPM-SP

Profa. Helenice Mirabelli Cassino Ferreira
Departamento de Educação – UERJ

Profa. M^a Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2023

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Massuel dos Reis Bernardi

Graduou-se em Licenciatura em Dança na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2014. Possui Mestrado em Artes pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em 2018. Especializou-se em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação no IFRJ (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Nilópolis) em 2016. Formou-se em Artes Dramáticas pela Escola Técnica Estadual Martins Penna em 2010. Atualmente é professor de Arte/Dança do Curso Normal da rede estadual do Rio de Janeiro. Tem experiência profissional na área de Artes Cênicas e Educação. Integra os grupos de pesquisa PROFEX (Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício Docente da PUC-Rio) e GPAP (Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia da UPM-SP). Desenvolve estudos sobre Artes na formação de professores de nível médio e superior.

Ficha Catalográfica

Bernardi, Massuel dos Reis

Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: um estudo sobre dez cursos de Pedagogia / Massuel dos Reis Bernardi; orientadora: Silvana Soares de Araujo Mesquita. – 2023.

249 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino de Arte. 3. Formação de professores. 4. Baixada Fluminense. 5. Currículo de Pedagogia. 6. Linguagens Artísticas. I. Mesquita, Silvana Soares de Araujo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para os arte-educadores, que seguem acreditando
eticamente na mudança das realidades periféricas;

Para o Fábio Donato pelo “complexo de Poliana”;

Em memória de Daniella Nery, uma das
maiores artistas a cruzar o nosso caminho.

Agradecimentos

A presente tese foi realizada com apoio da FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meu sentimento é muito mais que um agradecimento. É sobre o que mais acredito; sobre a transformação do mundo para melhor. Isso me move enquanto artista, educador e ser humano. O potencial transformador de realidades desde as menores faixas etárias e em locais com maiores vulnerabilidades Brasil adentro.

A Deus.

À minha família, José Carlos, Helena, Luciane e Anna Luíza, que sempre estão ao meu lado dando total apoio em todas as empreitadas a que me lanço.

Ao meu companheiro, ouvinte, terapeuta, secretário, amigo Fábio Donato, que acompanhou todo o processo e não me deixou desistir. Injetou-me ânimo frente a noites sem dormir, crises, ansiedade, depressão, estudos, leituras, inquietações, espetáculos, eventos, livros, questionamentos, interrogações, exclamações, satisfações, frustrações, (an)danças, quedas e elevações nesse percurso.

À minha orientadora Silvana Mesquita. Sem a sua objetividade, sensatez, sinceridade e, principalmente, sensibilidade nos momentos que mais foram necessários recorrer esse trabalho jamais poderia ter sido possível.

Ao PPGE/PUC-Rio, lugar que, apesar de diferente das áreas que eu costumava a circular, prestou enorme apoio entre corpos discentes, docentes e funcionários prestativos. Em especial à Marnie!

À CAPES e à FAPERJ pela concessão de bolsas não só a mim, mas a todos que se dedicam a trabalhos como este.

Ao PROFEX, onde eu pude aprender o que é e como desenvolver pesquisas no diálogo coletivo: Silvana, Diego, Simone, Eduardo, Jéssica, Juaciara, Léo, Gabriela, Thiago, Natália, Sabrina, Larissa, Joyci, Marina, Viviane, Phelipe, Cris, Filippo.

Às pessoas da minha turma de doutorado, pelas trocas e apoios quando me senti exausto. Em especial ao Felipe pelas caronas, à Marina pela clareza e prestatividade, à Margareth pela coragem, e ao Zé Maurício pela representação discente nas pautas mais que necessárias.

Aos grupos GPAP e GPeMC pela acolhida e me fazer pensar sobre Arte na Pedagogia para além território onde me encontro. Principalmente ao incentivo da Profa. Mirian.

À banca de qualificação e defesa deste trabalho, por todas as provocações e contribuições. Sigo me inspirando fortemente nos conselhos das professoras Vera Candau e Mirian Celeste Martins.

Aos professores do PPGE/PUC-Rio: Silvana, Alícia, Magda, Cynthia, Rosália, Ralph, Jefferson.

Ao Rio de Janeiro, Estado e Capital que me presenteia e desafia diariamente nos dilemas de (sobre)vivência frente a aspectos tão peculiares, encantadores, revoltantes e esperançosos.

À Baixada Fluminense e sua imensa potência cultural, sem a qual jamais seria possível protagonizar um dos maiores empreendimentos da minha vida.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro pela licença concedida.

À minha querida escola, CIEP 179 Professor Claudio Gama (direção, equipe e corpos docentes e discentes) pelas inúmeras situações nesse tempo de trabalho e pesquisa.

Às artistas parceiras incansáveis Ana Cândida Machado, Bebel Barreto, Daice Maggi, Renata Fabiane que partilharam e partilham tantas angústias das nossas profissões dentro e fora das instituições.

À Fabiana Vilar e Priscila Manfredini por impulsionarem aspectos tão peculiares da Baixada Fluminense, visando a expansão artística e cultural na região.

À sobrevivência em tempos tão difíceis vividos durante esse percurso de estudo, pesquisa e escrita. O isolamento social veio nos mostrar que nada substitui a relação presencial nos processos artísticos, emocionais, sociais e de ensino-aprendizagem.

Aos sujeitos da pesquisa, coordenadores, alunos e professores pela disponibilidade e partilhas tão relevantes para que esta tese pudesse ganhar corpo e visibilidade.

E, fundamentalmente, às políticas, forças e pessoas de enfrentamento mobilizadas por ideologias que não sucumbiram às ameaças do militarismo, fascismo e autoritarismo no nosso país.

Resumo

Bernardi, Massuel dos Reis; Mesquita, Silvana Soares de Araujo. **Artes na formação de professores da Baixada Fluminense**: um estudo sobre dez cursos de Pedagogia. Rio de Janeiro, 2023. 249p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese de doutorado tem como objeto de estudo o ensino de Arte na formação de professores sob a ótica de dez cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense. Busca-se identificar as especificidades que direcionam as práticas artísticas da formação em Pedagogia da região. O recorte geográfico do estudo corresponde aos treze municípios da Baixada Fluminense, região que apresenta pouca visibilidade e diversas defasagens relativas ao campo artístico e educacional. Metodologicamente, são discutidos o quantitativo de cursos, disciplinas e informações coletadas em bancos de dados oficiais do MEC e documentos disponibilizados pelos cursos. Qualitativamente, os dados coletados se dão por meio de 73 respostas a questionários aplicados aos alunos e 13 entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadores e nove professores de Arte dos dez cursos analisados. As frentes teóricas fundamentais emergem do campo da formação de professores, baseadas em Gatti e Nóvoa; os estudos do currículo e da didática, nas correntes defendidas por Moreira, Candau, Libâneo, Arroyo e Pimenta; e no campo artístico, a partir dos estudos de Dewey, Barbosa e Martins. Recorre-se também à legislação vigente para o ensino do componente curricular Arte na educação básica, a fim de discutir as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) previstas por documentos oficiais brasileiros. Associam-se os dados encontrados à produção de conhecimento em Arte na região da Baixada Fluminense pelas pesquisas de Hoffman, Melo, Medeiros, Siqueira, Souza e Souza. A partir das análises, foi possível identificar as práticas artísticas desenvolvidas nas aulas dos professores de Arte e percebidas pelos estudantes dos dez cursos investigados, buscando identificar as características e competências que dimensionam a aprendizagem em Arte dos pedagogos em formação. O contexto do ensino do componente curricular Arte nos dez cursos investigados dialoga com o perfil político, social e econômico da região. Ao longo da investigação, pôde-se constatar que alguns docentes desenvolvem um ensino de Arte que reforça estigmas atribuídos à visão reducionista e

instrumental das artes, enquanto outros condenam tais práticas e buscam superá-las. Os debates sobre o ensino polivalente e/ou estigmatizado das quatro linguagens artísticas no campo investigado vêm sendo reconhecidos pelos sujeitos da pesquisa, principalmente, pelas condições secundarizadas em que as artes se apresentam nos currículos dos cursos de Pedagogia. Há pouco espaço, tempo, visibilidade e condições para que o trabalho artístico aconteça com qualidade, bem como há questões institucionais e históricas introjetadas na maneira de ensinar Arte para as séries iniciais. Ao levar a discussão para o campo do ensino das quatro linguagens artísticas, os professores polivalentes atuantes nas séries iniciais precisam desenvolver uma dupla polivalência. Isto é, ensinar todas elas, além dos demais componentes curriculares previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Conclui-se que, apesar das propostas e tentativas de que essa realidade se modifique, a Arte como componente curricular e área do conhecimento ainda é pouco explorada pelos currículos que formam professores para atuação nos anos iniciais nas escolas. No que tange à contextualização com o local, há certas fragilidades relacionadas a falta de iniciativa em conhecer e consumir as manifestações artísticas locais da Baixada Fluminense. Desse modo, dificulta-se uma possível reversão do quadro identificado sobre o ensino de Arte das universidades até às escolas.

Palavras-Chave

Ensino de Arte; formação de professores; Baixada Fluminense; currículo de Pedagogia; estigmas; linguagens artísticas.

Abstract

Bernardi, Massuel dos Reis; Mesquita, Silvana Soares de Araujo. Arts in teachers's formation of Baixada Fluminense: a study on ten Pedagogy courses. Rio de Janeiro, 2023. 249p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This doctoral thesis has as its object of study the teaching of Art in teacher training from the perspective of ten presentials Pedagogy courses in Baixada Fluminense. Seek identify the specificities that direct the artistic practices of formation in Pedagogy in the region. The geographic focus of the study corresponds to the thirteen municipalities of Baixada Fluminense, a region that has few visibility and several lags related to the artistic and educational field. Methodologically, the number of courses, disciplines and information collected in official MEC databases and documents are discussed made available by the courses. Qualitatively, the collected data are through 73 answers to questionnaires applied to the students and 13 semi-structured interviews with four coordinators and nine Art teachers of the ten analyzed courses. The fundamental theoretical fronts emerge from the field of teacher training, based on Gatti and Nóvoa; curriculum and didactics studies, in the currents defended by Moreira, Candau, Libâneo, Arroyo and Pimenta; and in the artistic field, from the studies of Dewey, Barbosa and Martins. Current legislation is also used for teaching the curricular component Art in basic education, to discuss the four artistic languages (visual arts, dance, music and theater) provided for by official brazilian documents. The data collected are associated with the production of knowledge in Art in the Baixada Fluminense, region surveyed through researchs by Hoffman, Melo, Medeiros, Siqueira, Souza and Souza. From the analyses, it was possible to identify the artistic practices developed in the classes of the Art teachers and perceived by the students of the ten investigated courses, seeking to identify the characteristics and competences that dimension the learning in Art of the pedagogues in formation. The context of the curricular component Art in the ten investigated courses dialogues with the political, social and economic profile of the region. Throughout the investigation, it could be seen that some professors develop an Art teaching that reinforces stigmas attributed to the reductionist and instrumental view of the arts, while others condemn such practices and seek to overcome them. Debates about the polyvalent and/or stigmatized teaching of the

four artistic languages in the investigated field have been recognized by the research subjects, mainly superation to the secondary conditions in which the arts are presented in the curricula of Pedagogy courses. There is little space, time, visibility and conditions for the artistic work to happen with quality, as well as there are institutional and historical issues introjected in the way of teaching Art for the initial grades. By taking the discussion to the field of teaching the four artistic languages, polyvalent teachers working in the early grades need to develop a double polyvalence. That is, teach all of them, in addition to the other curricular components provided for by the National Curricular Guidelines. It is concluded that, despite proposals and attempts to change this reality, Art as a curricular component and area of knowledge is still little explored by the curriculum that train teachers to work in the initial serials in schools. Regarding the contextualization of the place, there are certain weaknesses related to the lack of initiative in knowing and consuming the local artistic manifestations of the Baixada Fluminense. In this way, a possible reversal of the situation identified on the teaching of Art from universities to schools becomes difficult.

Keywords

Art Teaching; teachers training; Baixada Fluminense; Pedagogy curriculum; stigmas of Art teaching; artistic languages.

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 22 |
| 2. Anunciando o ensino de Arte na formação de pedagogos da Baixada Fluminense | 29 |
| 2.1. O lugar das artes na formação e atuação de professores | 30 |
| 2.2. Arte nos currículos dos cursos de Pedagogia e pistas de comparação com a Baixada Fluminense | 32 |
| 2.3. A legislação e o ensino de Arte nas escolas | 33 |
| 2.4. Estigmas e discriminações sobre o ensino de artes | 36 |
| 2.5. A Baixada Fluminense como lócus de investigação sobre o ensino de artes na Pedagogia | 38 |
| 3. Pistas, trilhas e inspirações para a pesquisa sobre os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense | 43 |
| 3.1. Quem embasa, argumenta, canta, dança, representa, pinta e borda conosco? | 43 |
| 3.1.1. Resultado das buscas por referenciais e tendências | 46 |
| 3.1.2. Referenciais sobre a Formação de Professores em interface com a Didática e o Currículo | 52 |
| 3.2. A complexidade do ensino de artes nos cursos de pedagogia da Baixada Fluminense | 55 |
| 3.3. Definição dos eixos da pesquisa entre objetivos e questões norteadoras | 60 |
| 3.3.1. Eixo 1: Levantamento de informações quantitativas | 61 |
| 3.3.2. Eixo 2: Currículo dos 11 cursos selecionados | 61 |
| 3.3.3. Eixo 3: Os professores formadores dos 11 cursos selecionados | 62 |
| 3.3.4. Eixo 4: Os alunos dos 11 cursos selecionados | 62 |
| 3.3.5. Eixo 5: O ensino de Arte nos 11 cursos selecionados | 63 |

| | |
|---|-----|
| 3.4. Trajetória metodológica: traçando as etapas da pesquisa | 63 |
| 3.4.1. Etapa 1: Estruturação da pesquisa | 64 |
| 3.4.2. Etapa 2: Análise documental e consolidação de dados quantitativos | 64 |
| 3.4.3. Etapa 3: Ida a campo e construção de dados qualitativos | 65 |
| 3.4.4. Etapa 4: Triangulação dos dados e escrita final | 73 |
| 3.4.5. Aspectos éticos | 73 |
| | |
| 4. O campo e os sujeitos – caminhos e trajetórias artísticas do <i>macro</i> ao <i>micro</i> | 76 |
| 4.1. O <i>macro</i> : municípios da Baixada Fluminense – estatísticas e características de geolocalização | 77 |
| 4.1.1. As redes municipais da Baixada Fluminense, seus entendimentos sobre o componente curricular Arte e a (não)integração dos arte-educadores nas séries iniciais | 82 |
| 4.2. O <i>meso</i> : perfil e currículo dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense | 88 |
| 4.2.1. Os currículos dos cursos em relação à Arte | 92 |
| 4.3. O <i>micro</i> : quando os sujeitos constituem os currículos dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense | 96 |
| 4.3.1. Sujeitos professores: quem forma, produz e conduz Arte no campo | 96 |
| 4.3.2. Os sujeitos estudantes: perfil de quem são os alunos e como se relacionam com as artes nos cursos em que estudam | 103 |
| | |
| 5. O ensino de Arte nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense: do panorama histórico e político às reflexões entre o campo e os sujeitos | 110 |
| 5.1 O panorama histórico e político da Arte nos currículos: os professores pedagogos precisam entender e reconhecer o processo histórico do ensino de Arte? | 111 |
| 5.1.1. Dos processos da Arte na educação básica brasileira até as séries iniciais da Baixada Fluminense | 114 |

| | |
|---|-----|
| 5.2. Questões dos cursos que interferem no ensino de Arte | 122 |
| 5.2.1. Abordagens das artes nos currículos dos cursos de Pedagogia | 122 |
| 5.2.2. Questões institucionais das IES investigadas | 130 |
| 5.3. Desafios do ensino de Arte: o assistencialismo, eventos e datas comemorativas nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense | 140 |
| 5.4. A dupla polivalência: o pedagogo frente às diretrizes e às quatro linguagens artísticas concomitantemente | 149 |
| 5.5. Dos estigmas às possibilidades do ensino de Arte na Pedagogia: entre a utilização de Arte como ferramenta pedagógica e a interdisciplinaridade | 157 |
| 5.6. Conteúdos e práticas dos professores de Arte na Pedagogia da Baixada Fluminense | 165 |
| 6. Interrelações do/no ensino de Arte da Baixada Fluminense: entre o contexto e o campo | 177 |
| 6.1. Modos de fazer, consumir, fuir e se relacionar dos sujeitos com as artes no campo cultural na Baixada Fluminense | 178 |
| 6.2. Da experiência ao ensino de Arte no campo investigado – dos sujeitos da pesquisa aos cursos de Pedagogia | 183 |
| 6.3. Das práticas artísticas aos cursos e escolas – como coordenadores, professores e estudantes percebem e projetam o ensino de Arte nas escolas | 193 |
| 7. Conclusões | 204 |
| 8. Referências | 218 |
| 9. Apêndices | 235 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Distribuição de disciplinas relacionadas às artes por Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas pelo PROFEX (2020) na cidade do Rio de Janeiro | 31 |
| Tabela 2: Distribuição da literatura revisada por palavras-chave | 43 |
| Tabela 3: Distribuição de produções/autores selecionados por palavras-chave | 45 |
| Tabela 4: Distribuição das IES que oferecem curso de Pedagogia por município da Baixada Fluminense na modalidade presencial em atividade e que possuíam vagas autorizadas (anos de referência 2017 e 2018) | 52 |
| Tabela 5: Distribuição dos cursos de Pedagogia em atividade por município da Baixada Fluminense na modalidade à distância | 53 |
| Tabela 6: Comparativo dos cursos de pedagogia em atividade por município da Baixada Fluminense entre 2017/2018 e 2022 | 55 |
| Tabela 7: Distribuição de professores e coordenadores de curso por município | 63 |
| Tabela 8: Dados comparativos da capital com toda a região da Baixada Fluminense | 76 |
| Tabela 9: Distribuição do quantitativo de municípios, cursos investigados, alunos e habitantes entre a capital e a Baixada Fluminense | 77 |
| Tabela 10: Distribuição do componente curricular Arte entre as redes públicas municipais dos 13 municípios da Baixada Fluminense | 80 |
| Tabela 11: Distribuição de disciplinas artísticas obrigatórias por IES/município de acordo com o período a que correspondem nos cursos | 89 |
| Tabela 12: Distribuição de disciplinas obrigatórias por cursos de Pedagogia/IES investigadas, cargas horárias entre teoria e prática, créditos e porcentagem do tempo de Arte com o total de obrigatoriedade dos cursos | 91 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 13: Distribuição dos níveis de formação acadêmica dos 10 professores de Arte dos cursos de Pedagogia nas respectivas IES | 93 |
| Tabela 14: Distribuição de estudantes respondentes ao questionário por IES e município em que estuda | 100 |
| Tabela 15: Distribuição do quantitativo de “grupos mapeados” por municípios em setores artístico-culturais da Baixada Fluminense | 186 |
| Tabela 16: Distribuição de “ações/atividades desenvolvidas pelos grupos mapeados” por municípios em setores artístico-culturais da Baixada Fluminense | 187 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Mapa do estado do Rio de Janeiro (cinza) e dos 13 municípios da Baixada Fluminense (rosa) | 37 |
| Figura 2: Mapeamento de distâncias geográficas antes e depois dos contatos para a realização das entrevistas | 66 |
| Figura 3: Esquema final de entrevistados por município e suas respectivas IES, coordenadores e professores de Arte | 67 |
| Figura 4: Mapa dos municípios da Baixada Fluminense em sua distribuição geográfica | 74 |
| Figura 5: Mapa de geolocalização reduzido contendo a capital e maior parte da Baixada Fluminense | 74 |
| Figura 6: Mapa de geolocalização ampliado contendo os deslocamentos entre os cursos presenciais de pedagogia da Baixada Fluminense | 75 |
| Figura 7: Imagens de anúncios de “explicadora” e “reforço escolar” coletados na internet e nas ruas de municípios da Baixada Fluminense | 103 |
| Figura 8: Ilustração histórica, política e artística da Arte na educação básica brasileira | 110 |
| Figura 9: Esquema representativo da Abordagem Triangular de Ana Mae | 159 |

Lista de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Distribuição de estudantes por município onde estudam dentre os respondentes ao questionário aplicado | 99 |
| Gráfico 2: Distribuição de estudantes respondentes ao questionário em relação aonde mais pretendem trabalhar após se formar | 101 |
| Gráfico 3: Resposta dos estudantes ao perguntar sobre a necessidade do ensino de Arte nas séries iniciais | 118 |
| Gráfico 4: Respostas dos estudantes quando perguntados se o pedagogo conseguiria ensinar as quatro linguagens artísticas nas séries iniciais | 147 |
| Gráfico 5: Respostas dos estudantes quando perguntados qual(is) linguagem(ns) artística(s) teria mais dificuldade de ensinar | 148 |
| Gráfico 6: Resposta dos estudantes ao se perguntar sobre os objetivos do ensino de Arte nas séries iniciais | 154 |
| Gráfico 7: Resposta dos estudantes ao se perguntar como teve contato com Arte no curso em que estuda | 178 |
| Gráfico 8: Distribuição de estudantes respondentes ao questionário em relação às suas lembranças das aulas de Artes | 184 |

Lista de Abreviaturas

Aief – Anos iniciais do Ensino Fundamental

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCO – Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CenSup – Censo da Educação Superior

CH – Carga horária

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – Coronavírus Disease 2019

CPII – Colégio Pedro II

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAB – Escolinha de Arte do Brasil

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio De Janeiro

Firjan – Federação Das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

IFF – Instituto Federal Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MinC – Ministério Da Cultura

MNBA – Museu Nacional de Belas Artes

MUHCAB – Museu de História e Cultura Afro-Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGDan – Programa de Pós-Graduação em Dança
PPGDança – Programa de Pós-Graduação em Dança
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFEX – Grupo de Pesquisa sobre a Profissão, Formação e Exercício
Docente
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
SenSup – Censo do Ensino Superior
SESC – Serviço Estadual do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ensinar todos os tipos de artes, aproxima mais as pessoas culturalmente e socialmente.

Estudante de Pedagogia participante da pesquisa, (2020)

Insurgir não é resistir, é ir além da resistência. Porque a resistência dá a impressão que você fica reativo. Insurgir é não só ficar reativo como ficar propositivo. Insurgir propõe desnaturalizar. Insurgir supõe propor. Insurgir supõe criar alternativas.

Vera Candau, Sessão de Abertura – Endipe (2020)

O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado fala.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996)

1

INTRODUÇÃO

A teoria filosófica interessou-se unicamente pelas artes que traziam a chancela de reconhecimento da classe dotada de posição social e autoridade. As artes populares devem ter florescido, mas não receberam atenção literária. Não foram dignas de menção nas discussões teóricas. Provavelmente, nem sequer eram vistas como formas de arte.

(DEWEY, 2010, p. 340)

A presente pesquisa intitulada Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: um estudo sobre dez cursos de Pedagogia consiste em uma investigação sobre Arte como componente curricular das séries iniciais da escolarização e sobre as artes como área do conhecimento humano¹. Busca-se saber se os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte da educação infantil e séries iniciais da do ensino fundamental. Em linhas gerais, a pesquisa pretende abordar um panorama de como estão sendo tratadas as artes em dez cursos de Pedagogia presenciais da Baixada Fluminense, pois compreende-se que as artes são essenciais tanto na formação desses professores, quanto no contato que as crianças terão com as artes através dos pedagogos. A partir do contato com a arte tanto para pedagogos em formação, quanto para crianças das séries iniciais, acredita-se ser possível expandir suas perspectivas e visões sobre Arte, Educação e Cultura². Os futuros professores das séries iniciais de escolarização³ formados em Pedagogia precisarão ensinar o componente curricular Arte, como mostram as DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
[...] VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma

¹ O uso de inicial maiúscula, tanto no singular quanto no plural, refere-se ao componente curricular Arte e minúscula à área de conhecimento humano.

² Desenvolvidas nos capítulos 2 e 6.

³ Em toda esta tese o termo “séries iniciais de escolarização” contempla as séries de escolarização em que o pedagogo está habilitado a atuar: a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (BRASIL, 2006, p. 20-21, grifos nossos)

Além das DCN, há a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019), que altera a estrutura do curso de Pedagogia e está em processo de implantação⁴. Segundo Helena de Freitas (2022), juntamente com elas emergem muitas disputas políticas e acadêmicas frente a esse processo.

A escolha do recorte geográfico da Baixada Fluminense surge na intenção de falar sobre um lugar repleto de questões exploradas no decorrer deste trabalho. Sobretudo, nas andanças do autor que circula e trabalha por espaços, municípios e com pessoas da Baixada Fluminense. Nessa circulação foi possível identificar, para além das publicações, os desejos de artistas locais e professores de alargarem seus espaços de atuação, e no desejo que suas práticas sejam reconhecidas. A Baixada Fluminense, como local de investigação apresenta questões de precarização tanto para a área de Arte/Cultura⁵ (CORDEIRO, 2019; DIAS, 2019; CARVALHO, 2015) quanto para área de Educação (SOUZA E SOUZA, 2018). Segundo esses autores, os dados culturais, educacionais e socioeconômicos da região nos fazem acreditar que ter contato com Arte nas séries iniciais pode reverter um quadro de estigmas (DUBET, 2015)⁶ atribuídos à região. Numa perspectiva de reconhecimento da qualidade do sistema educacional, Candau (2013) nos ajuda a pensar que “a educação escolar pode colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade” (p. 12). O

⁴ Discutido no capítulo 4.

⁵ Civilmente, no Brasil, desde a criação do Ministério da Cultura (MinC), no governo Sarney, a área da Cultura é responsável pelas letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional e pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural brasileiro. Embora o MinC tenha sido extinto pelo governo Bolsonaro, a pasta da Cultura hoje se encontra no Ministério do Turismo, mas, teoricamente, responsável pelas mesmas áreas.

⁶ Tratamos por estigmas alguns elementos e fatores relacionados ao ensino de Arte, os cursos de Pedagogia e sobre região da Baixada Fluminense, os quais perpassam vários trechos desta tese, principalmente nas discussões dos capítulos 5 e 6.

pedagogo, que atuará como professor das séries iniciais de escolarização, sendo o principal responsável pelo ensino de crianças de zero a dez anos.

De acordo com a etimologia da palavra pedagogo, ele é o condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino. Assim, é que se pretende investigar como as artes estão sendo abordadas na formação de pedagogos (MARTINS E WOSNIAK, 2016), pois, possivelmente, muitas crianças terão seus primeiros contatos com Arte na escola e, a partir desse contato, desenvolver pensamento crítico (MARTINS E LOMBARDI, 2015). Pensamento crítico este, que dialoga com os objetivos da escola nas séries iniciais abordados pela lei 9.394 (BRASIL, 1996), como “o desenvolvimento da capacidade de aprender”; a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

O estudo foi desenvolvido para além de saber quantos cursos existem na região da Baixada Fluminense. Ele pretende problematizar o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da região. Primeiramente, surge a necessidade de encontrar onde estão os cursos de Pedagogia escolhidos para o recorte da pesquisa, bem como para um quadro de análise. Após esse levantamento, procura-se aprofundar em análise de alguns aspectos dos cursos, procurando identificar como estão sendo abordadas as artes nos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES); se estão em consonância com a legislação e documentos oficiais vigentes; identificar os processos formativos dos professores-formadores⁷ que vêm atuando nas disciplinas relacionadas às artes; e analisar como se dão as práticas desenvolvidas por esses professores nos cursos investigados. Portanto, os sujeitos da pesquisa dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense⁸ são os professores de Arte (professores-formadores), a partir de seu trabalho; os estudantes, a partir da sua relação com as artes nesses contextos; e os coordenadores, que têm participação na estruturação dos currículos, recrutamento e gerenciamento dos cursos investigados.

As áreas de concentração da pesquisa são Educação e Artes, com interfaces sobre currículo, didática e formação docente. Campos e conceitos estes que também são investigados pelo Grupo de Estudos Sobre a Profissão,

⁷ Os termos “professores-formadores” são atribuídos nesta tese para os que dão aula nos cursos de licenciatura; e “pedagogo-professor” àqueles que são formados nos cursos de pedagogia e atuam nas séries iniciais da escolarização.

⁸ Mais especificado no capítulo 4.

Formação e Exercício Docente (PROFEX/PUC-Rio)⁹, do qual o autor desta tese é integrante desde março de 2020. O enfoque, portanto, é entender as práticas desses professores em diálogo com didática, currículo e formação de professores a partir de Moreira e Candau, 2007, Candau, 2013; Cruz, 2017; Libâneo, 2013; Gatti, 2017; Pimenta et al, 2013.

A importância das artes, tanto para a formação de professores quanto para a formação de pedagogos, nesta tese, se relaciona com temas de interesse do PROFEX, o qual investiga questões teórico-conceituais para tratar a formação de professores, o currículo e a didática. Nessa perspectiva, as questões curriculares serão expostas de forma a problematizar como professores-formadores das disciplinas em questão abordam as artes em suas aulas; e como os estudantes dos cursos investigados percebem essas abordagens.

No campo das Artes, o embasamento teórico surge a partir do conceito artístico concebido por Dewey (2010), como o autor concebe em seu potencial transformador a partir da experiência e como algo que nos atravessa, nos afeta de forma significativa. No caso da formação de professores, a essência da Arte se relaciona, quando Dewey (2010) apresenta que “arte não é natureza, mas é a natureza transformada pela entrada em novos relacionamentos, nos quais ela evoca uma nova resposta emocional.” (p. 176). Essa perspectiva converge com a formação de pedagogos na Baixada Fluminense, no sentido de experimentar Arte.

[...] a obra de arte tem uma *qualidade* singular, mas esta é a de esclarecer e concentrar os significados que se acham contidos de maneiras dispersas e enfraquecidas no material de outras experiências. (DEWEY, 2010, p. 182, grifo no original)

Trata-se, portanto, de um enfoque em que a formação de professores lance atenção para aspectos que a Arte possa lhe proporcionar. No caso da Baixada Fluminense, há outros elementos que nos evocam a atentar para as dispersões e enfraquecimentos do campo das artes, como será discutido no decorrer do estudo.

⁹ O Grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dra. Silvana Mesquita, que também é orientadora deste trabalho se articula à esta pesquisa, pois “desenvolve e apoia pesquisas sobre o professor e sua prática no cotidiano das escolas. Articula-se com a produção do campo da Formação dos professores, da Didática, do Trabalho e da Profissão docente. Os estudos recentes destacaram os temas do desenvolvimento profissional, saberes docentes, boas práticas pedagógicas, além das temáticas das culturas juvenis, ensino médio e sentido da escola. [...] O PROFEX tem como princípio valorizar o protagonismo docente e discente nas pesquisas, além do espaço escolar como lócus de investigação, visando contribuir para compreensão e a melhoria do processo de ensinar e aprender.” (site do PPGE/PUC-Rio)

O problema de pesquisa parte da seguinte questão central: como as artes são ensinadas nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense? O referido problema surge para possibilitar o levantamento de dados atualizados sobre os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense e como acontece o ensino de Artes nesses cursos e universidades. Os embasamentos teóricos se dão, predominantemente, por autores específicos¹⁰ de acordo com cada processo e etapa da pesquisa, passando por teorias curriculares e grupos de pesquisa, os quais vêm se debruçando durante algum tempo, sobre questões específicas da Arte na Pedagogia. É o caso do GPAP (Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, do qual o autor desta tese integra desde março de 2021. Em 2012, o grupo fez um grande levantamento sobre o tema a nível nacional e, segundo Martins e Lombardi (2015), esses dados precisam ser atualizados e investigados mais criteriosamente em determinados lugares do Brasil.

São várias as faces do problema, desde o desejo de um aprofundamento nas linguagens específicas com professores especialistas até a proposta interdisciplinar, a polivalência, a segmentação das linguagens. Os problemas relacionados à formação dos docentes dos futuros professores e às concepções sobre as linguagens artísticas se refletem no modo como atuam. Polivalência, interdisciplinaridade ou divisão em atividades isoladas de artes plásticas, música, teatro e dança? Colchas de retalho teórico, visão panorâmica ou reais experiências estéticas? (MARTINS E LOMBARDI, 2015, p. 33)

Além de várias discussões sobre o tema, o GPAP vem desenvolvendo uma pesquisa internacional para levantar dados sobre a bagagem cultural dos estudantes dos períodos finais dos cursos de Pedagogia nacionais e internacionais. Essa discussão é relevante para este estudo, pois entende-se que o contato com as artes não está ligado somente ao que se desenvolve dentro das aulas das disciplinas artísticas, mas também na bagagem artística/cultural entre os/as estudantes de Pedagogia ao ingressarem no curso superior. Além disso, o GPAP vem questionando como essa bagagem é alimentada ao longo da formação, e que “consideramos bagagem artística/cultural sob um amplo prisma: diferentes contextos e espaços de difusão artístico/cultural (comunidades, ruas, praças, escolas, etc.)” (carta do GPAP aos sujeitos da pesquisa internacional).

Esta tese, portanto, nasce da trajetória acadêmica do autor, que possui interesses e experiências como artista e educador. Mais especificamente em duas

¹⁰ Descritos no capítulo 2 – na revisão de literatura e pressupostos teóricos.

das linguagens artísticas¹¹, o teatro e a dança. O interesse também surge a partir das disputas internas entre as próprias linguagens para ganhar espaço no ensino de Arte em diferentes níveis de escolarização brasileiros. Segundo Soter da Silveira (2016), o teatro e a dança historicamente são mais recentes na inserção nos currículos da educação básica pela lei 13.278 (BRASIL, 2016), bem como vêm disputando espaço nos currículos com outras áreas do conhecimento. Atualmente são quatro linguagens que compõem o ensino de Arte: artes visuais, dança, música e teatro. Com os avanços e retrocessos da legitimação das artes nos currículos da educação básica isso reflete também nos cursos de licenciatura que formam os professores de Arte para atuarem nas escolas¹². No caso da Pedagogia, o componente curricular Arte faz parte do que deve ser ensinado por pedagogos nas séries iniciais de escolarização, mencionados pelas DCN do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Como artista cênico e professor de artes cênicas¹³, o autor desta tese vem despertando interesses acadêmicos para compreender sobre o porquê das artes cênicas serem abordadas na escola de forma negligenciada, tanto pela ótica curricular, quanto pela ótica de alguns gestores e professores da educação básica (MARQUES, 2011; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012). O autor desta tese também já teve contato com pesquisas na graduação (iniciação científica), na especialização, no mestrado, como orientador e avaliador de trabalhos de conclusão de curso de graduação voltados para as artes na formação de professores e vem acompanhando algumas discussões durante esse percurso. Por esses motivos foi despertado um interesse de investigar como as artes integram os currículos e se encontram nas práticas dos cursos de Pedagogia, bem como a complexidade de professores pedagogos para atuarem na educação básica com o componente curricular Arte e todas as suas linguagens integrantes.

¹¹ Nomenclatura utilizada pelos documentos oficiais da educação nacional como os PCN-Arte (1997), a Lei 13.278 (BRASIL, 2016, que altera o artigo 26 da LDB 9.394/1996, mais explorada a diante) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) contemplam artes visuais, dança, música e teatro como linguagens artísticas integrantes do componente curricular Arte.

¹² Especificado no capítulo 5.

¹³ Segundo o site do FNDE, artes cênicas “são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um público. As artes cênicas (chamadas ainda de artes performativas) são todas as formas de arte que se desenvolvem num palco ou local de representação para um público [...] Podemos destacar as seguintes classes: Teatro, Ópera, Dança, Circo, Comédia”. Baseado em documentos oficiais brasileiros, o autor vem desenvolvendo suas pesquisas acadêmicas e práticas docentes baseadas em interlocuções com o fato de a aula presencial se aproximar do sentido cênico (BERNARDI, 2018).

A distribuição dos capítulos segue mediante o desenrolar da pesquisa. No capítulo 2 são levantados os principais indícios, justificando o porquê do tema ser escolhido. O capítulo 3 esboça a descrição dos caminhos e instrumentos traçados para a consolidação e estruturação de todo o estudo – descrição do mapeamento dos cursos, entrevistas semiestruturadas com coordenadores, professores de Arte e questionários aplicados a estudantes dos cursos investigados. O capítulo 4 aborda o campo e os sujeitos elucidados e descritos a partir dos municípios, dos sujeitos, e dos currículos. A discussão principal se encontra no capítulo 5, onde problematizamos e desvelamos o ensino de Arte no campo por interlocução dos sujeitos. No capítulo 6 são discutidos os contextos da Baixada Fluminense e como o contexto da região adentra os cursos de Pedagogia e as Artes nas séries iniciais de escolarização através dos pedagogos.

A pesquisa foi desenvolvida no cenário de pandemia de COVID-19, o que gerou alguns impactos referentes ao ensino de Arte no campo da pesquisa, assim como às possibilidades de acesso aos dados e rearranjos gerais, os quais serão descritos nos capítulos 3 e 5.

Desse modo, a partir de agora, se pretende problematizar o ensino de Arte na formação de pedagogos da Baixada Fluminense.

2

Anunciando o ensino de Arte na formação de pedagogos da Baixada Fluminense

O 'veículo' na arte denota o fato de essa especialização e individualização de um dado órgão da experiência de serem levadas a um ponto em que todas as possibilidades são exploradas.

(DEWEY, 2010, p. 354)

Partimos da questão principal que fundamenta o estudo – como os cursos de pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores pedagogos para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica?

Ao adentrar no universo das artes na pedagogia e por perceber na revisão de literatura que os dados sobre o tema merecem atualização, optou-se por recortes geográfico e pedagógico. O recorte geográfico corresponde à região da Baixada Fluminense e o pedagógico se refere ao ensino de Arte nos cursos de Pedagogia e suas interrelações com a maneira com que chegarão aos alunos das séries iniciais de escolarização por meio dos pedagogos formados nos cursos investigados.

Nesse sentido, a trajetória do autor como professor em uma escola estadual de magistério de nível médio (Curso Normal)¹⁴ na Baixada Fluminense vem percebendo que a instabilidade¹⁵ sobre o campo artístico na formação de professores das séries iniciais da escolarização merece ser estendida aos cursos de Pedagogia (BERNARDI, 2018). Nesse sentido, esta tese pretende levantar dados atuais, chamando atenção para dois aspectos: a contribuição das artes

¹⁴ O autor atua desde 2014 no Curso Normal, que, segundo a Resolução 01/2015 do CNE o estudante formado pelo magistério de nível médio pode atuar na educação infantil (EI), séries iniciais do ensino fundamental (EF) e na educação de jovens e adultos (EJA).

¹⁵ As instabilidades aqui pontuadas estão os desafios para trabalhar relatados por artistas da Baixada Fluminense (GUERREIRO E BORJA, 2021) e no ensino de Arte em espaços de formação de professores. Como principais exemplos desse acompanhamento estão as abordagens das artes em documentos oficiais em dissonância com o que é praticado em algumas instituições de ensino da região (BERNARDI, 2018).

para formação de professores-pedagogos nas suas formações; e a importância do contato que as crianças terão com Arte a partir de pedagogos no exercício de sua profissão.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os professores generalistas ou polivalentes¹⁶ terão que ensinar e desenvolver as dimensões artísticas do componente curricular Arte adequada à “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos” às artes (BRASIL, 2006, p. 20-21). Para isso, chamamos atenção a como esses pedagogos e/ou gestores de escolas formados em Pedagogia futuramente possam ter um olhar mais acurado sobre as artes quando estiverem nas escolas.

Além de abarcar todos os componentes curriculares previstos pelas DCN (2006), no caso do componente curricular Arte, o pedagogo precisará abordar suas linguagens e especificidades previstas na lei 13.278 (BRASIL, 2016) e BNCC (2017). Este se configura uma das maiores complexidades atribuídas aos pedagogos, discutidas no capítulo 5.

Para se responder sobre a escolha do ensino de artes na formação de professores, buscamos trazer elementos sobre o campo de pesquisa (capítulo 3); a Arte nos currículos dos cursos de Pedagogia (capítulo 4); a legislação e o ensino de artes (capítulo 5); os estigmas e discriminações sobre o ensino de artes (capítulo 5); e sobre Baixada Fluminense como território interrelacionado com as artes e com a formação de pedagogos (capítulo 6).

2.1

O lugar das artes na formação e atuação de professores

Segundo Mendes (2016), a Arte na formação de professores constitui-se como um território fértil para promoção de pensamento crítico e aprofundamento de aspectos e conceitos inerentes à profissão docente.

¹⁶ Alguns autores também chamam esse profissional de “professor polivalente” (PEDROSO et al., 2019), mas ambos têm as mesmas atribuições: “[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” (BRASIL, 2006, p. 2). Nesta tese usaremos os dois termos: generalistas/polivalentes como sinônimos.

[...] o valor da arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também, o fator de desenvolvimento humano, já que, *devido à arte, o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso. A arte, também, é um meio de entendimento do homem consigo si próprio, com o outro e com o meio em que vive. [...] o ensino de arte na formação do pedagogo pode também possibilitar que ele desenvolva condições teóricas e metodológicas para que se constituía como apreciador e seja capaz de mediar aprendizagens de forma consistente, além de contribuir para o enriquecimento de sua formação humana, o que favoreceria a expressão criadora do ser humano.* Em relação ao ensino da arte no sistema escolar, torna-se necessário uma análise da legislação e uma contextualização históricas. (MENDES, 2016, p. 156-157, grifos nossos)

As palavras da autora reforçam e sintetizam a necessidade da Arte na formação de professores e pedagogos. Como o enfoque desta tese é falar das artes na formação de pedagogos da Baixada Fluminense, percebe-se a necessidade de discutir o tema na formação de professores.

Essa discussão evidencia o contato com diferentes expressões, formas e possibilidades artísticas em diferentes contextos. Durante a formação em Pedagogia, o aluno pode ampliar olhares sobre as artes, em consonância com a problematização levantada. Nesse sentido, Martins e Lombardi (2015) também chamam atenção para a importância de ensinar Arte na formação de professores-pedagogos, onde muitas crianças possam vir a ter seus primeiros contatos com determinados conteúdos artísticos através desses profissionais. Isso merece cuidado e responsabilidade, pois os fará levar para o resto de suas vidas (MARTINS E LOMBARDI, 2015).

Esse é um dos principais propósitos deste estudo, pois se alicerça justamente na possibilidade de ampliar as discussões da área artística nas formações para que cheguem a alunos das séries iniciais. Para tanto, isso não é uma tarefa simples. É necessário analisar um percurso que vai das formações em Pedagogia, atravessa a legislação, precisa superar e reverter estigmas e discriminações embasados por Dubet (2015)¹⁷. Esses

¹⁷ Discutidos nos subitens 2.4 e 5.5.

estigmas muitas vezes se encontram enraizados social, cultural, histórica e economicamente, como é o caso da Baixada Fluminense¹⁸.

2.2

Arte nos currículos dos cursos de Pedagogia e suas pistas de comparação com a Baixada Fluminense

Para abordar um recorte sobre o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia, principiamos por apresentar um estudo desenvolvido pelo PROFEX (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2020). Ao analisar o currículo de Pedagogia de três IES investigadas, o referido trabalho identifica que há disparidades na quantidade de carga horária e nos conteúdos abordados nesses cursos, quando comparados entre si. A tabela 1 reúne as disciplinas relacionadas às artes no curso de Pedagogia das três IES pesquisadas pelas autoras (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2020), especificamente na capital fluminense. Apesar de não ter o mesmo recorte geográfico de investigação desta tese, os dados apresentados por elas nos ajudam a perceber a quantidade e distribuição das disciplinas artísticas¹⁹ e suas respectivas cargas horárias entre as instituições públicas e privadas do escopo da pesquisa.

¹⁸ Discussão desenvolvida no capítulo 6.

¹⁹ Explorado e discutido nos capítulos 4 e 5.

Tabela 1: Distribuição de disciplinas relacionadas às artes por Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas pelo PROFEX (2020) na cidade do Rio de Janeiro

| IES | Esfera | Disciplinas | Carga Horária (horas) |
|-----|------------------|---|-----------------------|
| 1 | Privada | Artes e Linguagens | 30 |
| | | Literatura e Educação | 30 |
| | | Arte e Educação | 30 |
| | | Corpo e Movimento | 30 |
| 2 | Pública Federal | Educação Estética | 30 |
| 3 | Pública Estadual | Arte e Educação | 40 |
| | | Movimento e Expressão Corporal | 60 |
| | | Intertextualidades: linguagem verbal e não verbal | 40 |

Fonte: criação do autor baseado em dados do PROFEX (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2020).

A tabela 1 mostra o recorte feito por Oliveira e Oliveira (2020) entre três IES de três esferas administrativas e, que, em uma delas, há somente uma disciplina artística. De acordo com as autoras, dentre as IES selecionadas que oferecem cursos presenciais de Pedagogia, na cidade do Rio de Janeiro existe uma quantidade significativa (23) de IES com os referidos cursos.

Em relação à Baixada Fluminense, apesar da proximidade geográfica com a capital, os 13 municípios da região estão bastante atrás, onde só há 10 cursos de Pedagogia presenciais e uma disciplina obrigatória em todos os cursos selecionados. Porém, a região apresenta um alto crescimento de cursos de Pedagogia na modalidade à distância, como será abordado nos capítulos 3 e 4.

2.3

A legislação e o ensino de Arte nas escolas

No que se refere à legislação curricular e o ensino de Arte, esta tese surge da necessidade de cumprir demandas que estão previstas na legislação e

documentos oficiais da educação brasileira. Como abordado anteriormente, o ensino de Arte está previsto nas DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394 (BRASIL, 1996). Além destas, há outros três documentos oficiais que legislaram e legislam sobre o ensino de artes nos últimos 24 anos, trazendo avanços e retrocessos sobre as demandas específicas das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e seus saberes inerentes ao ensinar (PERES, 2017). São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte, 1997), a lei 13.278 (BRASIL, 2016) e a BNCC (BRASIL, 2017a). A escolha por usar essa lei, os PCN-Arte (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017a) são porque esses documentos oferecem material para discutir sobre como as artes devem ser ensinadas na educação básica.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. [...] Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. (PCN-Arte, 1997, p. 19)

Assim, os avanços para o ensino de Arte na escola, que principiaram com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que incluiu a Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica no artigo 26, foram expandidos e problematizados pelos PCNs logo em seguida.

Cerca de 10 anos após a publicação dos PCNs, somado a lutas incansáveis de associações e arte-educadores²⁰, é que, finalmente, foi sancionada a lei que aponta o maior avanço para as artes na educação básica. A lei 13.278 (BRASIL, 2016).

²⁰ Categoria de profissionais (professores especialistas) com formação em Arte (ou alguma das linguagens artísticas) descritos no 2.4.

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26.

.....
 § 6º *As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.....*” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República. (BRASIL, 2016, p. 1, grifos nossos)

Em 2017, logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, começaram os debates inseridos por deputados da bancada evangélica neopentecostal, que culminaram na elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2017). Conforme a autora, junto desses retrocessos vieram a publicação de novas DCN (BRASIL, 2019) para a formação de professores, incluindo a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019)²¹, o que vem pressionando as IES a reconfigurar seus currículos.

A crítica em relação às artes está na falta de espaço nas disputas curriculares historicamente negligenciadas (BARBOSA, 2010; ARROYO, 2019), que antes começava a ganhar mais espaço. Entretanto, com esses novos documentos oficiais o que se percebe é uma redução desse espaço.

[...] o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, *nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –*, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das *competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.* (BNCC, 2018, p. 199, grifos nossos)

²¹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Enquanto os PCN-Arte (BRASIL, 1997) e a lei 13.278 (BRASIL, 2016) conseguiram expandir o ensino de Arte separados em cada uma das linguagens, com seus conteúdos, práticas, metodologias e especificidades, a BNCC (BRASIL, 2017a) retrocede colocando-as no que chama de “artes integradas”. Isso mostra que as conquistas dos documentos oficiais anteriores vêm perdendo espaço no campo de disputa curricular (BARBOSA, 2010; ARROYO, 2019). Mesmo havendo formações em licenciaturas separadas em cada uma das linguagens artísticas, nas séries iniciais a BNCC (BRASIL, 2017a) propõe que sejam ensinadas conjuntamente. Isso evidencia um desejo de aligeiramento tanto nas formações universitárias quanto na proposta de ensino de Arte nas escolas (PERES, 2017).

Diante do exposto, indagamos: após a conclusão da graduação os pedagogos – professores das séries iniciais – terão condições para ensinar Arte, considerando toda a complexidade envolvida sobre as escolhas curriculares²²? Será que as redes municipais dos 13 municípios da Baixada Fluminense possuem professor especialista de Arte atuando nas séries iniciais²³?

2.4

Estigmas e discriminações sobre o ensino de artes

Não bastassem os desafios para ensinar Arte na educação básica, ainda é preciso chamar atenção para alguns estigmas e discriminações enfrentados pelo ensino de Arte e por arte-educadores nas escolas. Ao tratar de arte-educadores nesta tese, consideramos o termo criado na década de 1980 pela professora Ana Mae Barbosa, o qual designa uma categoria de profissionais devidamente licenciados em Arte. Através deles, percebe-se uma série de questões, alavancadas pela banalização do que a categoria vem enfrentando no passar dos tempos. Como se qualquer pessoa sem formação e/ou qualidade que venha a fazer algum trabalho artístico possa ser um arte-educador (BARBOSA, 2010).

Essa banalização pode ser associada ao que chamaremos de estigmas, os quais desencadeiam uma gama de outros aspectos oriundos deles. Através de uma abordagem sociológica apresentada por Dubet (2015).

²² Discussão retomada no capítulo 5.

²³ Discussão retomada no capítulo 4.

A estigmatização é um conjunto de atitudes depreciativas, estigmatizantes, pejorativas, que diz: 'as mulheres são seres inconstantes', 'os imigrantes são pessoas desonestas'. Então, a estigmatização é um julgamento negativo. A discriminação é um mecanismo objetivo. É claro que, em geral, a gente pensa que quando se é estigmatizado se é discriminado. [...] Por que isto é importante? Porque, se você tem um pouco de distância entre a discriminação e a estigmatização, você tem um espaço de experiência social na qual o ator pode agir. É necessário mostrar que o mundo social não é homogêneo. (DUBET, 2015, p. 159)

Em muitos lugares é possível observar que o professor de Arte é tido como “criativo”, “legal”, “descolado”, “decorador”, “instrumentista”, “cantor”, “coreógrafo”, “bailarino”, “ator”, “ensaiador”, entre outras funções e classificações. Isso soa, muitas vezes, no sentido pejorativo a que Dubet (2015) se refere. Como se fosse generalizante e menor em relação a outros profissionais da escola. Esse aspecto também se aplica ao ensino de Arte, ou seja, pode atribuir esse caráter às práticas dos arte-educadores nas escolas.

O que nem todas as pessoas consideram é que a Arte é uma área do conhecimento com seus conteúdos, metodologias, práticas e questões específicas (MARQUES, 2011; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012). Assim como as linguagens integrantes do componente curricular Arte, em muitas escolas, há o desconhecimento da lei 13.278 (BRASIL, 2016) e das formações específicas em cada uma das linguagens artísticas previstas por ela.

Nesse sentido, incumbir o professor das séries iniciais para ensinar Arte é a grande preocupação desta tese, não só para contemplar todas as linguagens, mas para desenvolver um trabalho de qualidade.

A busca da qualidade supõe o maior reajuste do sistema educacional a essas necessidades. Afirma a centralidade do conhecimento científico. [...] Essa é a visão que, com distintos matizes e revestida de linguagens plurais, vem informando as atuais políticas educacionais. Uma segunda perspectiva é a que entende a qualidade da educação como uma volta a concepções e aspectos tradicionais da educação. Afirma que a modernização da educação, assim como os movimentos renovadores, tem favorecido processo superficiais e de pouca consistência nas escolas. (CANDAU, 2013, p. 11)

Para problematizar e oferecer pensamento crítico ao ensinar Arte na escola, tendo como pano de fundo o histórico de avanços e retrocessos (PERES, 2017), é importante falar sobre fortalecer argumentos na área artística e desestigmatizar pensamentos e práticas, inclusive para os próprios professores de Arte, pois não são todos que possuem práticas inovadoras, criativas, críticas,

reflexivas, etc. Elementos estes, importantes de serem incorporados na formação de professores que ensinarão Arte.

As formações universitárias – que passaram a ser especificamente nos cursos de licenciatura em cada uma das linguagens artísticas separadas, desde o início dos anos 2000 (DOURADO, 2002) – ajudaram a aprofundar e sistematizar o ensino de Arte na educação básica. Embora isso tenha diversificado o perfil dos professores de Arte, que anteriormente eram formações bastante calcadas nas artes visuais, com a nomenclatura de licenciatura em Educação Artística²⁴, esse tradicionalismo atravessou muitos anos. Diversos professores da área artística ainda necessitam explicar nas escolas onde atuam a sua formação em linguagens artísticas específicas, com questões inerentes às suas próprias formações (BERNARDI, 2018).

Sobre as séries iniciais – onde o pedagogo poderá atuar – pretende-se, através desta pesquisa, perceber se as formações em Pedagogia problematizam esses estigmas (DUBET, 2015) relacionados à área de artes para que não se reproduzam o que Candau (2013) considera como “processos superficiais” e de “pouca consistência” nas escolas.

2.5

A Baixada Fluminense como lócus de investigação sobre o ensino de artes na Pedagogia

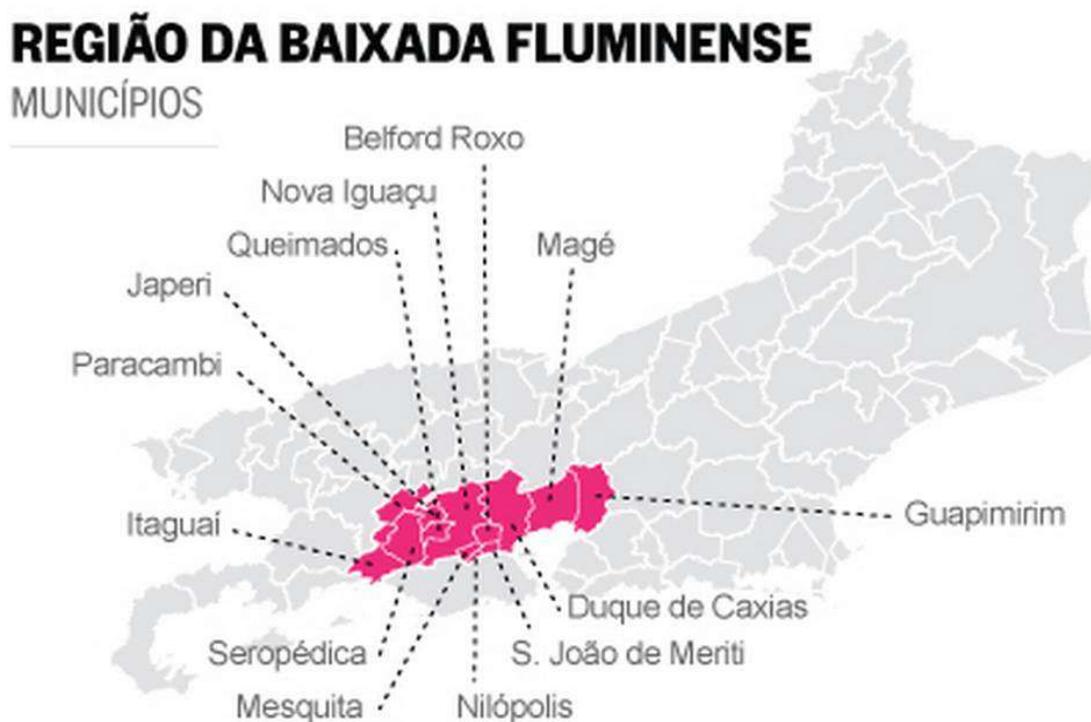
Apesar da Baixada Fluminense contar, cada vez mais, com estudos acadêmicos, trata-se de um lugar complexo por fatores políticos, geográficos, sociais, ambientais, culturais e educacionais (CARVALHO, 2015). Segundo Souza e Souza (2018), há complexidades a serem exploradas, principalmente no que diz respeito ao propósito deste estudo: as artes relacionadas a aspectos culturais e o processo de escolarização oferecido pelos municípios que compõem a Baixada Fluminense.

A região compreende 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti, Seropédica e Queimados. Dentre eles estão alguns dos mais

²⁴ Nomenclatura ainda existente e debatida em algumas universidades brasileiras, retomada nos capítulos 4 e 5.

populosos do país e próximos de um grande centro urbano nacional (LIMA, 2019), se comparado à maior parte do território brasileiro.

Figura 1: Mapa do estado do Rio de Janeiro (cinza) e dos 13 municípios da Baixada Fluminense (rosa)



Fonte: jornal O Globo (2014).

Em relação aos aspectos socioeconômicos, Souza e Souza (2018) alertam que a região apresenta baixos índices sociais quando comparados com a capital fluminense, ou outras regiões do estado do Rio de Janeiro, o que

[...] ‘caracterizou-se pela deficiência infraestrutural, populações carentes e abandono pelo poder público e por trazer em seu bojo contrastes sociais, culturais, políticos e econômicos próprios a uma sociedade de classe de padrão periférico e inserção subordinada como a brasileira’ (SILVA, 2010, p. 89). A região da Baixada Fluminense tem cerca de 20% da população do estado do Rio de Janeiro²⁵. Apesar de um grande percentual da população ainda ocupar postos de trabalho na cidade do Rio de Janeiro, a região possui um dos maiores centros comerciais do estado e concentração de algumas indústrias, como a de cosméticos, por exemplo. Entretanto, apesar do elevado desempenho econômico, os baixos índices sociais e

²⁵ Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2010), há 2.549.389 habitantes na Baixada Fluminense e 12.773.138 habitantes no Estado do Rio de Janeiro. (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 180)

educacionais são uma marca negativa da Baixada Fluminense. Os índices sociais mostravam, no final do Século XX, que a região estava distante das taxas aceitáveis de desenvolvimento humano. E, nesse caso, seria um erro associar desenvolvimento econômico com desenvolvimento social numa relação única, pois, mesmo com os melhores índices de desenvolvimento econômico. (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 179-180)

Ou seja, segundo os autores, nota-se investimentos do setor industrial, mas não há retorno para a população residente. Isso reflete em outros aspectos que são vistos como secundários ou andam à sombra da capital, como a educação e a cultura.

No que diz respeito às produções culturais e artísticas, apesar de haver um número considerável de artistas locais, as produções não se sustentam financeiramente pela falta de incentivos governamentais para o setor cultural. Segundo Cordeiro (2019), quando algum coletivo, artista, ou manifestação cultural passa a ganhar notoriedade há o desejo de migrar para a cidade do Rio de Janeiro, ou outro local onde sua arte seja reconhecida, valorizada ou chancelada²⁶. Nesse sentido, é evidente que a produção cultural da região não acompanha o consumo e não se permite à fruição. Falar sobre Arte e Cultura na Baixada Fluminense significa, portanto, deslegitimar algumas produções não só artísticas oriundas de lá.

A importância de hibridizar ambos os campos [Arte e Cultura] urge, pois a dicotomia já não é mais aplicável e muito menos atende às demandas atuais daqueles que atuam nas áreas da Arte e da Cultura. Transformar as oficinas numa atividade ofertada nos equipamentos culturais da Baixada, pensando na interação entre os saberes acadêmicos e outros setores da comunidade, mostra que esta troca deveria ser um diálogo constantemente fomentado, porém vemos sua aplicabilidade rarefeita por discursos acadêmicos vazios ou pela falta de visão das reais necessidades no campo artístico local causadas pela ausência do “lugar de fala” daquele que produz o “saber”, ratificando, paradoxalmente, um discurso de hegemonia. (CORDEIRO, 2019, p. 2)

As produções artístico-culturais oriundas da Baixada Fluminense não foram legitimadas, chanceladas ou reconhecidas do que se compreende como artes/culturas hegemônicas (CORDEIRO, 2019), e que veio a ser agravada com o isolamento durante a pandemia de COVID-19 (GUERREIRO E BORJA, 2021).

Quanto à área da Educação, a Baixada Fluminense se mostra como um lugar de investigação com muitas questões para se desenvolver um estudo como

²⁶ Discutido no capítulo 6.

este. Especificamente à educação escolar desta região, Souza e Souza (2018) nos ajudam a pensar sobre a precariedade do sistema educacional de vários municípios da região, passando pelo ensino superior e que reflete nos professores que irão trabalhar nas escolas.

pouco se pode relatar em nível de marco educacional nesses oito municípios [Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri]. Isso revela que as políticas de formação docente em questão ficaram aquém do ideal, com sucessivas mudanças que não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação deste docente para fazer face aos problemas educacionais. Toda a luta pelos movimentos sociais desta região foi importante para que a Baixada Fluminense fosse agraciada com um *campus* universitário público federal, pois essa luta propagou as deficiências de formação docente que existem na rede de educação básica. Além da demanda de professores para atuarem na educação básica, pois em muitos lugares ainda existe essa carência, falta também qualificação para os docentes em atividade nas redes estaduais e municipais [...] de forma geral, ainda existe a necessidade de avanços no tocante à qualificação dos professores. (p. 189)

Entender como os pedagogos estão sendo formados nas IES da Baixada Fluminense pode nos dar pistas sobre aspectos mais amplos como contato, formação de plateia e consumo cultural das pessoas que moram na região. Isso tem relação a como as artes estão sendo vistas, abordadas e ensinadas na formação dos pedagogos, dos quais muitos serão professores das séries iniciais. O conjunto de IES e a região pesquisadas também têm muito a mostrar sobre os campos artístico e educacional.

Em suma, acredita-se que o ensino de Arte reflexivo, crítico e de qualidade nas escolas (CANDAU, 2013), junto às crianças da região, pode contribuir na desfiguração dos estigmas (DUBET, 2015) culturais e artísticos, que se apresentam no cenário atual da Baixada Fluminense. Como mostram os autores mencionados anteriormente (MENDES, 2016; MARTINS E LOMBARDI, 2015; SOUZA E SOUZA, 2018), tanto as artes quanto a educação são áreas que podem contribuir na modificação do cenário atual da Baixada Fluminense sobre aspectos sociais, econômicos, políticos, artísticos, culturais e educacionais. Formar professores das séries iniciais de escolarização em cursos de pedagogia locais comprometidos com um ensino de artes crítico, plural e livre de estigmas (DUBET, 2015) pode contribuir para modificar esse cenário reducionista sobre as culturas e expressões artísticas da periferia. Frente a essa complexidade, a presente pesquisa se debruça sobre questões relativas ao ensino de Arte nos

cursos de Pedagogia. Isso irá refletir na forma como os alunos das séries iniciais terão seus primeiros contatos nas escolas da região da Baixada Fluminense.

3

Pistas, trilhas e inspirações para a pesquisa sobre os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense

Todas essas proposições abrangem uma série de saberes que podem fazer parte de um projeto de educação estética que constituirá um perfil de docentes envolvidos num campo de saberes arte-educativos, caso este seja realmente pensado e realizado na universidade.

(MAKINO, 2021, p. 513)

Neste capítulo será discutido sobre a complexidade de tratar do campo artístico na formação de professores/pedagogos da Baixada Fluminense. Mais especificamente sobre a revisão de literatura, questões e problemas da pesquisa, a definição dos eixos objetivos e metodologia da investigação.

3.1

Quem embasa, argumenta, canta, dança, representa, pinta e borda conosco?

Para saber de onde partir, cabe a uma revisão de literatura, um levantamento de materiais e autores que tratam do mesmo interesse, conforme Cresswell (2007) apresenta nos objetivos dos estudos de revisão.

[...] compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que será relatado. Ela relaciona um estudo ao diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (COOPER, 1984; MARSHALL E ROSMANN, 1999). Ela fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados. (p. 45-46)

Dessa forma, foram escolhidas algumas palavras e termos para buscar referenciais e temas afins. A partir do tema de pesquisa, as artes nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, foram escolhidas as seguintes palavras-chave: “Arte na Pedagogia”; “Arte e Pedagogia”; “Pedagogia na Baixada

Fluminense”; e “Arte na Baixada Fluminense”. A escolha das palavras-chave se deu a partir de termos que são relativos ao enfoque deste estudo: a Pedagogia, as artes e a Baixada Fluminense. Os bancos de dados utilizados para a busca foram: portal Domínio Público; base da SciELO (Scientific Electronic Library Online); banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); *Google Acadêmico*, site da FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil), anais dos ConFAEBs (Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil), site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e Grupo de Trabalho (GT 24 – Arte-Educação) da mesma associação. Esses bancos de dados foram escolhidos para analisar de forma mais adensada, historicamente, as artes e também o que vem sendo discutido nas principais associações de pesquisadores voltados para a Educação.

Além disso, a partir de estudos e interlocuções com o PROFEX/PUC-Rio, é possível dialogar com autores que tratam especificamente sobre a formação de professores, o currículo e a didática, uma vez que são as bases epistemológicas das pesquisas desenvolvidas no grupo. Com isso, são apresentadas nesse capítulo as principais referências teóricas e o processo de metodológico de produção dos dados empíricos que contribuem com as análises dos dados dessa tese.

Refinando a busca do material encontrado na revisão de literatura foi possível, através da leitura dos resumos, localização dos objetivos e metodologias, identificar pesquisas que dialogassem com essa investigação. O material analisado começou a mostrar assuntos e autores de interesse para este estudo ao tratarem de “Arte e/na Baixada Fluminense”; “questões artísticas e sociológicas da Baixada Fluminense”; “currículo e documentos oficiais sobre Arte e Pedagogia”; e “questões específicas de cada uma das linguagens artísticas na Pedagogia”. Sob essa ótica, vem se tomando um cuidado para que as leituras, autores, objetivos, metodologias, princípios da formação de professores e profissão docente ganhem um olhar ampliado e diversificado para a temática geral e desenvolvimento do estudo, sobretudo que envolva a complexidade e expansão dos campos de pesquisa. Dessa forma, a busca por pressupostos teóricos pôde fortalecer um levantamento amplo das áreas de Arte, Educação, Pedagogia e Baixada Fluminense até as suas perspectivas e interfaces relacionadas ao ensino, políticas, propostas curriculares e didáticas.

Por outro lado, especificamente sobre as artes na Pedagogia foi identificado que, por exemplo, quando buscado por “arte” ou “artes”, entravam no

escopo um universo muito abrangente de pesquisas que não faziam parte da perspectiva a ser investigada, tais como: literatura, circo, cinema, audiovisual, abordagens filosóficas, semióticas, práticas artísticas externas à escola e à universidade (realizadas em praças, manifestações culturais provincianas, eventos, shows, etc.).

Quanto à área de Artes, há ainda uma complexidade relacionada ao universo, pois existem pesquisas relativas ao ensino de cada uma das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) presentes em diferentes documentos oficiais, preconizados pelos PCN-Arte (1997). Na busca se observou que a partir da sanção da lei 13.278 (BRASIL, 2016), as referidas linguagens no componente curricular Arte expandiram a discussão em GTs (grupos de trabalhos) específicos das associações nacionais como: ABD (Associação Brasileira de Desenho e Artes Visuais); ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas); ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança); ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas); ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música); e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Observou-se que todas as associações mencionadas possuem GTs referentes a “ensino” ou “pedagogia” dentro dos seus congressos e reuniões científicas, e vêm produzindo um material específico sobre o ensino das respectivas linguagens artísticas na educação básica e fora dela. Entretanto, somente em um deles é que se encontrou um GT específico de Arte na Pedagogia, o ConFAEB. A partir dele foram estabelecidas parcerias com as líderes-integrantes, e descoberta do “Grupo de Pesquisa de Arte na Pedagogia” (GPAP), que, segundo o site do grupo²⁷ constam as seguintes informações:

Área predominante: Ciências Humanas; Educação
Instituição do grupo: Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

O GPAP, formalizado em junho de 2012, conta com de professores de Arte nos cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras e continua lutas iniciadas pela reivindicação da arte nestes cursos desde a década de 1980, acompanhando as Diretrizes Curriculares Nacionais, datada de 2006 que transforma nas matrizes curriculares dos referidos cursos. Com o objetivo de ampliar a presença da arte no curso de Pedagogia e aprofundar estudos e pesquisas, o GPAP se fortalece como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros. Suas pesquisas estão registradas

²⁷ Endereço do site do grupo <https://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br/>, e inscrito no CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053](https://cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053)

no dossiê da Revista Trama Interdisciplinar (2014) e em artigos apresentados em congressos. Realizou o I Simpósio Internacional Formação de educadores em Pedagogia e Arte com o tema "arte: educação: infâncias: mediação cultural:" de 15 a 17/10/ 2015. E o II Simpósio de 8 a 10/06/2016 com o tema: "pesquisar:arte:pedagogia:mediação cultural:". E continua suas pesquisas levantando artigos e teses sobre a arte na Pedagogia. (site do GPAP, 2012)

Embora associações relativas às áreas artísticas e o GPAP apresentarem dados e pesquisas que investigam as artes vinculadas à Pedagogia, não foram encontrados dados atualizados sobre as artes na Pedagogia da Baixada Fluminense.

3.1.1

Resultado das buscas por referenciais e tendências

As buscas por identificar a centralidade das temáticas apareceram no adensamento das leituras dos títulos, resumos e palavras-chave mencionadas anteriormente. Assim, foi organizada a literatura encontrada por grupos de palavras-chave para sistematizar os resultados entre os trabalhos pesquisados, conforme mostra a tabela 2. Para se obter referenciais mais atualizados, optou-se por uma busca a partir de 2010. Desse modo, foram encontrados 27 artigos de revistas entre os estratos Qualis/CAPES A1 e B2; 11 publicações em anais de eventos acadêmicos; 5 monografias (1 de especialização e 4 de graduação); 5 teses; e 5 dissertações. As 10 teses e dissertações foram encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES e no portal Domínio Público. Todo o material encontrado nas bases acima, foram distribuídas a partir das palavras-chave, como mostra a tabela 2.

Tabela 2: Distribuição da literatura revisada por palavras-chave

| Palavras-chave | Tipo | Qualis | Ano |
|---|------------------------------|--------|------|
| Arte e/na Pedagogia | Artigo | A1 | 2019 |
| | Anais de evento | | 2017 |
| | Artigo | B2 | 2016 |
| | Anais de evento | | 2016 |
| | Artigo | B1 | 2015 |
| | Anais de evento | | 2015 |
| | Anais de evento | | 2015 |
| | Artigo | A1 | 2013 |
| | Monografia de especialização | | 2013 |
| | Artigo | A2 | 2010 |
| | Dissertação | | 2013 |
| | Anais de evento | | 2021 |
| | Tese | | 2016 |
| | Monografia de graduação | | 2022 |
| | Artigo | A4* | 2021 |
| | Artigo | A4 | 2021 |
| Artigo | A4 | 2021 | |
| Artigo | A4 | 2021 | |
| Artigo | B2 | 2021 | |
| Linguagens Artísticas | Tese | | 2019 |
| | Tese | | 2019 |
| | Tese | | 2019 |
| | Anais de evento | | 2012 |
| | Monografia de graduação | | 2015 |
| | Dissertação | | 2019 |
| | Artigo | B2 | 2015 |
| | Dissertação | | 2015 |
| Anais de evento | | 2016 | |
| Baixada Fluminense | Dissertação | | 2019 |
| | Monografia de graduação | | 2019 |
| | Artigo | A2 | 2016 |
| | Artigo | B2 | 2015 |
| | Artigo | B2 | 2018 |
| | Tese | | 2017 |
| | Artigo | B1 | 2021 |
| | Artigo | B1 | 2021 |
| | Monografia de graduação | | 2021 |
| | Anais de evento | | 2021 |
| Políticas, currículo e didática de Arte e/na Pedagogia | Anais de evento | | 2016 |
| | Artigo | A2 | 2011 |
| | Artigo | A2 | 2020 |
| | Anais de evento | | 2013 |
| | Artigo | A2 | 2017 |
| | Artigo | A2 | 2017 |
| | Artigo | B1 | 2018 |
| | Artigo | A2 | 2013 |

Fonte: criação do autor.

*Os oito artigos A4 de 2021 são de um dossiê voltado para a temática de Arte na Pedagogia.

De acordo com as palavras-chave, identificou-se um conjunto de autores considerados com maior afinidade para abordar o tema desta pesquisa: artes nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense. Por isso, foram descartados muitos artigos, teses e dissertações dos filtros “Arte”/“artes”, “Pedagogia”, “Baixada Fluminense”, porque mostraram universo muito distantes do enfoque de interesse. Na “Pedagogia”, questões específicas dos cursos investigados, ou abordagens de gestão, coordenação, e disciplinas não relacionadas com as artes. A maior quantidade descartada se deu junto da expressão “Baixada Fluminense”, na qual apareceram materiais bastante enfocados em aspectos políticos, disputas internas, indicadores econômicos e industriais que se mostraram muito distantes do que se pretende investigar neste trabalho.

Assim, foram selecionadas as produções em diálogo com as temáticas de interesse desta tese, identificados por seus respectivos autores, como mostra a tabela 3, organizadas pelas palavras-chave adotadas.

Tabela 3: Distribuição de produções/autores selecionados por palavras-chave

| Palavras-chave | Autores |
|---|---|
| Arte e/na Pedagogia | Albano (2010), Camozzato e Costa (2013), Garcia (2013), Bonci (2013) Strazzacappa (2015), Araújo (2015), Martins e Lombardi (2015), Martins e Wosniak (2016), Mendes (2016), Bazzo e Armas (2017), Carvalho (2019), Lombardi (2021), Mattar (2021), Nunes e Bulaty (2021), Pimentel e Magalhães (2021). |
| Linguagens Artísticas | Santos e Santos (2012), Souza e Ferreira (2015), Costa (2015), Wosniak (2015), Matias et al. (2016), Evalte (2019), Bulaty (2019), Mafud (2019), Assis (2019). |
| Baixada Fluminense | Carvalho (2015), Lima e Boucinhas (2016), Souza e Souza (2018), Lima (2019), Guerreiro e Borja (2021), Medeiros (2017), Melo (2021), Hoffman (2021), Siqueira (2021). |
| Políticas, currículo e didática de Arte e/na Pedagogia | Gondim e Fernandes (2011), Pilotto e Silva (2013), Pimenta et al. (2013), Martins e Wosniak (2016), Gatti (2017), Cruz (2017), Pimentel e Magalhães (2018), Arcuri et al. (2020), Costa e Nascimento (2021). |

Fonte: criação do autor.

A partir da literatura selecionada já foi possível reparar que alguns temas a serem desenvolvidos aqui revelam mais detalhes e contribuições para a pesquisa. Além desses referenciais, outros trabalhos se juntaram para explorar melhor esses temas. Optou-se por agrupar em 3 categorias, as quais nos ajudam a contemplar melhor alguns aspectos que merecem maior atenção: currículo e documentos oficiais sobre Arte e Pedagogia; questões artísticas e culturais da Baixada Fluminense; artes na Pedagogia da Baixada Fluminense.

a) Currículo e documentos oficiais sobre Arte e Pedagogia: como principais referenciais encontrados estão os documentos oficiais norteadores de currículo, como as DCNs para o curso de Pedagogia (2006), as diferentes versões da BNCC (2015, 2016, 2017 e 2018), os PCN-Arte (BRASIL, 1997) e a lei 13.278 (BRASIL, 2016). Além disso, destacam-se os trabalhos de Gondim e Fernandes (2011), Martins e Wosniak (2016), Nunes e Bulaty (2021). A partir dos autores e documentos selecionados é possível perceber que políticas de currículo neoliberais vêm ganhando cada vez mais força nos últimos tempos, enquanto isso era um problema dos anos 1990 (LIBÂNEO, 2013, p. 141- 143). Os trabalhos e autores encontrados também mostram a necessidade de olhar além das matrizes curriculares, considerando os sujeitos e seus contextos (sociais, geográficos, identitários, etc.).

Nos cursos de Pedagogia, especificamente, estudos desenvolvidos por Libâneo (2013), Gatti e Nunes (2009), mostram uma carga de disciplinas conteudistas e instrumentais em alguns componentes curriculares obrigatórios das séries iniciais. Esses últimos autores não citam especificamente o componente curricular Arte, mas mostram que há um tipo de hierarquia no campo de disputa curricular (ARROYO, 2019), o que favorece alguns conteúdos em detrimento a outros. Nesse sentido, as artes, que buscam um lugar de prestígio e valorização entre outras disciplinas escolares (SILVA, 2001; BARBOSA, 2017), têm grande chance de ficarem de lado quando se priorizam algumas áreas nos cursos de Pedagogia.

Desse modo, se faz necessária uma investigação sobre as artes nos cursos de Pedagogia para que elas não sejam tratadas apenas no sentido instrumental (CANDAUI, 2018), como ferramenta pedagógica no ensino de outros conteúdos²⁸. Do ponto de vista curricular, há possibilidade de articulação entre as artes e outros componentes curriculares, mas não se pode restringi-las a isso. O

²⁸ Discussão retomada no capítulo 5.

que aparece na BNCC (BRASIL, 2017a), por exemplo, aponta para a intenção de um trabalho artístico predominantemente de forma interdisciplinar. Nota-se que com a BNCC as artes vieram perdendo a força política conquistada depois de tantos anos de luta de arte-educadores e outros agentes que batalharam para que se conquistasse o que a BNCC chega para retirar (BARBOSA, 2017).

Os referenciais mencionados acima mostram que a maior complexidade deste estudo talvez se encontre em como as formações em Pedagogia preparam os alunos nas linguagens artísticas previstas pela lei 13.278 (BRASIL, 2016) e pelos PCN-Arte (BRASIL, 1997). Há especificidade, conteúdos, abordagens, propostas, metodologias de cada uma delas, que se pretende investigar e como o pedagogo está em meio a todo esse processo. O que pode nos ajudar a seguir um caminho são as tendências pedagógicas não tradicionais e tecnicistas (LIBÂNEO, 2013) do ensino de arte nas escolas. Isto é, práticas artísticas que possuam interesse de exercitar e refletir sobre o papel da Arte na Pedagogia em tempos de desconstruções políticas e culturais eminentes (MARTINS E WOSNIAK, 2016).

Em termos conceituais, cabe anunciar que o conceito de currículo principal utilizado nesta tese é o de Moreira (2021). Segundo o autor, o currículo tem como função promover a compreensão do significado e dos caminhos das disciplinas escolares bem como dos temas interdisciplinares, deixando explícito as suas relações com o indivíduo, a sociedade e a história, sob uma ótica humanista. Trata-se, portanto, de uma teoria oposta às reformas curriculares baseadas no mundo dos negócios, que valorizam os testes padronizados. Segundo Moreira (2021), o currículo é o núcleo organizacional e intelectual da escola, sua análise envolve os processos de seleção e organização do conhecimento, além do processo educativo, que envolve professores e alunos. Para o autor, o estudo do currículo pode facilitar a consolidação dos elos entre quem conhece e o que se conhece, entre quem ensina e o que ensina, entre o que se aprende na escola e na sala de aula. Nesse sentido, é importante que o professor considere o currículo como um projeto formativo e uma construção partilhada de saberes e não só um conjunto de disciplinas. Portanto, as artes entram nesse estudo tanto como integrante curricular em determinadas disciplinas das matrizes do currículo de cada IES investigada, quanto no ensino e na produção de conhecimento.

b) Questões artísticas e culturais da Baixada Fluminense: o material encontrado na revisão de literatura de pesquisas afins, em diálogo com Carvalho (2015) e Souza e Souza (2018) aponta diversas questões que podem ser

observadas, principalmente no que diz respeito a municípios que têm altos PIBs (Produto Interno Bruto), mas que enfrentam problemas de desigualdade social (CARVALHO, 2015).

Quanto às artes, Silva (2007) aponta que há consumo de produções artísticas na Baixada Fluminense²⁹. Porém, o consumo de artes não corresponde às produções locais, o que o autor aponta como um consumo cultural pertencente a culturas não hegemônicas e desvalorizadas pelas classes sociais mais altas (SILVA, 2007). Se olharmos para o consumo e produção artístico-cultural da Baixada Fluminense, Dias (2019) nos fala que:

acerca da cultura, políticas públicas e culturais, como também no que concerne as discussões sobre o planejamento urbano e a administração pública estarem, em sua grande maioria, concentradas em locais mais elitizados, ou seja, principalmente nos centros urbanos do Estado do Rio de Janeiro, se faz necessário a reconfiguração desse olhar de gerador de ciência para a periferia em primazia. Excepcionalmente por esse espaço geográfico necessitar do uso da resistência cultural e científica para sobreviver frente a ausência e o descaso do poder público. (p. 10)

Percebe-se nas palavras dos autores selecionados questões específicas da região Baixada Fluminense que envolvem aspectos sociológicos e artísticos. Nesse sentido, não há como falar das artes na educação sem considerar o aspecto específico da região. Os assuntos mencionados acima estão complexamente imbricados e merecem ser aprofundados para que se entenda questões que envolvem as expectativas e realidades dos pedagogos em formação que buscam os cursos selecionados para dar aula nas séries iniciais da região. Falar de como as artes vêm sendo abordadas, tanto nas IES quanto nas escolas, podem atravessar características indissociáveis que incidem sobre os contextos específicos da região.

c) Artes na Pedagogia da Baixada Fluminense: por fim, chega-se ao escasso material acadêmico encontrado sobre artes na Baixada Fluminense, o que já nos faz perceber uma fragilidade do tema. Na revisão de literatura não foi encontrado nenhum trabalho. O que há são apenas materiais sobre aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais, assim como a lutas dos movimentos sociais organizados por mais investimentos em educação que podem nos interessar, mas não são o enfoque deste estudo. Há também menção aos benefícios de uma

²⁹ Discussão desenvolvida no capítulo 6.

formação em Pedagogia de qualidade em regiões carentes de políticas socioeducacionais (CARVALHO, 2015; SOUZA E SOUZA, 2018).

Em relação à Arte e formação de professores e Arte na escola, será abordado a seguir, principalmente nos capítulos 5 e 6.

3.1.2

Referenciais sobre Formação de Professores em interface com a Didática e o Currículo

Como indicado, juntamente com os estudos desenvolvidos pelo PROFEX, os princípios da formação de professores, profissão docente, currículo e didática aparecem como bases conceituais norteadoras para essa investigação. Assim, apresenta-se neste eixo, os principais referenciais adotados como fundamentos para as análises dos achados da pesquisa.

No livro “Currículo, Didática e Formação de Professores”, autores como Candau (2013), Libâneo (2013) e Pacheco (2013) abordam sobre o quanto a formação de professores está ligada ao campo do currículo e da didática. Candau (2013) nos apresenta um panorama de pensamentos convergentes na área de educação que se articulam com os outros grupos de referenciais propostos acima. Segundo a autora, há uma construção de um conhecimento pedagógico forte para a Educação. Pacheco (2013) destaca a não existência de critérios para a construção de um conhecimento comum aos professores, devido às especificidades das dimensões e dos conteúdos que envolvem o exercício da profissão docente. Libâneo (2013) aborda os caminhos percorridos pelo campo da didática no país, os movimentos de pesquisadores e professores. O autor também apresenta uma reflexão quanto ao objeto de estudo da didática, o dilema das novas realidades sociais e as exigências do conhecimento, bem como quanto ao lugar da didática nos cursos de formação de professores.

Os estudos de formação de professores contribuem para justificar este estudo através de elementos essenciais para o desenvolvimento profissional docente. Há ainda estudos sobre o status da formação de professores no Brasil, apresentados na forma de levantamento de dados por Gatti (2010). Nesse sentido, as áreas de didática e currículo são os debates sobre a complexidade envolvida sobre constituição de didática e currículo. Segundo Moreira e Candau (2007), currículo não está somente ligado à constituição de matrizes curriculares, mas na

consideração em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem interferir, permitindo adotarmos uma concepção mais abrangente do termo currículo nesta pesquisa.

Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação. (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 157)

Isso também está diretamente ligado a ampliação dos aspectos da didática, que segundo Libâneo (2013)

A mediação didática supõe necessariamente os conteúdos e os métodos inerentes a esses conteúdos, que são a referência, o ponto de partida para o processo de ensino aprendizagem. Assim não a didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que eles correspondem; em outras palavras, não há conteúdos fora dos métodos que levaram a constituição de um objeto de conhecimento. Também não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora da transformação das relações do aluno com o conteúdo), como não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos. (p. 162)

Nesse sentido, os autores levantados sobre currículo, didática e formação de professores (CANDAU, 2013, MOREIRA E CANDAU, 2003; 2007; PIMENTA et al., 2013; CRUZ, 2017, LIBÂNEO 2013; GATTI, 2010) chamam atenção para os conceitos que se cruzam e os debates nos ajudam a valorizar a ação e o protagonismo docente.

Esse entendimento leva a considerar o professor como figura fundamental. É ele que tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, a qual define e reformula, em virtude de contextos específicos. [...] Ou seja, o problema consiste na discrepância entre a prática e a teoria que orienta a prática. (PIMENTA et al., 2013, p. 149)

Assim, ao investigar sobre como cada professor estabelece as práticas no desenvolvimento de suas aulas, envolvendo arte nos cursos de Pedagogia investigados, trazem uma noção de como a aplicação dos conteúdos presentes nas ementas fazem com que suas aulas aconteçam. Identifica-se que no diálogo

ente currículo e didática se faz necessário uma análise das matrizes curriculares de cada curso em busca da identificação das disciplinas que envolvem arte em diálogo com o que apontam os documentos oficiais no âmbito do ensino de Arte e de Pedagogia. Parte-se das DCNs (BRASIL, 2006) e dos PPCs (Projeto Pedagógico do Curso) dos cursos de Pedagogia investigados até chegar nas implicações do ensino de Arte nas escolas, em diálogo com o percurso histórico e complexo de disputas por espaço das artes dentro da educação básica.

Sob a ótica do que compete ao ensino de Arte nesse contexto, pressupõe-se que há contribuições que justificam este estudo, sobretudo através de elementos essenciais para o desenvolvimento humano (MENDES, 2016) e profissional docente (DEWEY, 2010).

A observação das crianças revela muitas reações especializadas. Mas nem por isso elas são início de experiências completas. As reações só entram nessas últimas à medida que são tecidas com fios em uma atividade que convoca todo o eu a entrar em jogo. (DEWEY, 2010, p. 143-144)

Segundo as palavras de Dewey (2010), nos interessa pensar nas relações de como os professores/futuros pedagogos podem se aproximar de experiências artísticas, como um resgate de quando foram crianças. Nesse caso, fazendo emergir em suas práticas artísticas – seja nas formações ou quando lecionarem nas séries iniciais da escolarização – proporcionar o contato com a Arte em nível “mais pleno”, “mesmo depois de uma incubação prolongada”.

Mas o ato só é expressivo quando há nele um uníssono entre algo armazenado das experiências anteriores – algo generalizado, portanto – e as condições atuais. No caso das expressões das crianças felizes, o casamento entre os valores do passado e os incidentes do presente sê dá com facilidade; há poucas obstruções a superar, poucas feridas a cicatrizar, poucos conflitos a resolver. Nas pessoas mais maduras observa se o inverso. Por conseguinte, chegar a um uníssono completo é raro; mas quando ele ocorre, isso sê dá em um nível mais profundo e com um teor de significação mais pleno. E então, mesmo depois de uma incubação prolongada e após as dores precedentes do esforço, a expressão final pode brotar com a espontaneidade da fala cadenciada, ou da movimentação rítmica da infância feliz. (DEWEY, 2010, p. 164)

Portanto, este trabalho contempla um estudo sobre como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense estão formando professores para atuar junto à complexidade envolvida do ensino do componente curricular Arte nas séries

iniciais. Dessa forma, o levantamento de autores e materiais da revisão de literatura norteiam um diálogo da tese em cada uma das suas etapas³⁰.

3.2

A complexidade do ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense

Para delimitar o problema de pesquisa, parte-se da seguinte questão principal: como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica? A partir dessa questão se desenvolve todo o estudo, que levanta mais alguns problemas, questões, desafios e práticas correntes (CRESSWELL, 2007) que justificam a necessidade de investigação do objeto proposto.

Um dos problemas de pesquisa trata especificamente se os professores generalistas possuem formação e conhecimento para desenvolver cada uma das quatro linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte (artes visuais, dança, música e teatro) a serem ensinados por professores generalistas. Isto é, para que o pedagogo consiga ensinar os conteúdos referentes a cada uma das áreas do conhecimento previstas nas DCN (BRASIL, 2006), subentende-se a necessidade de passar por uma formação que ofereça minimamente um contato com cada uma das linguagens artísticas, no caso do componente curricular Arte, articulando ainda com o contexto local das artes da Baixada Fluminense, e não reforçando estigmas (DUBET, 2015) sobre as artes na escola.

A delimitação do campo de investigação do problema de pesquisa direciona-se a indagações sobre os cursos de Pedagogia dos 13 municípios da Baixada Fluminense, com o enfoque sobre as artes. Nesse sentido, foram buscados dados sobre os cursos de Pedagogia de IES da Baixada Fluminense em três bancos de dados, disponibilizados nos respectivos sites, para a montagem de um quantitativo dos cursos³¹ a serem investigados. São eles: “Censo do Ensino Superior” (CenSup) dos anos de 2017 e de 2018 (BRASIL, 2017b; 2018); “Guia do Estudante” (2018); e “Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação

³⁰ As etapas da pesquisa estão descritas no subitem 3.4.

³¹ O quantitativo de cursos e descrição de como se chegou a cada um deles está desenvolvido no capítulo 4.

Superior” (e-MEC em 2020).³² A ideia de utilizar três fontes de dados com natureza diferentes para identificar os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense foi para permitir um cruzamento entre os resultados, no intuito de evitar deixar algum curso de fora.

Tabela 4: Distribuição das IES que oferecem curso de Pedagogia por município da Baixada Fluminense na *modalidade presencial* em atividade³³ e que possuíam vagas autorizadas (anos de referência 2017 e 2018)

| Município | IES* | Esfera administrativa | Quantidade de cursos |
|--------------------|-------|--------------------------------|----------------------|
| BELFORD ROXO | PRIV1 | Privada | 1 |
| DUQUE DE CAXIAS | PRIV2 | Privada | 1 |
| | PÚBL1 | Pública Estadual | 1 |
| | PRIV3 | Privada | 1 |
| NILÓPOLIS | PRIV4 | Privada | (2) ** 1 |
| NOVA IGUAÇU | PÚBL2 | Pública Federal | 1 |
| | PRIV5 | Privada | 1 |
| | PRIV6 | Privada | 1 |
| QUEIMADOS | PRIV7 | Privada | 1 |
| SEROPÉDICA | PÚBL3 | Pública Federal | 1 |
| SÃO JOAO DE MERITI | PRIV8 | Privada | 1 |
| Totais | | 3públicas 8privadas | 11 |

Fonte: Site do e-MEC e Censo do Ensino Superior (CenSup) de 2017 e 2018.

*Por conta dos aspectos éticos, foram suprimidos e substituídos os nomes e siglas das IES.

**Um curso de mesmo nome na mesma IES com dois códigos diferentes no site do e-MEC, e que estava em processo de extinção.

O número de cursos de Pedagogia que intitula esta tese foi constituído a partir dos dados levantados na tabela acima. Inicialmente eram 11 cursos. Porém, quando se adensou a pesquisa sobre cada um deles, descobriu-se que o curso da PRIV4 havia sido extinto. Mesmo havendo dois códigos diferentes no site do e-MEC (um em processo de extinção), o próprio site da instituição não continha nenhum curso presencial de Pedagogia. Portanto, ao invés de 11 cursos, a pesquisa se desenvolveu a partir de 10 cursos presenciais, com a chegada desta informação.

³² Para iniciar a investigação, em 2020, os dados disponíveis no momento eram esses (até 2018, no caso do CenSup). No caso do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Pedagogia, que era para ser feito em 2020, sofreu atraso devido a pandemia de COVID-19 e só foi realizado em realizado em 2021, não tendo dados disponíveis ainda.

³³ Cursos em atividade, segundo as bases de dados consultadas. Neles há vagas disponibilizadas, mas não quer dizer efetivamente com alunos matriculados.

Tabela 5: Distribuição dos cursos de Pedagogia em atividade por município da Baixada Fluminense na *modalidade à distância*

| Município | Tipo | Quantidade de cursos |
|--------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Berlford Roxo | Privadas | 10 |
| Duque de Caxias | Privadas | 20 |
| Guapimirim | Privadas | 3 |
| Itaguaí | Privadas | 11 |
| Japeri | Privadas | 2 |
| Magé | Privadas | 8 |
| Mesquita | Privadas | 2 |
| Nilópolis | Privadas | 7 |
| Nova Iguaçu | Privadas | 21 |
| Paracambi | Privadas | 5 |
| Queimados | Privadas | 2 |
| São João de Meriti | Privadas | 10 |
| Seropédica | Privadas | 2 |
| Total | Todas Privadas | 103 |

Fonte: site do e-MEC em maio/2020.

De acordo com esse levantamento foram identificados 114 cursos de Pedagogia autorizados a funcionar, sendo 11 na modalidade presencial (tabela 4) e 103 na modalidade à distância (tabela 5) em atividade na Baixada Fluminense, distribuídos na rede privada (majoritariamente) e na rede pública.

De acordo com as tabelas acima é possível afirmar que o quantitativo de cursos na modalidade à distância corresponde a 90,35% do total dos cursos encontrados. Todos eles em universidades privadas. Os cursos presenciais são apenas 9,65% do total. O número de cursos encontrados em universidades públicas é, em sua totalidade, oferecido na modalidade presencial, e somam apenas 2,63% do total dos cursos encontrados, frente a 97,37% dos cursos em IES privadas. Isso já nos mostra que os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense são majoritariamente ofertados pelo ensino privado e à distância.

Porém, cabe uma análise mais adensada desses dados a fim de problematizar o número de cursos autorizados a funcionar. Nesse caso questionamos: será que a maioria das vagas está entre os cursos presenciais ou EAD? Para responder questões referentes aos cursos EAD, buscou-se nas bases de dados já mencionadas (CenSup 2017b e 2018, e-MEC) cruzando com dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2017³⁴), mas mesmo assim apareceram muitas inconsistências. O que se percebeu foi que, por

³⁴ Dados do ENADE mais recentes divulgados até a conclusão desta tese.

conta dos cursos não possuírem *campus* (somente *polos*) sediados nos municípios da Baixada Fluminense, não apareciam nas bases de dados. As inconsistências entre as fontes não oferecem segurança para que a análise se desenvolva, tampouco para que possa se olhar sobre o ensino de Arte em cada um dos cursos EAD.

De acordo com os dados abordados por Oliveira e Oliveira (2020) a partir do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2017), entre o número de cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense não são os mesmos nem do CenSup (BRASIL 2017b; 2018), nem no e-MEC. O ENADE (2017) apresenta somente 10 cursos presenciais (os mesmos já mencionados na tabela 4) e 1 curso na modalidade EAD de Pedagogia na Baixada Fluminense. Isso justifica a escolha pelos cursos presenciais, pois os EAD apresentam uma complexidade de análise por região e, como são à distância, podem ter alunos da Baixada Fluminense em outros estados. Isso demandaria uma investigação a partir do local de moradia do aluno, o que não seria o objetivo neste momento.

No intuito de atualizar os dados no final da escrita desta tese, fez-se um comparativo entre os anos de 2017/2018 com dados de 2022 coletados no site do e-MEC.

Tabela 6: Comparativo dos cursos de pedagogia em atividade por município da Baixada Fluminense entre 2017/2018 e 2022

| Município | 2017/2018 | | 2022 | | Esfera Administrativa | | Diferença de Quantidade | |
|--------------------|-----------|------------|-----------|------------|--------------------------------------|-----------------------|-------------------------|------------|
| | Pres. | EAD | Pres. | EAD | Pres. | EAD | Pres. | EAD |
| Berlford Roxo | 1 | 10 | 1 | 17 | | | | +7 |
| Duque de Caxias | 3 | 20 | 3 | 28 | 1Públ. Est. 2Priv. | Privadas | | +8 |
| Guapimirim | 0 | 3 | 0 | 4 | | Privadas | | +1 |
| Itaguaí | 0 | 11 | 0 | 14 | | Privadas | | +3 |
| Japeri | 0 | 2 | 0 | 4 | | Privadas | | +2 |
| Magé | 0 | 8 | 0 | 14 | | Privadas | | +6 |
| Mesquita | 0 | 2 | 0 | 7 | | Privadas | | +5 |
| Nilópolis | 1(2*) | 7 | 1(5*) | 12 | Privada | Privadas | | +5 |
| Nova Iguaçu | 3 | 21 | 3 | 25 | 1Públ. Fed. 2Priv. | Privadas | | +4 |
| Paracambi | 0 | 5 | 0 | 7 | | Privadas | | +12 |
| Queimados | 1 | 2 | 1 | 6 | Privada | Privadas | | +4 |
| São João de Meriti | 1 | 10 | 1 | 20 | Privada | Privadas | | +10 |
| Seropédica | 1 | 2 | 1 | 5 | Privada | Privadas | | +3 |
| Totais | 11 | 103 | 15 | 163 | 8Privadas 2Públicas | Todas Privadas | 0 | +70 |

Fonte: Site do e-MEC em julho de 2022.

*O curso de mesmo nome na mesma IES com dois códigos diferentes passou a ter cinco códigos diferentes, mesmo em processo de extinção.

Com base na tabela acima é possível perceber que, segundo o site do e-MEC, houve um aumento de 70 cursos à distância nos 13 municípios. Felizmente nenhum curso foi extinto no decorrer do tempo.

Quanto aos aprofundamentos, optou-se somente pela escolha dos cursos presenciais (tabela 4), pois eles apresentam dados de forma mais consistente nos *campi* (presenciais), o que não acontece nos polos (EAD). Inclusive, ao cruzar informações entre as duas bases de dados (e-MEC e CenSup 2017b; 2018) foram encontradas algumas divergências. No e-MEC há mais cursos EAD, que, por algum motivo não especificado, aparecem, mas talvez não tenham nenhum aluno inscrito, ou sequer estejam em funcionamento. Já o CenSup (2017b; 2018), não disponibiliza os dados de cursos EAD por município, somente por estado e de todo o Brasil, o que também dificulta certificar que haja informações referentes aos 13 municípios da Baixada Fluminense. Ademais, segundo Oliveira e Oliveira (2020), ao buscar os dados em polos de IES com cursos EAD “apesar de terem a matriz no município, elas também têm polos espalhados por todo o estado, o que

dificultaria a análise dos dados para a pesquisa” (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2020, p. 5), o que nos ajudam a refletir sobre a mesma ótica.

Conforme um estudo desenvolvido pelo PROFEX, a pandemia de COVID-19 impactou consideravelmente nos cursos presenciais de licenciatura. O estudo revela que alguns cursos sumiram, enquanto outros autores (NÓVOA, 2022; CANDAU, 2020) mostram impactos durante o “pós pandemia” (considerado em estudos de retorno presencial das atividades). Entre esses impactos na formação de professores estão dados do CenSup de 2021, com o crescimento de EAD em matrículas na Pedagogia, o que foi se atualizando no decorrer da tese. Quanto aos impactos nas escolas e no ensino de Arte, Scavino e Candau (2020) nos ajudam a explorar questões relativas à desigualdade, conectividade e direito à educação, bem como Andrade e Rocha (2022) sobre o ensino de Arte frente ao ensino remoto emergencial.

3.3

Definição dos eixos da pesquisa entre objetivos e questões norteadoras

Diante das justificativas apresentadas para esse estudo, da análise das produções em diálogo com o objeto de estudo e das bases teórica elencadas, define-se os objetivos, e questões norteadoras a seguir. Segundo Cresswell (2007), o objetivo de um trabalho de pesquisa estabelece uma direção a ser seguida e “é a declaração mais importante de um estudo de pesquisa” (p. 100). Embora muitos dos objetivos já tenham sido anunciados anteriormente, nesta parte está concentrado o que se quer saber em relação às artes nos cursos de pedagogia da Baixada Fluminense. A declaração de objetivo indica “por que você deseja fazer o estudo e o que você pretende atingir” (LOCKE 2000, p. 9 apud CRESSWELL, 2007, p. 100). Diante da principal pergunta de pesquisa sobre como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica, traça-se o seguinte objetivo geral:

- ✓ Identificar como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores pedagogos para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica.

Para delimitar melhor o desenho de pesquisa, constituiu-se 5 eixos a fim de delimitar os caminhos investigativos e posteriormente cruzar os resultados. A

divisão em eixos corresponde a como foram traçados os objetivos e as escolhas metodológicas. Em consonância com o lócus de investigação e questões norteadoras da pesquisa, ambos relacionados à didática, currículo e formação de professores (CANDAU, 2013, MOREIRA E CANDAU, 2003; 2007; PIMENTA et al., 2013; CRUZ, 2017, LIBÂNEO 2013; GATTI, 2010), apresentamos os seguintes eixos, objetivos específicos e questões norteadoras:

3.3.1

Eixo 1: Levantamento de informações quantitativas³⁵

Objetivo:

- ✓ Mapear quantas e quais são as universidades que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense;

Questões:

- ✓ Quantas e quais são as universidades que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense?
- ✓ Os cursos são presenciais, semipresenciais³⁶ ou à distância?
- ✓ Existem disciplinas relacionadas às artes nos cursos investigados?
- ✓ Quantas?

3.3.2

Eixo 2: Currículo dos 11³⁷ cursos selecionados

Objetivos:

- ✓ Identificar se há e quais são as diferenças curriculares entre os cursos nas diferentes modalidades encontradas;

³⁵ Aqui estão só os objetivos e as questões norteadoras relativos aos 10 cursos de Pedagogia selecionados para a investigação. O desenvolvimento se encontra mais especificado na trajetória metodológica e descrição do campo e dos sujeitos.

³⁶ As bases de dados consultadas só apresentaram cursos classificados como presenciais ou EAD.

³⁷ Inicialmente eram 11 cursos. Porém, quando se adensou a pesquisa sobre cada um deles, descobriu-se que o curso da PRIV4 havia sido extinto. Mesmo havendo dois códigos diferentes no site do e-MEC (um em processo de extinção), o próprio site da instituição não continha nenhum curso presencial de Pedagogia. Portanto, ao invés de 11 cursos, a pesquisa se desenvolveu a partir de 10 cursos presenciais, com a chegada desta informação.

- ✓ Confrontar se há consonância curricular entre as quatro linguagens artísticas a serem ensinadas na educação básica com a formação dos pedagogos nos cursos pesquisados;
- ✓ Fazer um levantamento de cada uma das disciplinas relacionadas às artes nos 10 cursos presenciais de Pedagogia na Baixada Fluminense;
- ✓ Analisar as ementas, abordagens e propostas pedagógicas das disciplinas que envolvem Arte dos cursos investigados;
- ✓ Identificar como as artes e suas diferentes linguagens são desenvolvidas nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense;

Questões:

- ✓ O que dizem as ementas das disciplinas relacionadas às artes nos cursos investigados?
- ✓ Os cursos e as IES consideram disciplinas artísticas relevantes para a formação do pedagogo?

3.3.3

Eixo 3: Os professores formadores dos 11 cursos selecionados

Objetivo:

- ✓ Identificar as formações iniciais e continuada dos professores que lecionam em cada uma das disciplinas ofertadas pelos cursos investigados.

Questão:

- ✓ Qual a formação inicial e continuada dos professores que lecionam as disciplinas relacionadas às artes nos 11 cursos selecionados?

3.3.4

Eixo 4: Os alunos dos 11 cursos selecionados

Objetivo:

- ✓ Explicitar as perspectivas, lacunas e desafios da formação a partir dos estudantes em seus futuros trabalhos com Arte nas escolas.

Questões:

- ✓ Como os alunos pretendem desenvolver o trabalho com arte após a conclusão do curso?
- ✓ Os alunos conhecem e conseguirão ensinar e desenvolver as dimensões artísticas das quatro linguagens artísticas previstas pelo componente curricular Arte (BRASIL, 2016)?

3.3.5

Eixo 5: O ensino de Arte nos 11 cursos selecionados

Objetivos:

- ✓ Identificar se há elementos que reforçam, ou não, estigmas (DUBET, 2015) sobre as artes e a educação em um lugar como a Baixada Fluminense;
- ✓ Relacionar as práticas docentes (CANDAU, 2018) e artísticas (MARTINS, 2012) envolvidas na formação do pedagogo nos cursos pesquisados.

Questões:

- ✓ Quais fatores se mostram como impedimentos ou desafios em processos de ensinar Arte nas séries em que irão atuar?
- ✓ Quais elementos reforçam estigmas (DUBET, 2015) sobre as artes e a educação em um lugar como a Baixada Fluminense?
- ✓ Que fatores estão implicados no processo de ensino-aprendizagem artístico-pedagógico?
- ✓ Como se constitui a rede de saberes artísticos e educacionais que se dão na formação do pedagogo nos cursos pesquisados?

3.4

Trajatória metodológica: traçando as etapas da pesquisa

A metodologia foi desenvolvida através de métodos mistos (CRESSWELL, 2007), sendo uma parte quantitativa e outra qualitativa a fim de reunir dados quanti e quali em um único estudo. Assim, é possível compreender a partir de dados e

análises complexas e entender um problema usando formas múltiplas de coleta e análise de dados (CRESSWELL, 2007). No que corresponde a questões de pesquisa quantitativa são abordadas a relação ou comparação entre cada um dos cursos investigados. Sobre a parte qualitativa, são destinadas as entrevistas e reflexões específicas dos cursos, professores e alunos entrevistados.

Foi feita uma divisão em quatro etapas incorporando também os eixos delimitados nas questões e objetivos.

3.4.1

Etapa 1: Estruturação da pesquisa

A primeira etapa envolveu algumas partes que contribuíram para a estruturação geral da pesquisa, envolvendo o curso das disciplinas no PPGE/PUC-Rio e a participação nos grupos de pesquisa (PROFEX e GPAP), o que tornaram possível o delineamento e estruturação das ideias para que o estudo se desenvolvesse. A revisão de literatura e pressupostos teóricos (CRESSWELL, 2007; LUNA, 2019; DAL-FARRA E LOPES, 2013) ofereceram clareza para selecionar os principais conceitos e autores a serem utilizados. Com a estruturação do projeto de pesquisa, a primeira e segunda qualificações foram encontrados os caminhos para que todo o percurso da tese fosse desenvolvido. A partir disso, foi feito o levantamento e seleção dos cursos de pedagogia da Baixada Fluminense, bem como a submissão e aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio através dos aspectos éticos³⁸ necessários para o desenvolvimento das próximas etapas (MAINARDES, 2017).

3.4.2

Etapa 2: Análise documental e consolidação de dados quantitativos

A segunda etapa da pesquisa, contemplou instrumentos para atender às questões e objetivos do eixo 1 (levantamento de informações quantitativas) e do eixo 2 (currículo dos 11 cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense selecionados). Essa etapa incluiu o mapeamento sob uma abordagem de métodos mistos (CRESSWELL, 2007), considerando análise documental (FLICK, 2009a)

³⁸ Aspectos éticos expostos no 3.4.5.

do ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, o levantamento dos dados quantitativos (CRESSWELL, 2007) abarcando as disciplinas relacionadas às artes em cada curso³⁹. Dessa forma, foi possível escolher com mais precisão os cursos presenciais pelos dados apresentarem mais consistência nas matrizes curriculares, PPCs (Projeto Pedagógico do Curso)⁴⁰ e nas bases de dados do CenSup (BRASIL, 2017b; 2018) e e-MEC (2018), quando comparados aos cursos EAD. Após essa análise, perseguiu-se as informações mais direcionadas sobre as artes nos 10 cursos presenciais encontrados, através das matrizes curriculares, carga horária das disciplinas (teoria e prática), e PPCs.

3.4.3

Etapa 3: Ida a campo e construção de dados qualitativos

A terceira etapa se concentrou na ida ao campo obter os dados (CRESSWELL, 2007) sobre como estão sendo ensinadas as artes nas 10 IES selecionadas (tabela 4), sob uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009a). Para isso, foi preciso considerar expectativas associadas a alguns dos métodos qualitativos atuais e se a forma da construção de dados é apropriada ao campo.

Uma vez obtido o acesso ao campo ou à instituição em geral, o pesquisador enfrentará o problema de como chegar às pessoas dentro desse campo que constituam o grupo mais interessante de participantes (FLICK, 2009a, p. 112)

Na utilização de métodos mistos sequenciais em duas fases (primeiro quantitativa e depois qualitativa) se construíram resultados estatísticos (da fase quanti), para depois investigar ou explorar esses resultados em maior profundidade fazendo relações com os professores e alunos dos cursos selecionados.

Nesta etapa, para responder as questões e objetivos da pesquisa expostos nos eixos 3, 4 e 5 (os professores formadores, os alunos e o ensino de Arte nos 10 cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense selecionados para a investigação), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com objetivo de coletar dados de enunciados concretos (FLICK, 2009b). As perguntas das

³⁹ Disciplinas expostas no capítulo 4.

⁴⁰ Nem todas as IES disponibilizaram o PPC do curso.

entrevistas foram feitas a coordenadores dos cursos de Pedagogia que possuíam ao menos uma disciplina relacionada às artes na matriz curricular e aos professores que atuavam nas disciplinas artísticas nesses cursos e aos alunos também desses 10 cursos selecionados. A partir da disponibilidade, participaram da pesquisa 4 coordenadores, sendo 1 de IES pública e 3 de IES privadas, permitindo uma distribuição proporcional entre as esferas administrativas do quantitativo geral (1 curso de esfera pública estadual, 2 cursos de esfera pública federal e 8 de redes privadas). As informações buscadas com os coordenadores são de cunho mais gerais sobre a oferta, regularidade e relevância (ou não) das disciplinas relacionadas às artes; o perfil dos alunos dos cursos; e o que pensam sobre o ensino de Arte para interações com as constituições curriculares nos respectivos cursos.

A partir do contato por *e-mail* ou via *WhatsApp* com os coordenadores de cada curso foram pedidos os contatos dos professores que lecionam as disciplinas artísticas de cada um dos cursos. Cabe mencionar que nem todos os coordenadores foram solícitos ao responder, tampouco deram as informações prontamente. Em alguns casos chegou-se aos professores primeiro, para depois conseguir o contato dos coordenadores, visto que os coordenadores, em alguns casos, precisaram ser indicados por algum professor ou vice-versa, inclusive de diferentes IES, municípios ou *campus* para se obter as respostas. Por conta da dificuldade de alguns coordenadores responderem, o número final de coordenadores entrevistados foi reduzido de 10 para 4. Após o aceite da participação na pesquisa e marcação das entrevistas houve boa receptividade dos *4 coordenadores entrevistados*.

Realizou-se entrevistas com 9 professores que, frequentemente ou regularmente, atuam nas disciplinas ligadas às Artes. Esta parte é a mais extensa dos dados construídos. Nela foram perguntadas informações sobre formação inicial e continuada; como percebem suas abordagens metodológicas diante dos conteúdos expostos nas ementas; como visualizam a aplicação dos conteúdos artísticos por seus alunos/futuros professores; como consideram questões dos alunos; e projetam o ensino de Arte pelos futuros pedagogos. As perguntas para esses professores têm referenciais do currículo e da didática (MOREIRA E CANDAU, 2007; PIMENTA et al., 2013), da legislação vigente; e abordagem para o ensino de Arte (BARBOSA, 2010), utilizadas nas disciplinas por eles lecionadas. Chegou-se aos professores entrevistados por indicação dos coordenadores, outros professores ou por busca dos contatos em publicações e redes sociais.

Essas indicações foram fundamentais para que se montasse uma agenda de entrevistas.

Inicialmente, sabia-se que 1 IES tinha extinto o curso de Pedagogia e outra possuía 3 professores de Arte, o que alterou o número de 10 (1 de cada IES com curso em atividade) para 12 professores a serem entrevistados. Desses 12, houve 1 IES que não respondeu a nenhum contato, caindo para 11. Na IES que possui 3 professores de Arte, apenas 2 responderam, o que caiu para 10. E, finalmente, descobriu-se que 1 professor dava aula na mesma disciplina em 2 IES em municípios distintos, totalizando *9 professores entrevistados*.

Esse percurso necessitou diferentes configurações de agenda e marcação de entrevistas, aproximando-se da disposição e disponibilidade dos sujeitos. Todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual pelas plataformas *Zoom* ou *Google Meet*, de acordo com as adaptações⁴¹ dos professores e coordenadores naquele momento. Nesse sentido, para melhor desenvolver a discussão dos dados e respeitar os aspectos éticos da pesquisa, foram substituídos os nomes dos professores e coordenadores entrevistados por PROF, COORD e seus respectivos nomes fictícios. Os nomes fictícios foram dados de acordo com nomes de artistas locais e adjacentes da Baixada Fluminense, como forma de marcar presença desses artistas e sua importância para as artes e a Cultura da região.

⁴¹ As entrevistas também se realizaram de forma virtual pelas condições sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

Tabela 7: Distribuição de professores e coordenadores de curso por município

| Município | IES | Esfera da IES | Professor/ Nome Fictício | Coordenador/ Nome Fictício |
|--------------------|------------|----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| Duque de Caxias | PRIV2 | Privada | PROF1* Cesar | |
| Duque de Caxias | PUBL1 | Pública Estadual | PROF2 Marcos | |
| Duque de Caxias | PUBL1 | Pública Estadual | PROF3 Kristal | |
| Duque de Caxias | PRIV3 | Privada | PROF4 Priscila | |
| Nova Iguaçu | PUBL2 | Pública Federal | PROF5 Gomeia | |
| Nova Iguaçu | PRIV5 | Privada | PROF6 Claudina | COORD1 Bebel |
| Nova Iguaçu | PRIV6 | Privada | PROF7 Juliana | |
| Queimados | PRIV7 | Privada | PROF1* Cesar | COORD2 Tula |
| Seropédica | PUBL3 | Pública Federal | PROF8 Lucas | COORD3 Fabiana |
| São João de Meriti | PRIV8 | Privada | PROF9 Jorge | COORD4 Eduardo |

Fonte: construção do autor.

*O PROF1 Cesar leciona em 2 IES, em 2 cursos de Pedagogia de *campus* diferentes (Queimados e Duque de Caxias).

Os nomes fictícios dos artistas da Baixada Fluminense foram selecionados com informações dos próprios artistas disponibilizados em sites como o “Site da Baixada” (<https://sitedabaixada.com.br/catalogo/artistas/>). Dentre eles estão:

Cesar Varella é artista, produtor, fundador e articulador de iniciativas de incentivo e fomento a pessoas pretas e periféricas a ingressarem no universo artístico por meio de escolas de capacitação e profissionalização artística. Formado pelo Curso Normal, hoje é militante e a(r)tivista de movimentos de formação artística e cultural para pessoas pretas e periféricas.

Gomeia é o segundo nome de Joãozinho da Gomeia, dançarino e pai de santo que em 1948 fundou um terreiro em Duque de Caxias, onde ganhou repercussão nacional na difusão das religiões de matriz africana.

Claudina Olivêira é artista, idealizadora e fundadora da instituição EncontrArte, que realiza há 20 anos um festival de teatro e outras produções de cunho sociocultural com objetivo de visibilizar das artes e artistas com destaque nas Artes Plásticas e Literatura.

Juliana França é nascida e criada em Japeri, mestra em Filosofia pela UFRRJ atriz e pesquisadora coordenadora artística do Grupo Código, um dos grupos que articula a Rede Baixada em Cena, vencedor do prêmio Shell (2017) na categoria inovação.

Fabiana Vilar é atriz e produtora cultural nascida em Mesquita, com especializações em leis e editais de incentivo e gestão de projetos culturais. No Sesc Rio, integra equipe de curadoria de Artes Cênicas e trabalha na elaboração, acompanhamento técnico, planejamento estratégico e orçamentário de projetos culturais, onde vem viabilizando que artistas periféricos possam ter espaço na cena carioca, fluminense e nacional.

Bebel, como é conhecida Izabel Barreto, nascida, criada e moradora de São João de Meriti. Desde 1993 é Animadora cultural, cargo efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, onde desenvolve e fomenta iniciativas culturais junto a professores em formação do CIEP 179.

Marcos Covask participa há mais de 35 anos da cena cultural da Baixada Fluminense, onde desenvolve trabalhos ligados a projetos socioculturais na área de Artes Cênicas e da Cultura Popular Brasileira voltados para a juventude no município de Nova Iguaçu. É diretor, cenógrafo e possui mais de 10 prêmios como diretor, cenógrafo e figurinista em festivais de teatro. Atualmente é diretor artístico da Trupe Investigativa Arroto Cênico, a qual vem pesquisando, lecionando e executando ações e espetáculos em vários municípios da Baixada Fluminense.

Jorge Braga Jr é Cria de Mesquita, ator, produtor cultural, professor, pesquisador e um dos fundadores do Grupo Código. Foi um dos coordenadores do projeto Artes Cênicas em Extensão promovido pela UNIRIO. É doutor pela mesma instituição, onde esteve em Portugal participando de duas montagens junto à Universidade de Évora. Atualmente é Secretário Municipal de Cultura de Japeri.

Tula, Tulani Pereira é doutoranda em Artes pela UERJ, professora de Educação Artística na Prefeitura Municipal de Japeri. Atua como docente, performer e pesquisadora nas áreas de Dança-Educação, Performance, Relações Étnico-Raciais, Gênero, Cultura Popular e Religiões Afro-Brasileiras. É intérprete criadora e pesquisadora colaboradora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ e também membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II.

Eduardo Teffé é professor e doutorando em Letras pela UERJ, entusiasta das artes e agitador cultural de Itaguaí. Por meio da Lei Aldir Blanc realizou A Cidade como Espetáculo, tendo como mote a inspiração que Itaguaí provoca nos artistas e nas pessoas.

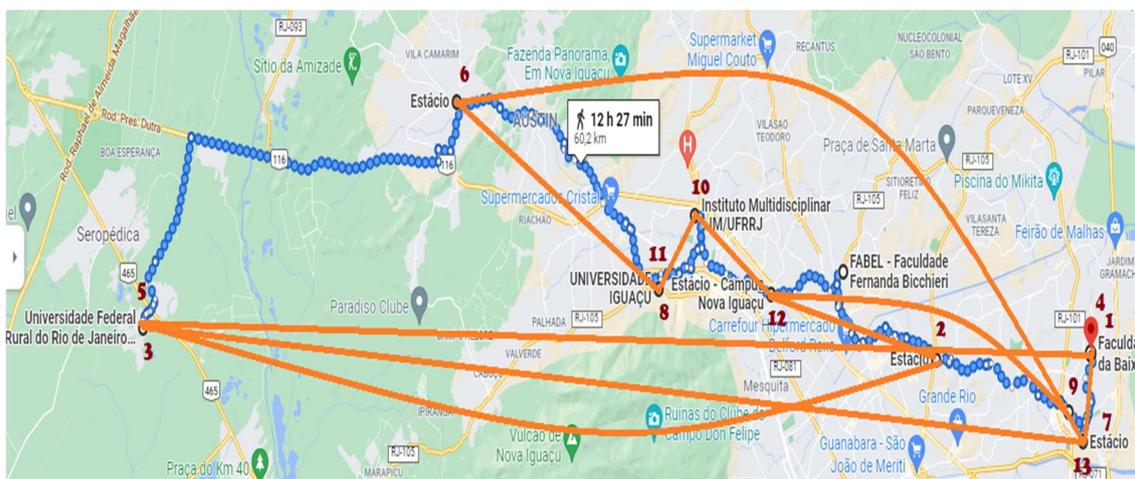
Lucas Dantas, iniciou seus estudos em música/piano em Duque de Caxias. Formado pelo Curso Normal, já participou de recitais, *masterclass* e cursos em Pedagogia do Piano com grandes profissionais no cenário pianístico atual. Atualmente é licenciando em Música na UNIRIO, professor de piano na Academia Cartaxo de Música e no Curso Ritmar, em Duque de Caxias.

Kristal Izabela, nascida em São João de Meriti, onde despertou seu interesse pela música/flauta transversal e clarineta em um projeto social (Associação dos Músicos e compositores da Baixada Fluminense – AMC). É formada pelo Curso Normal, Escola de Música Villa Lobos. Atualmente é licencianda em música na UNIRIO e monitora de flauta no projeto Orquestra nas Escolas.

Priscila Manfredini é atriz, produtora e diretora teatral. Formada pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, IFRJ e diretora teatral pela UFRJ. Integra o Núcleo Experimental de Performance (NEP) ligado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (PPGAC/UFRJ), onde desenvolve pesquisas ligadas ao feminismo e visibilidade feminina decolonial.

Até chegar à distribuição disposta na tabela 7, foi feito um mapeamento dos municípios com cursos presenciais de Pedagogia. A partir daí, seguiu-se o contato com os coordenadores e com os professores dos cursos, conforme as figuras 2 e 3.

Figura 2: Mapeamento de distâncias geográficas antes e depois dos contatos para a realização das entrevistas

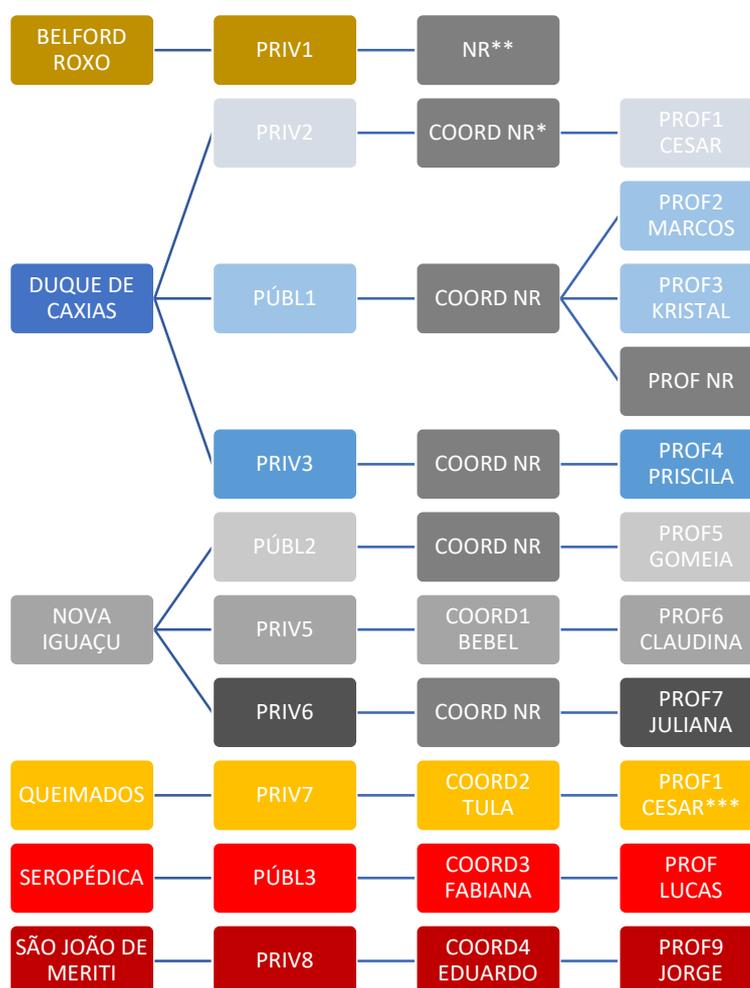


Fonte: criação do autor, usando o *Google Maps*, onde em azul seriam os percursos físicos; que foram substituídos pelos em laranja, quando houve a adaptação para os contatos e entrevistas de forma remota. Os números foram a ordem que recebemos as respostas.

De acordo com o mapeamento apresentado na figura 2, a alteração feita por conta da pandemia de COVID-19, permitiu que os espaços previstos a serem percorridos em azul fossem substituídos pelos traçados em laranja. Os números representam a ordem final em que foram realizadas as entrevistas.

Para organizar por município da Baixada Fluminense em que os contatos foram realizados, obteve-se o retorno e foram realizadas as entrevistas. Assim, chegou-se à distribuição final de todos os municípios, IES, coordenadores e professores, como mostra a figura 3.

Figura 3: Esquema final de entrevistados por município e suas respectivas IES, coordenadores e professores de Arte



Fonte: criação do autor após a realização de todas as 13 entrevistas (4 coordenadores e 9 professores). Utilizou-se as cores diferentes para representar cada município. As diferentes tonalidades de uma mesma cor para representar IES diferentes, separadas por tonalidades para diferenciar cada município.

*Em cinza (com NR) significa coordenador ou professor contactado, mas não respondente.

***O PROF1 Cesar leciona em 2 IES, em 2 cursos de Pedagogia de *campus* diferentes (Queimados e Duque de Caxias).

Pelo que apontam a tabela 7 e a figura 3 é possível verificar que dentre os 13 municípios da Baixada Fluminense, apenas 6 possuem cursos presenciais de Pedagogia. Dos 6 municípios, chegou-se ao quantitativo de 10 cursos presenciais de Pedagogia⁴². Dessas 10 IES, uma (a PRIV1) não retornou por parte da administração, tampouco da coordenação do curso para que a construção de dados fosse feita junto a ele, mesmo após a insistência e tentativas de contato por diversas formas. Chegando-se, por fim, ao quantitativo final de 9 cursos selecionados onde o estudo pôde ser desenvolvido: 3 públicas e 6 privadas⁴³.

Outro elemento a ser considerado na produção de dados foi o decreto da pandemia de COVID-19, pois ela exigiu que os cursos presenciais fizessem adaptações, transpondo para o ensino remoto (primeiramente), e híbrido (num segundo momento), permanecendo assim até a finalização da construção de dados junto ao campo. Ao contactar alguns sujeitos da pesquisa, apesar de ter favorecido a coleta de dados (toda feita através do uso das plataformas de reuniões virtuais *Zoom* e *Google Meet*), houve uma certa dificuldade de encaixe de horários nas agendas, bem como adiamento ou falta de retorno por parte de alguns contatos necessários para o andamento dessa etapa. Todas as entrevistas (tanto com os coordenadores de curso, quanto com os professores-formadores) foram realizadas entre março e agosto de 2021.

Além das entrevistas com coordenadores e professores, a necessidade de também ouvir os alunos dos cursos de Pedagogia investigados, levou a construção e aplicação de um questionário⁴⁴, usando o *Google Forms*. Por meio dele, se obteve 73 respostas de estudantes de 8 dos 9 cursos que responderam ao pedido. As perguntas feitas a eles buscam entender a relação com as artes antes e durante o curso; inclusive sobre disciplinas relacionadas às artes durante o seu percurso naquela graduação. Isso nos possibilitou saber quais os seus entendimentos, reflexões, impressões, perspectivas de aplicação dos conteúdos depois de formados nas suas próprias aulas. O contato com os estudantes foi feito por intermédio dos coordenadores de curso e por algumas redes sociais das IES, que enviaram os questionários aos estudantes. A aplicação se deu de forma remota, permanecendo disponível para respostas entre janeiro e setembro de 2021.

⁴² Conforme mencionado no subitem 3.2.

⁴³ O detalhamento do campo e dos sujeitos da pesquisa estão descritos no capítulo 4.

⁴⁴ Consta nos apêndices.

3.4.4

Etapa 4: Triangulação dos dados e escrita final

A quarta etapa compreende a tabulação, cruzamento, análise dos dados através de triangulação (FLICK, 2009b; FLICK 2009a) e produção da escrita final da tese, contendo também as conclusões a partir dos resultados encontrados.

O uso da triangulação de perspectivas para revelar a maior diversidade possível de aspectos, aumentam o grau de proximidade ao objeto na medida em que os casos e os campos são explorados. Esse processo pode também permitir a abertura de novos campos de conhecimento. [...] Em geral, o que se torna relevante para a verificação da qualidade da pesquisa refere-se mais ao processo de pesquisa como um todo, e não a uma etapa isolada na qual se aplicaria um determinado critério. (FLICK, 2009a, p. 339)

Dessa forma, os dados das últimas duas etapas foram estruturados para dar um panorama do campo (no capítulo 4) e discutidos (nos capítulos 5 e 6). Dessa forma é possível construir discussões relacionadas a experiências e percepções durante todo o processo de pesquisa (CRESSWELL, 2007).

3.4.5

Aspectos éticos

Quanto aos aspectos éticos, houve a elaboração de um protocolo baseado na Resolução CNS número 466, de 12 de dezembro de 2012, uma das resoluções que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. O pesquisador executante do estudo é o autor, e responsável pela coleta de dados. Todos os informes foram apresentados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está apresentado na primeira página do roteiro de entrevistas (que constam no apêndice) e foi lido pelos participantes do estudo, que, caso concordem em participar do estudo proposto, assinaram ou concordaram de forma oral na gravação. O TCLE informa dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Uma vez assinado pelo participante, ele concorda voluntariamente em participar sabendo que pode retirar o meu consentimento a qualquer momento antes ou durante o estudo sem penalidades ou prejuízos.

De acordo com o TCLE, os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo, isto é, pesquisar como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica; e também a justificativa do estudo que discute sobre a importância das artes na formação de professores e pedagogos, passando pela legislação correspondente e questões específicas da Baixada Fluminense. Também foram informados sobre os critérios para participação no estudo, isto é, ser brasileiro e maior de 18 anos de idade, e sobre o caráter voluntário do estudo, uma vez que é o participante quem decide se gostaria de participar ou não do estudo expressando sua autorização ou não do estudo. No TCLE é descrito ao participante que mesmo que ele decida participar do estudo ele terá a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo. O TCLE descreve como será a pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas. Está descrito também no TCLE que, finalizando a avaliação, o participante poderá disponibilizar o seu *e-mail*, caso esteja interessado em receber posteriormente um resumo dos achados gerais da pesquisa. Ainda também será informado ao participante os nomes e contatos do pesquisador executante e da pesquisadora orientadora responsável desta pesquisa, assim como o contato da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Em relação aos efeitos colaterais e riscos ao participar do estudo é importante destacar, segundo o item II da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012), qualquer pesquisa apresenta possibilidade de danos à dimensão física psíquica e moral intelectual cultural ou espiritual do humano. Só trabalhamos com o consentimento dos envolvidos. As tarefas a serem realizadas oferecem riscos mínimos para os participantes. No entanto, é possível que o participante se sinta constrangido com as perguntas. Não há no estudo nada previsto para forçar nem expor aos participantes a algum outro risco. Entretanto, é importante salientar que o participante está participando de uma pesquisa simples conduzida por profissionais de Educação cujos dados de contato estão no texto do TCLE, e que podem acolher o participante, caso este sinta algum desconforto ou descontentamento. Salienta-se que o mesmo pode desistir do estudo sem qualquer prejuízo.

A pesquisa apresenta benefícios indiretos através do conhecimento procedente do estudo que contribuirá para o desenvolvimento de reflexões voltadas ao campo da Arte na formação de pedagogos.

Quando o estudo for encerrado, a equipe de pesquisa fará uma devolutiva aos participantes sobre os resultados gerais do estudo, que chegará aos seus respectivos correios eletrônicos (para os participantes que disponibilizarem seus *e-mails*). Além disso, os resultados vão compor o acervo de pesquisas do PPGE no Departamento de Educação da PUC-Rio, ficando disponíveis para consulta. Todos os materiais de pesquisa ficarão armazenados nas dependências do PROFEX/PUC-Rio sob guarda e responsabilidade do pesquisador e sua orientadora pelo período de 5 anos. Após esse período o mesmo será destruído.

A participação no estudo será mantida em sigilo e a pesquisa é totalmente anônima, de modo que o participante não precisa se identificar em momento algum. As informações coletadas serão mantidas em lugar seguro e o acesso ao material só poderá ser realizado pelo pessoal envolvido diretamente com o estudo. Os dados serão armazenados digitalmente em um banco de dados seguros e guardados por no mínimo 5 anos e, posterior a esse tempo, serão destruídos. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas não serão utilizados nomes nem quaisquer informações pessoais ou profissionais que possam vir a identificar o participante.

Destaca-se ainda que a participação no estudo é isenta de despesas (não há nenhum custo envolvido para o participante) e nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela participação nesta pesquisa. Esta pesquisa é financiada pela PUC-Rio e pela FAPERJ.

4

O campo e os sujeitos – caminhos e trajetórias artísticas do *macro* ao *micro*

Alunos são aqueles que assistem às aulas, estudantes são aqueles que estudam aqueles que mergulham na compreensão. [...] ‘condição de candidato à professor’ credita a ele o envolvimento em aspectos pessoais e sociais de conhecimento, tornando-o um pesquisador, aprendendo como observar, questionar, analisar, interpretar. [...] estudantes tomem a si a responsabilidade de se ver como professores já em sua formação. ‘Descobrimos que os ajuda a pensar mais seriamente no que estão embarcando.’

(MARTINS, 2021, p. 230-232)

Este capítulo é destinado a uma descrição do campo de pesquisa, suas interrelações com os sujeitos e seus perfis. Tratamos como sujeitos da pesquisa os professores e alunos dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense. O termo *professores formadores* corresponde aos professores de que atuam nas disciplinas de Arte dos cursos investigados, descrito a partir de agora em diálogo com o termo “identidade docente” (GARCIA, 2010)⁴⁵, que buscamos para a descrição desses profissionais. Essa descrição corresponde às trajetórias formativas e profissionais sobre a qual se constitui o campo de investigação. Seria possível, através dos percursos formativos dos professores, chegar ao de Arte no curso de Pedagogia? Para responder a essa pergunta, buscamos perseguir as trajetórias formativas que podem constituir a identidade docente (GARCIA, 2010) dos professores formadores. Através delas seguimos entender por que o campo carrega características singulares.

Esse caminho pode nos levar a perceber como se compõem os lugares, municípios, professores, estudantes e os currículos. Em diálogo com o caminho que os sujeitos, o campo e o pesquisador apresentaram foi possível trocar, verbalizar, escrever e manifestar, fazendo aparecer e desaparecer elementos no desenvolver do estudo.

⁴⁵ Conforme o dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).

Para descrever o caminho de apresentação do campo e dos sujeitos, nos inspiramos em Nóvoa (1995), quando o autor aborda como *macro*, *mezzo* (nossa tradução para *meso*) e *micro* os diferentes níveis de análise. A perspectiva do autor contribui para a descrição a que pretendemos utilizar.

Uma *mezzo* abordagem aqui procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes. Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares. A escola é encarada como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrosistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença. (NÓVOA, 1995, p. 20)

Embora Nóvoa (1995) trate especificamente das organizações escolares, optamos por fazer uso de seus conceitos para tratar dos níveis que ele adota como categoria analítica de um sistema/campo. Esses três níveis (*macro*, *meso* e *micro*) podem nos oferecer uma visão panorâmica do campo de investigação. Dessa forma a nossa descrição vai do *macro* – os municípios da Baixada Fluminense; ao *micro* – os sujeitos da pesquisa: professores e alunos dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense. No desenvolver do caminho entre o *macro* e o *micro*, surge a discussão do nível *meso* – os currículos dos cursos, nos quais os sujeitos estão inseridos.

4.1

O *macro*: municípios da Baixada Fluminense – estatísticas e características de geolocalização

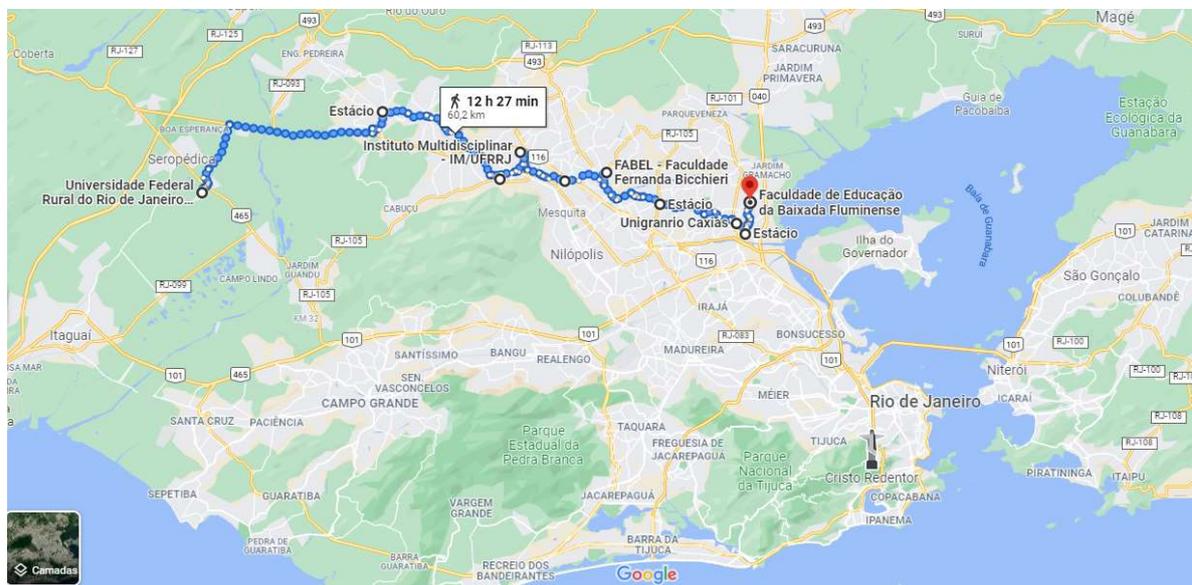
Para iniciar a descrição dos cursos é necessário avançar na descrição geográfica que se insere diretamente no mapeamento traçado. Ele nos ajuda a visualizar como os cursos se localizam e suas especificidades na região da Baixada Fluminense. Princípios com o mapa das localizações entre os dez cursos de Pedagogia (públicos e privados) e a região da Baixada Fluminense, conforme as figuras a seguir.

Figura 4: Mapa dos municípios da Baixada Fluminense em sua distribuição geográfica



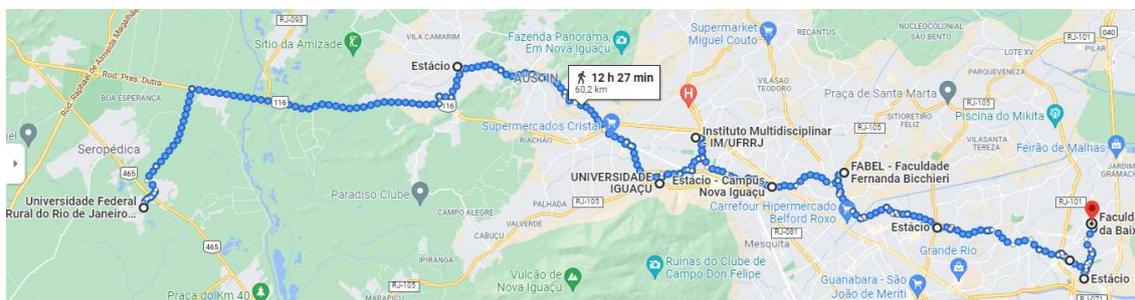
Fonte: GUERREIRO E BORJA (2021).

Figura 5: Mapa de geolocalização reduzido contendo a capital e maior parte da Baixada Fluminense



Fonte: *Google Maps* com os tracejados e pontos brancos onde há cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense.

Figura 6: Mapa de geolocalização ampliado contendo os deslocamentos entre os cursos presenciais de pedagogia da Baixada Fluminense



Fonte: *Google Maps* com os tracejados e pontos brancos onde há cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense.

Nas figuras acima é possível perceber que dentre os 13 municípios que vão de ponta a ponta da Baixada Fluminense (de Seropédica a Guapimirim), os cursos presenciais de Pedagogia, mesmo que espalhados, se concentram em seis municípios próximos: Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis e Nova Iguaçu). Há apenas um curso na cidade de Seropédica, que segundo a coordenadora entrevistada, atende toda a região do entorno. O curso mais próximo do mencionado anteriormente é o de Queimados, que já se encontra um pouco mais perto da região metropolitana⁴⁶, mas ainda afastado dos demais. Depois dos cursos de Seropédica e Queimados aparecem os municípios mais populosos e que concentram a maior parte dos cursos. Dos mais afastados aos mais próximos à região metropolitana estão Nova Iguaçu, São João de Meriti, Duque de Caxias e Nilópolis. Nova Iguaçu, e Duque de Caxias possuem três cursos presenciais de Pedagogia em três IES diferentes (duas privadas e duas públicas-federal e estadual, respectivamente) em cada município.

De acordo com os dados da tabela 8, é possível perceber que *para atender a uma área de 2.808,249km² e um total de 3.925.424 habitantes* (BRASIL, 2020; 2021) *há 10 cursos presenciais de Pedagogia concentrados em apenas seis dos 13 municípios da Baixada Fluminense*. Esses seis municípios possuem 2.370 matrículas de alunos nesses cursos. Isso configura menos da metade dos municípios providos de cursos nesse perfil e introduz a discussão sobre os municípios da região serem consideradas cidades-dormitório⁴⁷, que, segundo

⁴⁶ Região metropolitana aqui toma como centro a cidade do Rio de Janeiro, e o que circula a partir desse centro.

⁴⁷ Discussão desenvolvida no capítulo 6.

Medeiros (2017), são cidades nas quais as pessoas só vão para dormir, enquanto trabalham e estudam fora.

Apesar de haver a possibilidade de estudarem em cursos com esse perfil na capital, elas podem encontrar escassez de oferta onde residem. Isso se confirma pela ausência de cursos em sete dos 13 municípios da região: Itaguaí, Paracambi, Japeri, Magé, Guapimirim e Mesquita e Nilópolis. No caso de Mesquita e Nilópolis, é possível perceber que estão muito próximos geograficamente dos cursos das cidades vizinhas, pela sua localização e pela baixa extensão territorial (aproximadamente 3km), o que difere dos outros 4, que se localizam mais afastados.

Tabela 8: Dados comparativos da capital com toda a região da Baixada Fluminense

| Município | Área - km ² [2020] | População [2021] | Dens. demog. [2010] | IDHM [2010] | Cursos presenc. de Pedagogia |
|---------------------------|----------------------------------|---------------------|------------------------|----------------|---------------------------------|
| Belford Roxo | 78,985 | 515.239 | 6031,38 | 0,684 | 1 |
| Duque de Caxias | 467,319 | 929.449 | 1828,51 | 0,711 | 3 |
| Guapimirim | 358,443 | 62.225 | 142,7 | 0,698 | 0 |
| Itaguaí | 282,606 | 136.547 | 395,45 | 0,715 | 0 |
| Japeri | 81,697 | 106.296 | 1166,37 | 0,659 | 0 |
| Magé | 390,775 | 247.741 | 585,13 | 0,709 | 0 |
| Mesquita | 41,169 | 177.016 | 4310,48 | 0,737 | 0 |
| Nilópolis | 19,393 | 162.893 | 8117,62 | 0,753 | 0 |
| Nova Iguaçu | 520,581 | 825.388 | 1527,60 | 0,713 | 3 |
| Paracambi | 190,949 | 53.093 | 262,27 | 0,720 | 0 |
| Queimados | 75,927 | 152.311 | 1822,6 | 0,680 | 1 |
| Seropédica | 265,189 | 83.841 | 275,53 | 0,713 | 1 |
| São João de Meriti | 35,216 | 473.385 | 13.024,56 | 0,719 | 1 |
| Total | 2.808,249 | 3.925.424 | *39490,20 | *0,708 | 10 |
| Rio de Janeiro | 1.200,329 | 6.775.561 | 5265,82 | 0,799 | 23** |

Fonte: criação do autor a partir de dados do IBGE (grifos para municípios que possuem cursos presenciais de Pedagogia).

*Média dos 13 municípios.

**Dados levantados por Oliveira e Oliveira (2020).

Comparando a cidade do Rio de Janeiro (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2020) com toda a Baixada Fluminense, dados dos CenSup (BRASIL, 2017b) mostra que há apenas 23 cursos para um município, e 10 cursos para 13 municípios, que se

encontram ao redor da capital, o que equivale a menos de um curso por município da região (BRASIL 2021; 2020). Ao adensarmos a análise ao quantitativo de matrículas dos cursos presenciais de Pedagogia, percebemos disparidades entre a população, cursos e alunos matriculados, como mostra a tabela 9.

Tabela 9: Distribuição do quantitativo de municípios, cursos investigados, alunos e habitantes entre a capital e a Baixada Fluminense

| | Quantidade de municípios | Cursos de Pedagogia presenciais | Alunos matriculados | Habitantes |
|---------------------------|---------------------------------|--|----------------------------|-------------------|
| Rio de Janeiro | 01 | 23 | 10.563 | 6.775.61 |
| Baixada Fluminense | 13 | 10 | 2.370 | 3.925.424 |
| Diferença | -12 | 13 | 8.193 | -3.247.863 |

Fonte: criação do autor a partir de dados do IBGE (BRASIL, 2010) e Oliveira e Oliveira (2020).

Há 2.370 alunos matriculados sob oferta de 525 novas vagas/semestre na Baixada Fluminense (BRASIL, 2018), comparados a 10.543 alunos matriculados na capital (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2020). Se adicionarmos o número populacional aos dados é possível perceber que não é só a área geográfica maior que concentra menos cursos presenciais de Pedagogia, mas também a quantidade de pessoas atendidas por eles. São apenas 22,48% do total de alunos de Pedagogia presenciais matriculados na Baixada Fluminense comparados ao quantitativo da capital. Se fosse na mesma proporção de oferta de cursos e estudantes da capital era preciso ter uma oferta mais 152.023 vagas presenciais de Pedagogia na Baixada Fluminense para atender à população dos municípios da região.

Por não haver cursos presenciais de Pedagogia em alguns municípios da Baixada Fluminense, pode-se inferir que essa realidade faz com que a população acabe por migrar para outros municípios, se escolherem tais cursos. Isso confirma que os municípios da Baixada Fluminense consistem, em larga escala, como cidades-dormitório (MEDEIROS, 2017). De acordo com a geolocalização, é possível afirmar que é mais próximo ir até uma das cidades da Baixada Fluminense do que se deslocar até a capital do estado para cursar Pedagogia de forma presencial. Nesse sentido, Itaguaí e Paracambi, onde o curso mais próximo é o de Seropédica, que fica a 29km de Paracambi, e a 18km de Itaguaí. Já no caso de Japeri, o curso mais próximo é o de Queimados, a 16km. Na outra ponta

da região estão os municípios de Guapimirim e Magé que, para chegar até o curso de Pedagogia presencial mais próximo na Baixada Fluminense é em Duque de Caxias – um trecho de aproximadamente 55km de Guapimirim e 42km de Magé.

Portanto, ao olhar para esses dados dos municípios, percebe-se que há uma grande população concentrada em uma das maiores regiões metropolitanas brasileiras, mas que destoam da quantidade de cursos de Pedagogia ofertados na modalidade presencial. Isso ocorre porque, segundo os dados levantados, há um favorecimento de ofertar cursos na capital, o que, historicamente negligencia o acesso dos moradores da Baixada Fluminense ao ensino superior (SOUZA E SOUZA, 2018). Mesmo com a ampliação do acesso às IES no Brasil nos anos 2000 (SOUZA E SOUZA, 2018) ainda há baixa oferta de vagas em cursos presenciais públicos e privados na região.

Destaca-se ainda que o curso de Pedagogia como lócus de formação de professores para as séries iniciais na Baixada Fluminense concorre com a manutenção do Cursos Normais de nível médio, oferecidos principalmente pela rede estadual (MESQUITA, 2022). De acordo com o estudo recente de outra integrante do PROFEX (CARPES, 2022), no município de Belford Roxo há indicativos de que professores que atuam em escolas das séries iniciais na rede privada possuem formação majoritariamente em nível médio, por esses Cursos Normais. O que reforça a oferta de formação de professores das séries juntamente com cursos de Pedagogia na modalidade EAD na região da Baixada Fluminense.

4.1.1

As redes públicas municipais da Baixada Fluminense, seus entendimentos sobre o componente curricular Arte e a (não)integração dos arte-educadores nas séries iniciais

No intuito de apontar caminhos na discussão, por meio da análise de como as Artes estão sendo ensinadas nas séries iniciais de cada um dos 13 municípios⁴⁸, chegou-se à nomenclatura utilizada para o componente curricular Arte nas escolas/redes através do recrutamento desses professores.

⁴⁸ Foram analisadas somente as redes públicas municipais de cada um dos 13 municípios, pela dimensão e diversidade para se conseguir acesso aos dados nas redes privadas. Isso aparece como uma dificuldade para levantamento dos dados, pois precisaríamos de visita a cada escola, o que a pesquisa não permitiria neste momento.

O ideal é que todos os professores de Arte das redes investigadas fossem arte-educadores – conforme descrito no capítulo 2, profissionais licenciados em Arte ou em alguma das suas linguagens integrantes (BARBOSA, 2010). Através deles, percebe-se uma série de questões, alavancadas pela banalização do que a categoria vem discutindo, problematizando e enfrentando com o passar dos tempos. Essa banalização pode estar associada aos estigmas (DUBET, 2015), que novamente podem cruzar o caminho do ensino de Arte nesses contextos.

A construção de dados sobre as redes municipais e os professores especialistas (arte-educadores formados em alguma linguagem artística) da região se deu utilizando análise documental (FLICK, 2009b) e informações/indicações de professores e das redes. Alguns desses dados estão disponibilizados nos sites das 13 Secretarias Municipais de Educação (SME) de cada município da Baixada Fluminense. Após a construção desses dados, buscou-se levantar quais redes possuem professores especialistas atuando nas séries iniciais da escolarização. Identificou-se que há professores especialistas predominantemente *atuando nas séries finais* do ensino fundamental, enquanto *nas séries iniciais não há professores especialistas de Arte para todas as escolas*. Isso nos faz concluir que os próprios professores generalistas é quem são os responsáveis pelo ensino de Arte nas séries iniciais das redes investigadas.

Dentre as informações obtidas junto aos professores e documentos pesquisados⁴⁹, a maior parte se deu por meio da análise de editais de concursos e processos seletivos simplificados⁵⁰ realizados pelas redes nos últimos anos. Nos sites das redes municipais que não disponibilizaram as informações ou quando esses documentos não possuíam informações sobre como o componente curricular Arte está inserido, buscou-se através do que disseram professores de Arte especialistas e/ou os professores generalistas das respectivas redes. Esses professores foram contactados de acordo com indicações de colegas de trabalho, por conhecimento e indicação pela área/rede de atuação, ou por seus pares e conhecidos. Assim, foi possível uma análise sobre como acontece o recrutamento de professores de Arte ou Educação Artística (tal qual algumas redes nomeiam),

⁴⁹ Dentre os documentos pesquisados estão as matrizes curriculares presentes nos sites das redes públicas e editais de concursos e processos seletivos para professores. Se obteve acesso à proposta curricular somente da rede municipal de Queimados. As demais não responderam ou não disponibilizaram o acesso.

⁵⁰ Encontrou-se muitos processos seletivos que não eram concursos públicos. A diferença está na efetividade dos docentes recrutados, uma vez que os processos seletivos recrutam professores temporários, enquanto os concursos públicos selecionavam professores efetivos nas Secretarias de Educação. Atribui-se essa consideração pelo contexto da pandemia de COVID-19, momento em que foi feita essa construção desses dados (2020 e 2021).

e como os municípios distribuem os professores entre as séries em cada uma das redes municipais da Baixada Fluminense.

Tabela 10: Distribuição do componente curricular Arte entre as redes públicas municipais dos 13 municípios da Baixada Fluminense

| Município | Nome dos Componentes Curriculares | Presença de professor especialista nas séries iniciais |
|---------------------------|--|---|
| Belford Roxo | Educação Artística | Não |
| Duque de Caxias | Artes | Não |
| Guapimirim | Educação Artística | Não |
| Itaguaí | Artes | Não |
| Japeri | Educação Artística | Não |
| Magé | Artes | Não |
| Mesquita | Artes Visuais, Dança, Música, Teatro | Sim |
| Nilópolis | Educação Artística | Não |
| Nova Iguaçu | Educação Artística | Não |
| Paracambi | Artes | Não |
| Queimados | Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Artes Integradas | Sim |
| São João de Meriti | Artes | Não |
| Seropédica | Artes | Não |

Fonte: criação do autor com base nos sites das 13 SMÉs, IBGE e informações coletadas com professores das respectivas redes.

As informações da tabela acima nos permitem identificar que, dentre as 13 redes públicas municipais da Baixada Fluminense, seis possuem o componente curricular nomeado como Artes (46,15%); cinco como Educação Artística (38,46%); e somente duas (15,38%) apresentam as linguagens artísticas separadas, tanto na proposta quanto na matriz curricular. Além disso, só estes 2 municípios têm uma disciplina relacionada à Arte sendo lecionada por professores especialistas⁵¹ com recrutamento específico destinado a cada uma das linguagens

⁵¹ Professor especialista, diferente do generalista/polivalente, é o que tem formação em uma licenciatura específica e que predominantemente atuará nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. No caso das quatro linguagens artísticas previstas pela lei 13.278 (BRASIL, 2016), há uma licenciatura para cada uma das quatro formações.

artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), de acordo com a formação de cada professor.

O aligeiramento das formações iniciais e alargamento do campo de recrutamento de novos docentes para suprir este processo de expansão são realidades identificadas na escola [...], instala-se um processo precário de profissionalização da docência capaz de contribuir para a degradação da imagem do professor, tanto para si mesmo quanto para o contexto social em que se insere. (MESQUITA, 2018, p. 211)

Nesse sentido, as nomenclaturas encontradas nas redes, como “Educação Artística”, “Artes” e “Arte” e suas respectivas linguagens integrantes, refletem a trajetória histórica das artes na educação básica via documentos oficiais no decorrer dos tempos. Dentre as nomenclaturas utilizadas pelas redes, em ordem cronológica estão a lei 7.692 (BRASIL, 1971 – Educação Artística como atividade educativa), lei 9.394 (BRASIL, 1996 – Arte como componente curricular e disciplina obrigatória), PCN-Arte (BRASIL, 1997 – especificando cada uma das 4 linguagens pela primeira vez), lei 13.278 (BRASIL, 2016 – Arte composta pelas 4 linguagens) e BNCC (BRASIL, 2017a – que inclui Artes Integradas e descaracteriza Arte como disciplina obrigatória). Essa diversidade de nomenclaturas aponta para um cenário de atraso sobre questões debatidas nas áreas artísticas e evidencia uma desigualdade, se comparado a os outros componentes curriculares (ARROYO, 2019).

Entre os dois municípios que têm os componentes curriculares separados por áreas artísticas é possível notar uma discrepância explicada pelas datas de implementação das políticas, que segundo os documentos e os relatos dos professores, Mesquita implementou em 2010 e Queimados em 2012. O que nos leva a acreditar que há um destaque que a Arte parece ganhar nesses dois municípios⁵².

As desigualdades em como o ensino de Arte está acontecendo nos 13 municípios – sob o ponto de vista do recrutamento de professores especialistas em cada linguagem artística, da distribuição do componente curricular entre as séries e da nomenclatura atribuída – nos levam a pensar que é preciso considerar o tempo para que as redes consigam apresentar algum resultado. Dessa forma possam obter um mínimo de qualidade frente ao processo de degradação da profissão docente (MESQUITA, 2018).

⁵² Documentos curriculares de Mesquita e Queimados disponíveis em <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semel/> e <http://www.queimados.rj.gov.br/secretarias>

Além disso, essa degradação aparece em seus jogos de poder, interesses e histórico das disciplinas que deságuam no desconhecimento das redes e pessoas que ocupam cargos de chefia, em alguns casos.

Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas discussões entre manter estilos normatizados antes ou optar por orientações mais políticas por incorporar novos saberes e novas culturas produzidas nos movimentos sociais por flexibilizar grades e estruturas e ordenamentos por outra organização do trabalho. A politização dessas disputas vem de maneira particular dos coletivos de pesquisadores e sobretudo dos movimentos sociais do movimento do sente e do movimento de reorientação pedagógica que acontece nas salas de aula o que vem dos educadores docentes e que vem dos educadores docentes e dos educandos. (ARROYO, 2019, p. 17)

O autor nos ajuda a refletir sobre o que foi relatado por alguns professores das redes municipais em conversas informais, ao se depararem com uma perspectiva de ensino superficial das quatro linguagens artísticas. Eles relataram que, enquanto a sua formação é exclusivamente em uma das linguagens, são obrigados pelas redes e/ou pelas equipes pedagógicas a contemplarem as quatro linguagens⁵³. Também relataram que em algumas redes há ausência do ensino de Arte com professores específicos para as séries iniciais, e que quando esse ensino ele acontece por meio de professores generalistas de modo a reduzir a área artística de modo estigmatizado⁵⁴.

Outras questões encontradas nos dados obtidos são: a maior parte dos municípios possui professores de Arte somente nas séries finais do ensino fundamental; e menor quantidade de vagas ofertadas em processos seletivos para professor de Arte, se comparada a professores de outros componentes curriculares. Nos editais de concursos e processos seletivos, exceto em Mesquita e Queimados (que possuem as linguagens artísticas separadas e lecionadas por professores específicos) todos os outros mostravam um número de vagas bastante baixo, se comparados aos outros componentes curriculares. Isso evidencia que, dentre os 13 municípios da Baixada Fluminense, o ensino de Arte se mostra de forma desigual e possuem diferenças não só pelas formas como estão disponibilizados, como também são entendidos, estruturados e tratados pelos municípios.

⁵³ Explorado no capítulo 4.

⁵⁴ Discutido no capítulo 5.

Aliado a isso, onde o componente curricular Arte se cumpre separadamente lecionado por professores especialistas em cada linguagem artística são apenas dois (15,38%) dos 13 municípios, o que ainda é um número bastante baixo. Observa-se também que entre a sanção da lei 13.278 (BRASIL, 2016), com o prazo para as redes se adaptarem às exigências em cinco anos, houve outra orientação curricular com a publicação da BNCC (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, as redes priorizaram as orientações da BNCC, que coloca as artes na grande área de “Linguagens” junto com outros componentes curriculares. Isso nos leva a crer que quem atua no ensino de Arte das séries iniciais é o professor generalista – muitas vezes o Pedagogo⁵⁵ ou formado no Curso Normal.

Após uma luta de décadas para conquistar algum avanço sobre Arte na educação básica brasileira, nota-se que na hora de cumprir a lei 13.278 (BRASIL, 2016), que mais daria espaço e valor ao componente curricular, o que houve foi um grande retrocesso. E no caso das redes municipais da Baixada Fluminense não foi diferente.

Desse modo, o lugar da Arte nas séries iniciais merece atenção sob diversos aspectos. No currículo, no jogo de poder/interesse, nas influências mercadológica e ideológica, pois há uma valorização de algumas disciplinas, saberes e conteúdos em detrimento a outros.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, *secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo*. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 25, grifos nossos)

Por essa gama de elementos em que as artes nas séries iniciais, muitas vezes, acabam por recair em perspectivas estigmatizadas. Essa é uma pista para que se verifique o que acontece na formação dos pedagogos da região, a começar pelos currículos dos cursos de Pedagogia.

⁵⁵ A formação artística do professor pedagogo em cursos presenciais da Baixada Fluminense Arte será discutida nos capítulos 5 e 6.

4.2

O meso: perfil e currículo dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense

Para descrever o que está entre o *macro* e o *micro na análise de um sistema/campo*, utilizaremos o termo *meso* concebido por Nóvoa (1995). Nesta tese, o *meso* compreende os currículos dos cursos de Pedagogia presenciais, que concentram o foco de investigação desta tese.

Apesar de não termos analisado todo o currículo de cada um dos 10 cursos, trazemos características que partem de aspectos geográficos já abordados sobre a Baixada Fluminense, assim como questões pedagógicas e estruturais, que não podem deixar de ser consideradas. Dos 10 cursos trazidos no título da tese, vale lembrar que um não respondeu às informações solicitadas para esta pesquisa (PRIV1), situado no município de Belford Roxo. Por isso, diferentemente da análise *macro* supracitada no item 4.1, as informações das análises *meso* e *micro* sobre perfil, currículo, professores e alunos, são de nove dos 10 cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense.

Partimos da descrição dos nove cursos, e, constata-se que eles apresentam perfis diferenciados em relação ao histórico, institucional, regimental e de esferas administrativas. Nessa perspectiva, é possível perceber que o primeiro curso de Pedagogia surgido na região foi um dos cursos do município de Nova Iguaçu, segundo palavras da coordenadora do curso (COORD1 BEBEL). Nele há um tradicionalismo e história na formação de pedagogos da região.

o curso Pedagogia, ano que vem vai fazer 50 anos – jubileu de ouro – tá? Na verdade, pois em relação à Baixada Fluminense, acho que foi o primeiro, né? A [IES], ela tem uma representatividade muito grande na Baixada Fluminense [...] E o nosso curso foi o terceiro curso a ser implantado na [IES]. Nosso público, nosso professorado, têm quase uma história, em relação a estar atuando no curso. Nós temos vários professores igual a mim, assim, com 20 e poucos anos, 10 anos, 15. Então, assim, são professores que abraçam o curso, né? Abraça essa questão. (COORD1 BEBEL)

Partindo desse curso de Pedagogia mencionado pela coordenadora Bebel até os mais recentes, estão 4 da mesma instituição, porém sediados em *campus* de municípios distintos: Queimados, Nova Iguaçu, São João e de Meriti e Duque de Caxias. Dentre esses 4 cursos não há muitas diferenças institucionais, pois se unificam na estrutura das matrizes curriculares e instrumentos de avaliação aplicados aos alunos. Mostram-se também bastante conectados, inclusive por

docentes que circulam em mais de um *campus* e em diferentes disciplinas. Isso nos leva a pensar que, por se tratar de uma IES privada é uma forma economizar gastos com pessoal. E, como o curso, há também docentes e coordenadores que estão há muitos anos no quadro de funcionários, e apenas circulam entre os *campi*, por interesse ou indicação de postos hierárquicos superiores.

O recrutamento dos professores de Arte nos cursos privados de Pedagogia presenciais recorre ao processo de compreensão da função docente.

A função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas. (FORMOSINHO, 2009, p. 146)

Segundo o autor, podemos equiparar aos dados dos docentes dos cursos privados que foram investigados. É o caso de Queimados (1), Nova Iguaçu (2), São João e de Meriti (1) e Duque de Caxias (2), os quais se assemelham muito. Há um processo seletivo para ingresso na instituição e, uma vez aprovados, ficam à disposição da instituição para circular por diferentes disciplinas, cargos (de docência, coordenação e gestão). As maiores diferenças estão entre os cursos de Pedagogia em instituições públicas e privadas. Dentre os públicos são 3, divididos em duas esferas administrativas: 2 de esfera federal e 1 de esfera estadual. Os 2 de esfera federal se constituem da mesma IES, com *campus* em municípios distintos – Seropédica e Nova Iguaçu. O de esfera estadual está sediado em Duque de Caxias. Diferenciam-se dos privados desde o recrutamento, que se dá por concurso público, as cargas horárias de trabalho dos professores, e o que mais nos interessa nessa tese: a quantidade de trabalho artístico em cada um dos cursos.

No curso de Pedagogia em uma instituição pública em Duque de Caxias há 3 professores efetivos de Arte, com formações variadas (especificamente, nas áreas de Cinema, Teatro e Fotografia) para atuarem em uma disciplina artística obrigatória e 3 disciplinas artísticas eletivas. Já os dois cursos de Pedagogia de uma mesma IES de esfera federal apresentam questões de escassez de docentes, bastante perceptíveis nas entrevistas, e que fazem com que o ensino artístico esteja comprometido pela escassez de professores de Arte nos cursos. Há apenas 1 professor de Arte para cada 1 desses cursos de esfera federal. Esses professores também atuam em outros cursos que não o de Pedagogia, inclusive cursos de Pós-Graduação, além de projetos de extensão e outras atribuições da

carreira profissional narradas pelos docentes (PIBID⁵⁶, residência pedagógica⁵⁷, orientação de grupos de estudos/pesquisas, etc.). Dentre os coordenadores e professores dos cursos de IES públicas há relatos de que a distribuição das cargas horárias é bastante complexa. Uma vez que faltam professores e alguns, mesmo sem terem ingressado em concursos públicos para determinada vaga, acabam lecionando disciplinas que não são afins com suas trajetórias formativas e profissionais. Nessa perspectiva Silva e Guimarães (2018) nos ajudam a refletir sobre a precarização do trabalho docente.

[...] objetos que focalizam: reforma e contrarreforma universitária; precarização e intensificação do trabalho docente; produção e produtivismo acadêmico; identidade docente; saúde do trabalhador docente; assédio moral da educação superior; e sindicalismo docente na educação superior. (SILVA E GUIMARÃES, 2018, p. 186)

Dentre os aspectos narrados pelos autores (SILVA E GUIMARÃES, 2018), encontramos o que alguns professores-formadores de Arte entrevistados para a pesquisa relataram sobre as condições de trabalho e negociações de carga horária, como narra o professor Gomeia:

O meu concurso é na área de Filosofia da Educação. Eu migrei para Arte-Educação, mas eu tive uma, eu tive uma certa... Não foi uma derrota... Porém, para acomodar duas disciplinas, eu tive que reduzir a carga horária das duas. Foi... Foi terrível. [...] Uma delas estava sem professor fixo, sem colega fixo, então migrei para essa disciplina. Só que na migração teve problema de carga horária. E eu dou aula na pós-graduação também, né? Então eu não tinha como assumir toda a carga horária; e por uma questão, é... Questão complexa... Acabei que não consigo ter 4, ter 60 horas das disciplinas. São 30 horas de cada. E o que é cruel para mim, eu queria dar 60 horas de cada, mas não foi possível devido à acomodação de carga horária, que eu tenho a pós graduação, e eu tenho outro, outra disciplina. [...] Não era compatível. Então, além de fazer pesquisa... Então, foi um problema. Teria, talvez, que ter mais colegas para a gente... Ter, talvez... Outros colegas poderem dar a disciplina, mas não... Mas é uma questão de estar confortável para isso. O meu concurso não foi esse, mas a minha trajetória, talvez seja pelo interesse, né?

⁵⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁵⁷ Segundo o site do MEC, "O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora".

A complexidade tanto de recrutamento, quanto de encaixe de cargas horárias nas IES públicas, muitas vezes faz com que alguns professores sejam direcionados a algumas disciplinas. No caso do professor Gomeia, ele se diz confortável em estar na disciplina de Arte-Educação, mas também afirma não ser sempre desta forma com outros colegas. Outro elemento que aparece nos relatos dos coordenadores e professores de IES públicas entrevistados são os processos seletivos e recrutamentos de professores substitutos/temporários. Eles fazem com que as IES da Baixada Fluminense não criem vínculos de estabilidade e efetividade nos cargos de professores (SILVA E GUIMARÃES, 2018). Isso demanda também um gerenciamento por parte das coordenações no momento da distribuição das disciplinas, de acordo com a disponibilidade de professores e as demandas dos cursos, como relata a coordenadora Fabiana.

Conforme o curso foi implementado, e os professores... Abrindo concursos né? E os professores foram chegando. A gente teve a possibilidade de ter um grupo de professores que eram professores que já estão há tempo atendendo outras licenciaturas. Então, portanto, os professores mais antigos da universidade, mas também professores que estavam chegando, com o curso e com a abertura de vagas pelo REUNI⁵⁸.

O relato da coordenadora Fabiana nos permite perceber que há um imprevisto no deslocamento dos professores para atuar em disciplinas artísticas. Isto é, não há recrutamento externo, pela escassez de concursos públicos, dada o processo de degradação e precarização da profissão docente (MESQUITA, 2018; FORMOSINHO, 2009; SILVA E GUIMARÃES, 2018) para a área artística, o que obriga professores a serem deslocados das duas áreas de origem para trabalhar com Arte.

Isso reflete o que se vê nas escolas, pois segundo dados do Censo (BRASIL, 2020) apenas 30% dos professores de Arte que atuam na educação básica são formados em Arte (ou alguma das linguagens artísticas).

⁵⁸ Segundo o site do MEC, o REUNI foi o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. [...] As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.

4.2.1

Os currículos dos cursos em relação à Arte

Resgatando o conceito de currículo usado nesta tese, Moreira (2021) aponta que uma das funções do currículo corresponde a promover compreensão do significado e dos caminhos das disciplinas escolares e temas interdisciplinares. Dessa forma, explicitam-se as suas relações com o indivíduo, a sociedade e a história, sob a ótica humanista (MOREIRA, 2021). Segundo o autor, o currículo é o núcleo organizacional e intelectual da escola, sua análise envolve os processos de seleção e organização do conhecimento, além do processo educativo, que envolve professores e alunos, que

constitua objeto de Ensino nos cursos de formação de professores. Vejo-a como instrumento capaz de incrementar os elos entre quem ensina e o que ensina; vejo-a, também, como alavanca da crítica e do humanismo na formação e na prática docente. Como o currículo é o núcleo organizacional e intelectual da escola, sua análise envolve os processos de seleção e organização do conhecimento, bem como o processo educativo em que professores e alunos se encontram imersos. Implica, ainda, interpretar os contextos em que se processa a construção de projetos de Educação e formação. (MOREIRA, 2021, p. 45)

Segundo o autor, o estudo do currículo pode facilitar a consolidação dos elos entre quem conhece e o que se conhece, entre quem ensina e o que ensina, entre o que se aprende na escola e na sala de aula. Nesse sentido, é importante que o professor considere o currículo como um projeto formativo e uma construção partilhada de saberes e não só um conjunto de disciplinas (MOREIRA, 2021).

No caso de como as artes aparecem nas matrizes curriculares dos cursos investigados, foram reuniram dados de 10 dos 11 cursos, lembrando que um foi extinto antes da construção desses dados, e um (PRIV1) tinha os dados disponíveis no site da IES.

De acordo com as quatro coordenadoras entrevistadas, todas disseram que os cursos de Pedagogia estão passando por processos de reformulação curricular. Quando perguntados sobre a quantidade de docentes em disciplinas artísticas, os coordenadores mencionam que não é só na área artística, mas que em outras áreas de atuação também há algumas carências. No caso das IES públicas, os relatos de 1 coordenador e de 4 professores apontam disputas de cargas horárias em desvantagem com outros componentes curriculares, como se Arte pudesse ser “descompensada” em relação a outros componentes curriculares, assim como em outras disciplinas do curso. Isso mostra uma disputa

que atravessa alguns anos (ARROYO, 2019; LANIER, 2013) e que, mesmo passando por reformas curriculares não há perspectiva de solução.

O currículo até de educação básica vai sendo submetido à dúvida, virando um campo político de quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais do que objeto de indagações e mais que do veículo em movimento. [...] As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2019, p. 17)

Em relação às disciplinas artísticas dos cursos de Pedagogia investigados, é possível dialogar as ideias de Arroyo (2019) com o que Lanier (2013) diz ao afirmar que “é plausível conceber um currículo que promova uma reflexão sobre a natureza e a função e as das reações estéticas do indivíduo” (p. 82). Nesse sentido, os dados das entrevistas revelam que quanto mais avançado no curso, há mais resistência de alguns estudantes, e conseqüentemente as produções artísticas ficam um pouco comprometidas. Isso porque, segundo os professores, tendo passado por várias outras disciplinas não artísticas, que concedem aos estudantes maior exigência teórica, e que a prática artística requer algo menos rígido ao cumprimento de algumas ementas. Isso esbarra nas estruturas curriculares dos cursos.

O aluno faz 8 períodos com uma disciplina de Arte, que é no 5º período, que é uma coisa que eu sempre questiono: porque que ela já não é logo no início né? Pode provocar o aluno logo no início. Fazer no 5º? Isso foi uma das discussões que eu tive na reformulação de currículo. [...] O aluno faz 8 períodos com uma disciplina de Arte, que é no 5º período, que é uma coisa que eu sempre questiono: porque que ela já não é logo no início né? Pode provocar o aluno logo no início. Fazer no 5º? Isso foi uma das discussões que eu tive na reformulação de currículo. (PROF2 Marcos)

[...] eu vejo que eles precisam de um de uma prática maior de um exercitar maior de entrar na área de experimentar de produzir enfim, de fazer parte daquela manifestação seja ela qual for. Então eu tento subverter um pouco a ordem das, da ementa, colocando eles para atuarem, né para serem produtores, não só por meio da teoria. [...] Muitos deles vêm das aulas teóricas, e para eles eu sinto que são muito cansativas. Eles preferem as aulas práticas. (PROF8 LUCAS)

A tabela 11 nos ajuda a analisar como é a distribuição de disciplinas artísticas entre os nove cursos de Pedagogia analisados.

Tabela 11: Distribuição de disciplinas artísticas obrigatórias por IES/município de acordo com o período a que correspondem nos cursos

| IES e Município | Disciplina artística obrigatória | CH | Período |
|---|--|-----------|----------------|
| PÚBL1 Duque de Caxias | Arte, Movimento e Ludicidade | 90 | 5° |
| PÚBL1 Duque de Caxias | Arte, Movimento e Ludicidade | 90 | 5° |
| PÚBL1 Duque de Caxias | Arte, Movimento e Ludicidade | 90 | 5° |
| PÚBL3 Seropédica | Arte-Educação | 40 | 5° |
| PRIV3 Duque de Caxias | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes | 80 | 4° |
| PRIV5 Nova Iguaçu | Prática Pedagógica II (Arte e Educação)* | 40 | 2° |
| PÚBL2 Nova Iguaçu | Arte e Educação | 30 | 7° |
| PRIV8 São João de Meriti | Arte e Educação – Fundamentos Metod. E Prática | 60 | 2° |
| PRIV2 Duque de Caxias e PRIV7 Queimados | Arte e Educação – Fundamentos Metod. E Prática | 60 | 2° |
| PRIV6 Nova Iguaçu | Arte e Educação – Fundamentos Metod. E Prática | 60 | 2° |

Fonte: criação do autor baseada na análise documental das matrizes curriculares e por informações obtidas nas entrevistas com coordenadores e professores formadores.

*As Práticas Pedagógicas I, III e IV não correspondem às artes.

Apesar dos professores entrevistados não mencionarem, os dados da tabela 11 sobre as disciplinas artísticas, é possível perceber uma distribuição bastante variável ao longo dos períodos e quantidade de cargas horárias em que são oferecidas as disciplinas. Percebe-se um predomínio de redução de cargas horárias no início do curso e depois um tenência de aumento nas fases intermediárias e finais. Por não aparecer nos relatos dos três coordenadores e cinco professores de Arte atuantes em IES privadas, as cargas horárias não são um problema de tempo exíguo. A questão que aparece sobre elas é o perfil formativo e profissional dos professores de Arte. Nem sempre há diálogo das formações e trajetórias profissionais com a área artística (tanto no ensino superior, quanto nas séries iniciais de escolarização) para atuarem em disciplinas artísticas que será desenvolvido mais profundamente no próximo capítulo. Além disso, outro fator importante que foi identificado é que nos nove cursos investigados, todos eles mantêm as disciplinas relacionadas às artes lecionadas sempre aos mesmos professores.

Para avaliar melhor o quanto as artes estão presentes ao longo dos cursos investigados, apresentamos um comparativo entre as cargas horárias entre teoria e prática, o número de créditos e a porcentagem do tempo de Arte com o total dos cursos.

Tabela 12: Distribuição de disciplinas obrigatórias por cursos de Pedagogia/IES investigadas, cargas horárias entre teoria e prática, créditos e porcentagem do tempo de Arte com o total de obrigatoriedade dos cursos

| IES | Disciplina Obrigatória* | CH | CH Teórica/ Prática | Créditos | Pe- ríodo | % obrigat. no curso |
|---|--|----|---|----------|--------------|---------------------------|
| PRIV2, PRIV6, PRIV7, PRIV8 currículo anterior, pois ainda há estudantes cursando. | Arte e educação - fundamentos, metodologia e prática (arte-educação é eletiva, mas não é ofertada) | 72 | 36T 36P | 4 | NI *** | 1/36 72/3540h 2,03% |
| PRIV2, PRIV6, PRIV7, PRIV8 currículo atual, pois ainda há estudantes cursando. | Arte e educação - fundamentos, metodologia e prática | 80 | 60T 20P 20virtual (professora não soube dizer o que é isso) | NI | 2° | NI |
| PÚBL1 ** | Arte, movimento e ludicidade | 90 | 60T 30P | 5 | 5° | 1/37 90/3925h 2,29% |
| PÚBL3 | Arte-educação | 40 | 40T, apesar do professor dar aulas práticas | 2 | 5° | 1/53 30/3210h 0,96% |
| PRIV3 | Conteúdos e metodologias do ensino de artes | 80 | 20T 60P | 4 | 4° | 1/42 80/3200h 2,5% |
| PRIV1 | Metodologias e Fundamentos da Arte Educação | 80 | 80T 0P | 4 | 7° | 80/3440h 2,32% |
| PRIV5 | Prática Pedagógica II (Arte e Educação) | 40 | 20T 20P | 2 | 2° | 1/27 40/3200h 1,25% |
| PÚBL2 | Arte e Educação | 30 | 30T apesar do professor dar aulas práticas | 2 | 7° | 1/49 30/3370h 0,89% |

Fonte: documentos disponibilizados nos sites das IES e em consulta aos professores e coordenadores dos cursos.

* Disciplinas obrigatórias, porque em 9 das 10 IES não houve registros de disciplinas artísticas optativas/eletivas.

** Única IES a informar que oferece alguma disciplina optativa/eletiva.

*** Não informado.

De acordo com os dados da tabela acima é possível perceber que as artes ocupam um lugar muito tímido nos currículos pela distribuição das disciplinas dos cursos. É fato que a Arte faz presença nos currículos dos cursos, mas o que precisa ser debatido, principalmente nesse momento em que muitas IES estão reformulando seus currículos, é a visão instrumental (CANDAUI, 2018), utilização da Arte como ferramenta pedagógica ser a única forma de abordá-la no curso. Esse parece ser o ponto mais crucial a ser pensado nos currículos e que serão discutidos no próximo capítulo.

4.3

O *micro*: quando os sujeitos constituem os currículos dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense

No âmbito *micro*, o olhar se direciona aos sujeitos (professores e alunos dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense) e como eles são agentes que constituem os currículos. Seus perfis formativos, acadêmicos e profissionais nas artes e na Educação revelam a corrente curricular ampla, apresentada por Moreira (2021), que considera a as trajetórias acadêmicas, formativas e profissionais dos sujeitos. Os currículos se apresentam atravessados por tensões, ações e trajetórias dos sujeitos. Isso desvela uma produção de currículo em diálogo com o que Moreira (2021) nos convida a pensar. Currículos como projetos formativos e uma construção partilhada de saberes. Atravessamentos relacionados aos indivíduos, à sociedade, à história, e não só um conjunto de disciplinas.

4.3.1

Sujeitos professores: quem forma, produz e conduz Arte no campo

Ao olhar para o perfil dos professores de Arte dos cursos de Pedagogia investigados é possível traçar um perfil formativo, acadêmico e profissional. Para tratar de cada um desses termos, recorreremos ao conceito de identidade docente (GARCIA, 2010; SILVA E GUIMARÃES, 2018), constituído pelos atravessamentos por onde estudaram e trabalharam. O conceito de identidade docente

Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas

funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA, 2010, p.1)

Nesse sentido, lançamos mão da descrição do perfil formativo constituído pelas relações com as formações (inicial e continuada); o perfil acadêmico relativo às IES e temas de pesquisa; e o perfil profissional corresponde a onde trabalharam com Arte (dentro e fora de instituições de ensino).

Sob o ponto de vista dos níveis de formação inicial e continuada, aparecem diversificações, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 13: Distribuição dos níveis de formação acadêmica dos 10 professores de Arte dos cursos de Pedagogia nas respectivas IES

| IES e Município | Disciplina artística obrigatória que atua | Formação inicial | Esp. (relação com Arte) | Mestrado (relação com Arte) | Doutorado (relação com Arte) |
|----------------------------|--|--|--|--|--|
| PÚBL1 Duque de Caxias | Arte, Movimento e Ludicidade | Bacharelado em Artes Cênicas + Direção Teatral/ UNIRIO | Docência para o Ensino Fundamental e Médio | Artes Cênicas | Artes Cênicas (Encenar ensinando - ensinar encenando) |
| PÚBL1 Duque de Caxias | Arte, Movimento e Ludicidade | Bacharelado em Ciências Sociais/UFRJ | Análise de Sistemas (nada) | | Educação (Experiências populares de produção audiovisual) |
| PÚBL1 Duque de Caxias * | Arte, Movimento e Ludicidade | Bacharelado em Ciências Sociais/UFRJ | | Ciências Sociais (Meninos-Fotógrafos ou a fotografia como fonte de conhecimento etnográfico) | Ciências Sociais (Uma Etnografia (visual) sobre a maternidade e na Penitenciária Talavera Bruce) |
| PÚBL3 Seropédica | Arte-Educação | Licenciatura em Educação Artística + Bacharelado em Gravura EBA/UFRJ | | Educação, Gestão e Difusão em Biociências (Produção de imagens para vídeos de educação) | Educação, Gestão e Difusão em Biociências |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| PRIV3 Duque de Caxias | Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes | Pedagogia/ Simonsen | Arteterapia em Educação e Saúde | | |
| PRIV5 Nova Iguaçu | Prática Pedagógica II (Arte e Educação) | Pedagogia/ UCB | LIBRAS (nada) + Gestão Escolar (nada) + Gestão Escolar (nada) +Psicopedago gia Clínica e institucional (nada) | Letras e Ciências Humanas (nada) | |
| PÚBL2 Nova Iguaçu | Arte e Educação | Bacharelado em Filosofia | | Filosofia | Filosofia (cidade estética, arte, verdade e liberdade) |
| PRIV8 São João de Meriti | Arte e Educação – Fundamentos Metod. E Prática | Pedagogia/ FEBF /UERJ | Organização curricular e prática docente (nada) | Educação, Cultura e Comunicaç ão (nada) | Educação (A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematogr afia de Zózimo Bulbul) |
| PRIV2 Duque de Caxias e PRIV7 Queimados | Arte e Educação – Fundamentos Metod. E Prática | Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas/UNI RIO + História/ UERJ | | Artes Cênicas (Procedime ntos artísticos e pedag. para a atuação como palhaço de rua) | |
| PRIV6 Nova Iguaçu | Arte e Educação – Fundamentos Metod. E Prática | Licenciatura em Ed. Artística + Pedagogia/ Pedagogia/ | Diversidade Étnica e Educação (Representaç ões de | Educação (A Representa ção do | Educação (Imagens Fotográficas de Professora |

| | | | | | |
|--|--|----------------------|---|----------------|---|
| | | UFRRJ (em andamento) | Yemanjá na trama das Imagens) + Planejamento, Implement. e Gestão da EAD + Mediação Pedagógica em EAD + Formação. de Gestores da Educação Pública + Educação Especial (subjetividade da criação na arte) + Arte-terapia em educação e saúde (Arte-terapia, arte-educação) + Tradutores e intérpretes em inglês. | Bom Professor) | s: uma trajetória visual do magistério) |
|--|--|----------------------|---|----------------|---|

Fonte: criação do autor, baseado nos currículos *Lattes* dos professores. Não há dados da IES PRIV1 de Belford Roxo, pela ausência de retorno da instituição, o que impediu que se identificasse e contactasse o professor.

*Professor não entrevistado.

Os dados da tabela acima apresentam perfis acadêmicos bastante diversificados entre os 10 professores dos nove cursos investigados. Dos 10 professores participantes da pesquisa apenas 4 possuem formação inicial em alguma área artística (2 em Artes Cênicas, 2 em Educação Artística +Gravura⁵⁹). Ainda sobre as formações iniciais em áreas artísticas, percebem-se apenas contempladas as formações em Teatro (Artes Cênicas) e Artes Visuais (Gravura), mas nenhum em Dança, nem em Música. Essas formações também levam características próprias das IES formadoras, como é o caso do enfoque no teatro, quando se fala de formação em Artes Cênicas (na UNIRIO e na UNESA) e em

⁵⁹ 1 professor possui 2 graduações, uma em Educação Artística e outra em Gravura, ambas na área predominante de artes visuais

Belas Artes (UFRJ)⁶⁰. Todas as 6 demais formações iniciais são em áreas não artísticas (três em Pedagogia, dois em Ciências Sociais e um em Filosofia). E ainda sobre o quantitativo entre licenciados e bacharéis é de seis licenciados para seis bacharéis (sendo dois com formação em bacharelado mais a licenciatura).

Como os arte-educadores buscam fazer seus mestrados nos mais diversos programas por não haver pós-graduação específica em Arte-Educação, em geral se valem da bibliografia da área que estão cursando, como Educação, Ciências Sociais, História, Semiologia, Psicologia, etc. Não sendo especialistas da área na qual estrategicamente entram para fazer mestrados e doutorados, os arte-educadores se imitam a uma leitura superficial ou mal deglutida daquela área. Os orientadores, por não conhecerem as teorias e os teóricos da área de Arte-Educação, não podem orientar em direção à leituras mais atualizadas em relação ao objeto focal de estudos de seu orientando. (BARBOSA, 2013, p. 42)

Apesar de já termos evoluído desde que Barbosa (2013) escreveu sobre isso, no contexto da Baixada Fluminense percebemos que essa é uma realidade. Percebe-se que os arte-educadores dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense buscaram formações continuadas nos mais diversos programas. Após a análise das formações iniciais, o que chama atenção são as trajetórias das formações continuadas⁶¹. É possível perceber que foi a partir delas que a maioria dos professores foram lecionar disciplinas artísticas nas IES onde trabalham. Porém, o que chama atenção é a variedade de vertentes e diálogos estabelecidos entre as produções e os programas de pós-graduação nos quais os professores foram formados, identifica-se que nove dos 10 professores possuem alguma relação dos seus trabalhos desenvolvidos nas pós graduações com as artes. Nas especializações, quatro são relacionadas à Educação e dois com as Artes (um em artes visuais e dois em arteterapia, sendo um deles com duas especializações). Dois não possuem mestrado; e dos outros oito, quatro são na área de Educação; e quatro na área artística (dois sobre temáticas das Artes Cênicas e dois do Cinema). Sete possuem doutorado, sendo um na área de Filosofia (com temática sobre estética), um em Ciências Sociais (com temática sobre etnografia visual), um na área de Artes Cênicas (com temática sobre Teatro

⁶⁰ É importante salientar que a marca da Escola de Belas Artes da UFRJ é fundada, predominantemente, em ensino de artes visuais, assim como os cursos de Artes Cênicas da UNESA e UNIRIO são marcados predominantemente pelo ensino de teatro.

⁶¹ Entendidas nesta tese como formações após o curso de licenciatura e que, em algum momento dela, houvesse um aprofundamento sobre um tema, obra ou assunto relacionado às artes para que oferecesse ao professor um mínimo de propriedade para atuar na disciplina artística da IES em que trabalha.

e Educação) e quatro na área de Educação (um sem relação com as artes, e três com temáticas artísticas – dois em Cinema e um em Fotografia. O que espanta é que um deles não tem nenhuma relação com as artes na formação inicial, tampouco na continuada, o que corrobora com questões da precarização do trabalho docente atravessadas pela desqualificação da formação desses profissionais.

Essas ações se constituem importantes estratégias para transformar e usurpar as funções sociais da universidade pública que levam à precarização do trabalho docente, à desqualificação da formação profissional e à quebra entre ensino, pesquisa e extensão. Uma das produções afirma que o conjunto de contrarreformas (da previdência, tributária e da educação superior) se apresentam em ‘absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital para os países da periferia do sistema capitalista’, dentre os quais está o Brasil; continua dizendo que ‘o núcleo central da contrarreforma do Estado conduzida pelo governo está constituído pela retomada do conceito de público não-estatal’ (SILVA E GUIMARÃES, 2018, p. 189)

Embora os autores tratem especificamente da universidade pública, eles nos ajudam a refletir sobre o contexto do nosso campo de investigação, por aspectos que identificamos tanto nas formações, trajetórias acadêmicas, quanto com as políticas de formação. Além disso, o contexto da Baixada Fluminense se assemelha ao que Silva e Guimarães (2018) mencionam como “periferia do sistema capitalista”, quando observamos que a região é um lugar periférico à capital fluminense (SILVA E SILVA, 2018); assim como a educação e as artes se encontram nas periferias das prioridades estatais (SILVA, 2007; DIAS, 2019; SILVA E SILVA, 2018).

De acordo com o panorama das formações iniciais e continuadas dos professores de Arte dos cursos já dá para se ter uma ideia dos perfis dos professores e sobre quais áreas artísticas há maior possibilidade de terem mais propriedade para abordar em suas aulas, segundo os relatos nas entrevistas com cada um deles. De acordo com os dados apontados nas entrevistas, há a predominância de temas relacionados às artes visuais, como a fotografia, estética e cinema, por exemplo. Nas artes cênicas há a predominância do teatro. Enquanto a dança e a música, ao menos nos perfis formativos e acadêmicos não aparecem. Portanto, é possível perceber que as trajetórias formativas e acadêmicas de todos os professores estão relacionadas apenas às linguagens de artes visuais e do teatro. Nenhum em música, tampouco em dança.

Sob o ponto de vista da trajetória – percurso formativo, atuação profissional e dimensão de vida pessoal dos professores (NÓVOA, 2009; GARCIA, 2010). No caso das relações dos entrevistados com as artes é possível perceber algumas questões que contemplam mais algumas áreas artísticas e outras menos. As áreas de atuação artísticas dos professores entrevistados são variadas. Dois informaram que trabalham externamente às IES com teatro, dois com cinema, dois nas artes visuais; e, internamente, três mencionaram seus trabalhos numa perspectiva polivalente entre as quatro linguagens. Desses três, há discursos de conhecimento das quatro linguagens artísticas previstas na lei 13.278 (BRASIL, 2016), mas que, no aprofundamento dos relatos, acabam admitindo que não têm propriedade de ensinar determinadas linguagens por falta de contato com elas (seja na formação, ou na trajetória profissional).

E aí, desenha o som da chuva, desenha o som do martelo, desenha o som enfim... De sensibilização, de percepção, vamos dizer assim: colocar a música, vamos fazer com música... Num determinado momento, eu posso trabalhar também, pensando que eu não estou trabalhando teatro. Tá? Mas eu posso pensar numa perspectiva de uma partitura corporal. E aí que aquilo se materializa em um desenho, por exemplo. Se materialize numa, num objeto que ele vai produzir que ele pode fazer, que pode ser tridimensional, e ele quiser, ele pode fazer uma... Como é que é?... Uma performance. Mas eu sei que quando eles vão trabalhar uma performance, no caso, eu sei que tem elementos ali, do corpo, eu sei que tem elementos da preparação do corpo, da preparação que vai faltar. Porque eu não tenho essa formação, entendeu? Embora eu entenda a importância, mas não, não vai... Eu sei que eu não tô dando aula de dança, eu sei que não tô dando aula de música, de teatro. (PROF8 LUCAS)

Quando perguntado nas entrevistas sobre quantos professores de Arte há nos cursos, somente um curso apresenta mais de um professor de arte com diferentes formações artísticas e trajetórias profissionais (nas áreas de Cinema, Fotografia e Teatro). Todos os outros sete cursos possuem professores de Arte que, ao serem entrevistados, relatam ser os únicos professores de Arte onde atuam. Unicamente no curso que possui mais de um professor de Arte se percebe maior qualidade e consistência no ensino de Arte, como será apresentado no capítulo 5.

Em suma, o perfil formativo desses professores nesta tese corresponde às formações acadêmicas (inicial e continuada), atuação profissional e trajetórias de vida como artistas. Estas últimas imbricadas a produções artísticas desenvolvidas ao longo da vida de cada professor. Elas mobilizam o interesse e atuação desses

profissionais fora das suas em sala de aula e se mesclam com as identidades docentes (GARCIA, 2010; SILVA E GUIMARÃES, 2018), como mencionam:

[...] e eu toco violão (PROF1 CESAR)

Eu trabalhei com teatro amador desde os meus 11 até os meus 29 anos. Trabalhei com direção. Mais com direção e com roteiro de teatro. (PROF9 JORGE)

[...] num projeto com interface de ciência e Arte, produzindo material paradidático para ensino de ciências, materiais de animação 3D. A formação vai por esse eixo aí. (PROF8 LUCAS)

o [Marcos] é uma pessoa mais do teatro e a gente gosta muito quando a gente tem a chance de circular, porque isso é muito legal! O [Marcos] trazer as coisas dele de teatro, eu trazer as minhas, a [outra professora] trazer as dela, que ela é fotógrafa, né? [...] Eu pesquisava cinema em periferias urbanas (PROF3 KRISTAL)

Sobre o diálogo com a Baixada Fluminense, por exemplo, o trabalho desenvolvido com cinema pela professora Kristal é algo que se interrelaciona com a sua carreira acadêmica, docente e artística. Nesse sentido, como será discutido no capítulo 6, as relações com o território da Baixada Fluminense aparecem de algum modo e constituem o perfil dos professores.

4.3.2

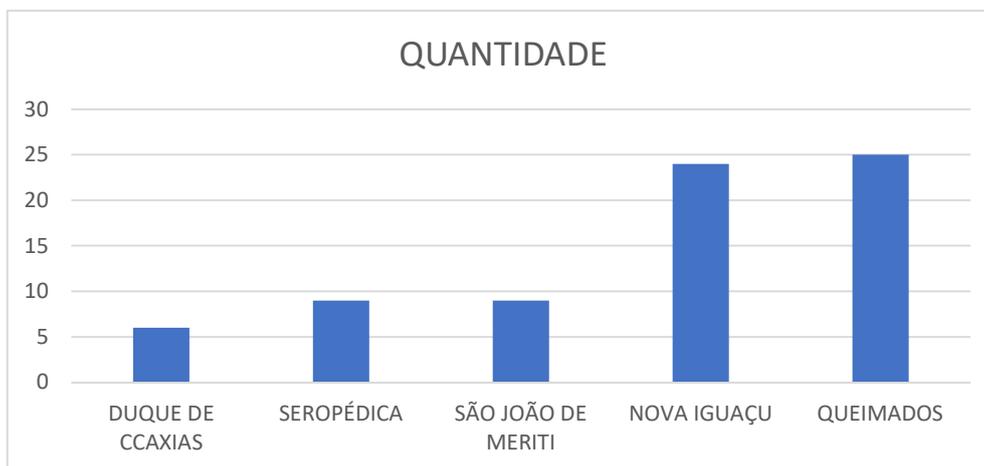
Os sujeitos estudantes: perfil de quem são os alunos e como se relacionam com as artes nos cursos em que estudam

Para descrever o perfil da dos estudantes dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense, se fará uso de dados e informações construídas tanto no que os próprios estudantes informaram nas respostas ao questionário, quanto nas entrevistas com coordenadores e professores. Esses dados e a descrição do perfil têm o objetivo de traçar o perfil dos estudantes e como se relaciona(ra)m com as artes em suas formações (escolares e na própria Pedagogia). Há ainda aspectos sobre como vêm percebendo as artes em suas formações e projeções de como irão abordar quando exercerem a profissão docente.

Principiamos com as respostas dos estudantes em relação ao município e cursos em que estudam, para dar um panorama de quem são e de onde falam. Dentre os 73 estudantes respondentes do questionário aplicado a eles, a maior

parte são da PRIV7 de Queimados e pela PRIV5 de Nova Iguaçu, também residentes nesses municípios.

Gráfico 1: Distribuição de estudantes por município onde estudam dentre os respondentes ao questionário aplicado



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Nota-se que, dentre os respondentes, há representatividade apenas de cinco municípios dos 13 da Baixada Fluminense, pois, como mencionamos, dos 13 municípios, só há cursos presenciais de Pedagogia em seis; e um dos cursos não participou da pesquisa. Há representatividade de cinco dos seis municípios que sediam cursos presenciais de Pedagogia, excluindo apenas o município de Belford Roxo. Portanto as respostas contemplam quase todos os municípios que possuem cursos presenciais na Baixada Fluminense.

Mesmo após insistentes solicitações de participação na pesquisa não foi possível obter respostas de alunos do curso da PUBL1 de Duque de Caxias, nem da PRIV1 de Belford Roxo.

Especificamente, quando perguntado no questionário em qual IES estudam, os resultados obtidos foram distribuídos na tabela seguinte.

Tabela 14: Distribuição de estudantes respondentes ao questionário por IES e município em que estuda

| | Município/ campus | IES | Quantidade de respondentes | Percentual em relação ao total |
|----|------------------------------|------------|---------------------------------------|---|
| 1º | Queimados | PRIV7 | 24 | 32,9 |
| 2º | Nova Iguaçu | PRIV5 | 23 | 31,5 |
| 3º | Seropédica | PÚBL3 | 9 | 12,3 |
| 4º | São João de Meriti | PRIV8 | 9 | 12,3 |
| 5º | Duque de Caxias | PRIV3 | 3 | 4,1 |
| 6º | Duque de Caxias | PRIV2 | 3 | 4,1 |
| 7º | Nova Iguaçu | PÚBL2 | 1 | 1,4 |
| 8º | Nova Iguaçu | PRIV6 | 1 | 1,4 |
| | Total | | 73 | 100 |

Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Segundo os dados concentrados na tabela acima, é possível perceber a representação de oito (80%) das 10 IES em atividade pesquisadas.

Quanto ao local de moradia dos estudantes ser na Baixada Fluminense ou fora dela, os dados de respondentes mostram que 68 (93,2%) dos 73 residem na Baixada Fluminense. Isso nos permite direcionar o olhar para o contingente de estudantes como enfoque do ensino de Arte e da complexidade envolvida nas análises. Isto é, se a maior parte é representada por estudantes e moradores da Baixada, eles nos podem apontar caminhos profícuos não só para entendermos como a Arte está presente ou sendo produzida dentro dos cursos presenciais de Pedagogia, mas também se há alguma relação com as artes produzidas e consumidas no território da Baixada Fluminense. Através do que eles responderam é possível dialogar com questões específicas relativas às produções artísticas feitas na Baixada Fluminense, e que serão discutidas no capítulo 6.

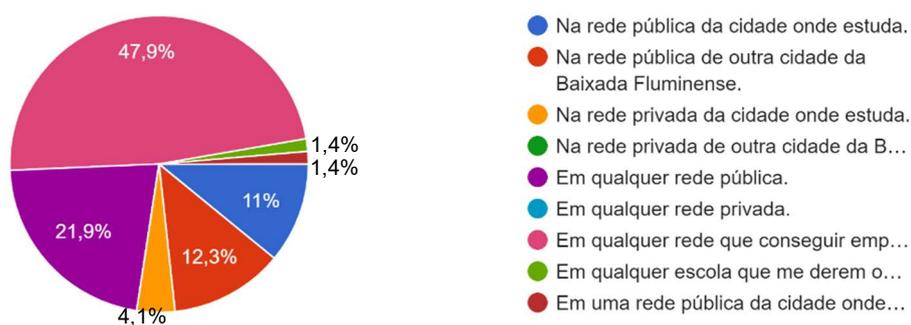
Esses dados também se associam às informações dos coordenadores e professores entrevistados sobre o público alvo (estudantes) dos cursos de Pedagogia onde atuam, os quais, segundo os entrevistados, a maioria são moradores da Baixada Fluminense. O que os coordenadores e professores informaram também é que os estudantes que não residem na Baixada Fluminense são de localidades ou bairros da capital, próximos às IES onde estudam, ou seja, de regiões não centrais da cidade. Segundo os mesmos, poucos são os casos em

que há grandes distâncias percorridas entre os locais de moradia e de estudo dos estudantes.

Segundo dados informados pelos coordenadores e professores entrevistados, os estudantes são, na grande maioria, compostos por um público feminino na faixa etária de 18 a 30 anos, e poucas alunas mais velhas que essa faixa etária. Há uma quantidade de homens, ainda que reduzida, mas estes possuem um perfil mais específico, pois vários ocupam cargos militares e acabam escolhendo Pedagogia por considerarem “um curso fácil de passar e ascender em seus postos de trabalho”. Também relativo à inserção no mercado de trabalho, foi perguntado no questionário onde os estudantes mais gostariam de trabalhar.

Gráfico 2: Distribuição de estudantes respondentes ao questionário em relação aonde mais pretendem trabalhar após se formar

Em que lugar (cidade, rede ou escola) você MAIS pretende atuar depois de formada(o)?
73 respostas



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

De acordo com o que mostra o gráfico acima, a maioria – 35 dos 73 respondentes (47,9%) pretendem trabalhar na rede em que conseguirem emprego, independentemente de onde seja. Porém, menos de 6 (8%) afirmam que desejam atuar na Baixada Fluminense.

Alguns coordenadores e professores confirmam essas indicações dos estudantes, ao citarem o perfil de estudantes dos cursos como trabalhadores em escolas próximas das IES ou da região. Esses dados evidenciam que o curso de Pedagogia na Baixada Fluminense forma para atuação nas escolas de séries iniciais na própria região. Vão ensinar Arte, seja na rede pública ou privada, uma vez que não tem o professor especialista de Arte atuando nesse segmento como os dados anteriores mostraram. Além disso também dialoga com a importância de

se identificar as relações do ensino de Arte com a as produções artísticas da Baixada Fluminense, como se evidencia no capítulo 6.

Uma realidade que chama atenção, junto a esses sujeitos, estudantes de Pedagogia na Baixada Fluminense, refere-se a um campo de trabalho muito ligado ao contexto das classes populares. Atuar como “explicadora”. Esse dado aparece na fala de uma professora e uma coordenadora que informaram ter estudantes egressos de seus cursos, às quais relatam essa aspiração profissional no curso de Pedagogia. Segundo a professora Juliana,

Temos até casos de explicadoras. Esse... Alguma coisa muito interessante no Rio de Janeiro, viu Massuel? É um ponto, é... Diferenciado, porque, se a gente vai, por exemplo, em congressos nacionais, como já passamos isso, nós falamos da figura de explicadora eles não compreendem bem como é a nossa dinâmica das pessoas terem uma casa e receber a criança. [...] É um espaço na casa dele, na casa dela e as crianças vão lá. Não é ela que vai na casa? Não, não é. Então é uma coisa muito sui generis do Rio de Janeiro, e a gente tem também alunas que fazem né esse trabalho também bastante importante né? (PROF7 JULIANA)

Como mencionado pela professora Juliana, a atuação de explicadora aparece com força no território da Baixada Fluminense. Nesses casos, explicadora consiste em uma pessoa que oferece aulas particulares, geralmente em suas próprias residências para determinados conteúdos, séries e faixas etárias, como mostra a figura 7.

Figura 7: Imagens de anúncios de “explicadora” e “reforço escolar” coletados na internet e nas ruas de municípios da Baixada Fluminense.



Fonte: criação do autor a partir de imagens coletadas em sites de anúncios e fotografias tiradas pelas ruas dos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti.

De acordo com a figura acima, há grupos de divulgação em redes sociais e até mesmo placas indicativas em frente às casas, onde encontrá-las. Vale ressaltar que, o termo “explicadora”, aparece no feminino, o que nos aponta uma leitura da feminização majoritária dessa ocupação profissional e se relaciona com a quantidade elevada de mulheres estudantes e formadas nos cursos de Pedagogia da região.

Segundo a nomenclatura utilizada que aparece nos relatos e nos anúncios/cartazes/placas, a profissão de explicadora aparece como uma possibilidade de inserção profissional para algumas pedagogas que não conseguiram emprego em alguma instituição escolar. A profissão de explicadora também se relaciona ao que chamam na região de “reforço escolar”, mencionado pela coordenadora Tula.

Infelizmente tem uma característica que eu percebo muito recente de muitas meninas trabalhando com reforço escolar. Reforço escolar vem se tornando ali uma fonte de renda. E, e vem ali, crescendo nesse cenário, talvez muito devido às, como as redes públicas se comportaram nesse cenário.

Além disso, coordenadores e professores também apontam que alguns dos egressos dos cursos de Pedagogia atuam também em outras áreas que não a educação, como comércio, empregadas domésticas, babás, funcionalismo público, por exemplo⁶². Por fim, com essa descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa é possível percorrer os caminhos e trajetórias artísticas que atravessam informações do *macro* ao *micro* relativas à Baixada Fluminense, os municípios, os cursos, os professores, os estudantes e o currículo de cada curso. A partir de agora serão problematizados alguns aspectos referentes às diferentes visões sobre o ensino de Arte, envolvendo os sujeitos, o campo e sua complexidade de como as artes vêm sendo ensinadas nesse contexto.

⁶² Dados disponíveis na pesquisa de outra integrante do PROFEX, em GOMES (2021).

5

O ensino de Arte nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense: do panorama histórico e político às reflexões entre o campo e os sujeitos

Tenho encontrado um panorama completamente diferente naqueles que escolhem o Curso de Pedagogia. Raramente tiveram uma vivência, frequência ou compreensão da arte e cultura, e isso nos tem levado a buscar uma docência que ofereça uma vivência sensível e criativa em relação às linguagens artísticas e, ao mesmo tempo, ao estudo e à compreensão da potência da produção infantil em sua metamorfose expressiva e às necessárias ações docentes.

(MARTINS, 2021, p. 229)

Este capítulo é dedicado a como acontece o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia presenciais da Baixada Fluminense na perspectiva dos professores, coordenadores e estudantes dos cursos. Para debater sobre como os cursos se relacionam com o ensino de Arte dentro de seus contextos, instituições, espaços até chegar aos docentes e discentes, trazemos dados que evidenciam alguns aspectos relatados nas entrevistas. Princípios a tratar do panorama histórico da Arte nos currículos, como os professores dos cursos o entendem/percebem, passando por algumas questões dos cursos que interferem no ensino de Arte. O panorama histórico e político da Arte nos currículos; estruturas e espaços físicos; demandas e exigências institucionais; desafios frente a eventos, datas comemorativas e a utilização da Arte como ferramenta, no sentido assistencialista e instrumental (CANDAU, 2018). Após essas discussões, iremos tratar do dilema que chamamos de dupla polivalência e da interdisciplinaridade; bem como quais são os conteúdos e práticas abordados pelos professores formadores.

5.1

O panorama histórico e político da Arte nos currículos: os professores pedagogos precisam entender e reconhecer o processo histórico do ensino de Arte?

Para tratarmos do ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, na perspectiva dos professores entrevistados, procuramos esclarecer alguns pontos que merecem atenção. Como os egressos possivelmente encontrarão ao adentrar às redes municipais da região.

Até o ensino de Arte chegar nas escolas da Baixada Fluminense, antes precisamos discutir questões que atravessam o tempo e lutas em nosso país. Compreendemos que frente aos processos históricos da Arte-Educação, suas lutas, conquistas, avanços e embates nos currículos podem oferecer uma noção da produção de conhecimento em Arte quando estiverem inseridos nas redes de ensino, profissionalmente. De questões da educação na Baixada Fluminense em interface de como o percurso histórico e político das artes nesses contextos faz emergir algumas questões arraigadas pelos professores formadores. Elas desencadeiam uma série de questões e problemáticas, até chegar ao chão das escolas por meio dos pedagogos.

De acordo com o relato dos professores e coordenadores entrevistados, é possível perceber o seguinte panorama: dentre esses professores, dois possuem formação inicial em Pedagogia⁶³ e, justamente, entre esses dois, encontra-se um primeiro dado curioso, um tem consciência da luta para a inclusão e expansão da Arte na educação básica pelos professores, enquanto o outro nem tanto. Em resposta à pergunta 'olhando historicamente para o ensino de Arte na educação básica, ela teve algum avanço?', os dois professores mencionados responderam:

Eu acho que tem duas respostas aí, né? Seria não, por parte da questão do desinteresse, ou do desconhecer, até do desconhecimento, ou de uma ode à ignorância por parte do próprio governo; e sim por causa da resistência dos professores, né? Você tem visto um movimento muito forte, né, é, pela defesa do ensino de Arte no currículo. Inclusive, queriam até se retirar a Arte do currículo do ensino médio. Você vê, as práticas dos professores vêm nessa resistência. Então há uma resistência por parte dos professores, né? Acho que, em tempos em que a gente vê uma negação da ciência, da Cultura, mas, ao mesmo

⁶³ Como mostra o detalhamento das formações no capítulo anterior, há uma diferença não só entre as formações nas linguagens artísticas, mas em uma variedade de cursos entre as formações iniciais.

tempo, em contrapartida você vê uma, uma forte atuação dos professores. Em discursos para que Arte possa permanecer como conhecimento, componente curricular. (PROF9 JORGE)

Ele tem um avanço. Assim... Só da gente hoje ter um professor específico, né, o professor específico da área para atuar na aula de Arte dentro da educação básica isso já foi um ganho enorme. Enorme. (PROF6 CLAUDINA)

Baseado nas respostas acima, o professor Jorge mostra maior atenção a questões da Arte-Educação no país, que abrangem a luta dos professores de Arte frente aos embates no decorrer dos avanços mencionados, sob uma resistência dos professores de Arte frente às políticas educacionais nos últimos tempos. Já o relato da professora Claudina mostra um conhecimento restrito no sentido da existência do professor de Arte nas séries iniciais. No caso dela, identificamos como reflexo de como as artes estão presentes nas séries iniciais das redes municipais de ensino da Baixada Fluminense⁶⁴.

Nesse sentido, é possível acrescentar um outro dado que, predominantemente, todos os quatro coordenadores entrevistados reconhecem, refere-se à importância de ensinar Arte nos cursos de Pedagogia. Inclusive dois admitem que, dentro da possibilidade de reformulação curricular, irão considerar a discussão da ampliação da disciplina de Arte onde atuam.

A gente sabe que na própria LDB, enquanto fala de Arte, tá lá é... A questão da música a questão da Arte, né? Trabalhar essas questões, a gente... É... O que a gente pensa em relação a isso? Às vezes, o aluno [de graduação] ele não se sente confortável de estar numa aula prática, de estar fazendo algum trabalho manual, né? De elaborar algo, alguma questão, mas ele consegue pegar um berimbau e tocar, pegar, né? [...] E aí, você tá falando e eu já tô assim: 'gente! A gente está construindo um novo projeto!' [...] É, como... Se você vê alguma falha? De repente a gente tá falhando, tá entendendo? Porque assim, quando eu falo Arte-Educação, a gente podia explorar mais essa... Não só criar uma nova disciplina, mas rever esse ementário de novo. Quando a gente acabar aqui eu vou estar com um olhar mais crítico, de acordo com essa tua entrevista, eu acredito que sim! (COORD1 BEBEL, grifos nossos)

O que eu acho que a gente vai conseguir, é, expandir mais essas possibilidades de formação do alunado, de ele experimentar mais formas outras de expressar, de ensinar artes, mas acho que mesmo assim ainda vai ser insuficiente. [...] E junto com isso, eu diria que além da universidade, a gente vive num país, numa sociedade que, atualmente, eu diria de maneira mais

⁶⁴ Explicitado a seguir, no subitem 5.1.

importante, atualmente, tem tido muita dificuldade de compreender o papel da Arte, o papel da Cultura. A gente tem cada vez mais regredido frente às diferentes... Às nossas conquistas. A gente teve conquistas nos últimos anos de *entender que a Arte é importante, de entender que compõe a formação humana. Então a gente vive numa sociedade que parece que a formação universitária não dialoga com essa formação do mundo, sabe?! [...] Então, deveria existir um movimento mais da cidade, do país possuir políticas, mesmo, de incentivo de formação cultural e artística, porque, senão, eu penso que a universidade nunca vai corresponder a esse papel de uma maneira importante, porque sozinha é praticamente impossível.* (COORD3 FABIANA, grifos nossos)

As duas coordenadoras e os dois professores pedagogos citados mostram uma preocupação com o ensino de Arte, mas que ele não pode ficar restrito ao lugar da formação. Nesse sentido, é preciso que se dialogue com a sociedade, para além das paredes das instituições formadoras, como aborda Arroyo (2019), “Os significados que as ciências, a literatura, as artes, as linguagens trabalham são inseparáveis dessa pluralidade de experiências” (p. 124). Isso reflete algumas mudanças que os professores formadores vêm imprimindo nas suas práticas, enquanto antes haviam práticas artísticas nos cursos de Pedagogia voltados para o ensino de História da Arte e menos sob aspectos metodológicos (MARTINS, 2012; MARTINS E LOMBARDI, 2015).

Os demais professores e coordenadores reconhecem a importância do ensino de Arte nos cursos em que atuam, sem explicitar muitos detalhes. Sob esse ponto de vista, questionamos os entrevistados a fim de entender se há um entendimento do panorama histórico e político do ensino de Arte na educação básica. Afinal, por eles passam alguns aspectos que poderão incidir na construção de conhecimento artístico dos futuros pedagogos em atuação nas escolas. Seis professores demonstraram bastante conhecimento sobre esse panorama, enquanto três não explicitam muito. Esses três acabam confundindo termos, leis, documentos oficiais, ou desvirtuam o enfoque do que foi perguntado.

Por isso, para exemplificar como o ensino de Arte vem se estabelecendo no processo histórico da educação básica brasileira, optamos por trazer alguns dados que nos levaram a aprofundar o tema. Entendemos, que esses elementos merecem atenção, pois podem levar o professor de Arte dentro dos cursos de Pedagogia a uma produção de conhecimento elucidativo aos futuros pedagogos. Principalmente, em se tratando do território de disputa curricular (ARROYO, 2019), mencionado anteriormente.

5.1.1

Dos processos da Arte na educação básica brasileira até as séries iniciais da Baixada Fluminense

Uma vez que atuará no contexto da educação básica com a incumbência de ensinar vários componentes curriculares mencionados pelas DCN (BRASIL, 2006) – inclusive Arte – o professor generalista se deflagra, no caso da Baixada Fluminense, com algumas questões narradas pelos próprios professores formadores. Alguns aspectos relativos ao conhecimento do processo histórico do ensino de Arte no decorrer dos tempos não estão muito elucidados para alguns dos professores entrevistados. O que se percebe é que a legislação, documentos oficiais e trajetória do ensino de Arte no Brasil, não são consensuais para todos os entrevistados. Identifica-se algumas fragilidades nas percepções sobre como as artes vêm aparecendo na discussão política atual. Por isso, optamos por explicitar dois fatores: a importância do entendimento sobre o percurso histórico e político da Arte nos currículos; e se isso pode estar vinculado às trajetórias formativas e acadêmicas de cada professor.

Acredita-se que, mediante a um maior entendimento do percurso histórico e político das Artes na escola, seria possível perceber e desmistificar alguns estigmas⁶⁵ enfrentados através dos tempos sobre o papel das artes atualmente nas escolas e levar a discussão para além das paredes da universidade. Dessa forma, alcançando as equipes escolares e, até mesmo, as crianças, os pais e a direção (MATTAR, 2021).

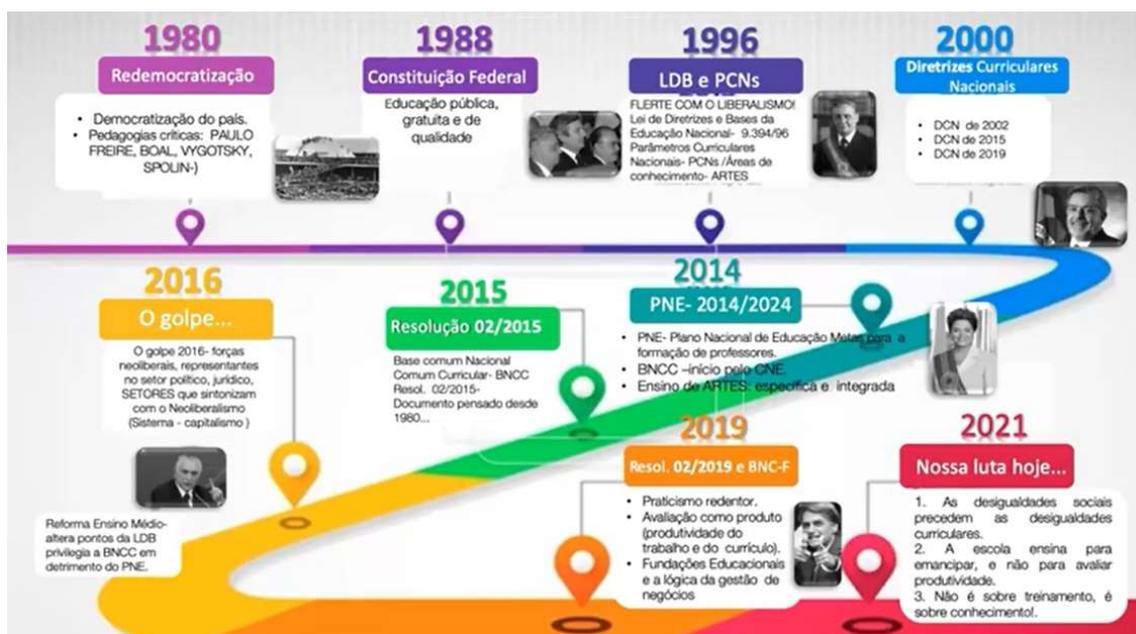
Mesmo antes da pandemia de COVID-19 não se tratava de um assunto simples. Com o isolamento e fechamento das escolas no ensino presencial, muitos fatores se evidenciaram mais complexos ainda.

A aula de arte, que também foi transferida para o plano virtual, afastou-se da sua materialidade e da concretude representada pelas oficinas, palcos e ateliês. Onde foram parar a voz, os sentidos, o toque, o olhar e o movimento dos corpos dos artistas, estudantes e professores? [...] A questão é que a desastrosa maneira com que o assunto tem sido conduzido, tanto por autoridades governamentais, quanto por empresários da educação, e até por outros setores da sociedade, tem trazido consequências nefastas para as escolas, para os estudantes e para os profissionais da educação (MATTAR, 2021, p. 684)

⁶⁵ Já explicitados anteriormente, bem como no capítulo 6.

A autora nos ajuda a pensar sobre a atualidade. Porém, ao pensarmos em um panorama histórico, fazemos uso de uma ilustração que apresenta um percurso das políticas educacionais de 1980 a 2021 apresentado por Schaffrath (2021) em um evento da ABRACE⁶⁶.

Figura 8: Ilustração histórica, política e artística da Arte na educação básica brasileira



Fonte: ilustração criada pela professora Marlete Schaffrath em sua apresentação no 2º encontro do BNC-Formação/Fórum BNCC e BNC, promovida pela ABRACE em 01 out. 21, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2clpPf8dOr4&t=5s>.

Essa figura evidencia de forma geral a sequência de políticas educacionais no Brasil a partir de 1980. Elas interferem no ensino de Arte, pois nos ajudará a entender por que é importante essa abordagem na formação de professores. Nesse sentido, ela estará

[...] oferecendo oportunidade de os futuros professores entrarem em contato com a realidade das escolas, pois, ao acompanharem múltiplas condutas pedagógicas e diversos modos de organização escolar, eles mobilizam e ampliam conhecimentos construídos ao longo da graduação e se preparam para enfrentar as exigências da profissão (MATTAR, 2021, p. 686)

⁶⁶ Live promovida pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) no 2º encontro do BNC-Formação/Fórum BNCC e BNC em 01 out. 2021.

Segundo o panorama histórico da educação brasileira (SCHAFFRATH, 2021) até chegar ao que Mattar (2021) nos apresenta, o ensino de Arte, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização surgem discussões mais relevantes para a Arte na educação básica. Segundo as autoras, é importante salientar os contextos históricos para que os professores formadores e pedagogos em formação possam perceber que a história da educação brasileira se reflete no que vem sendo discutido sobre o ensino de Arte para dentro das universidades e das escolas.

Em meio à ditadura militar brasileira, sancionou-se a Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que colocava a Arte num lugar ainda como “atividade educativa” e carregava alguns ideais que refletiam os interesses dos governos militares e culturas hegemônicas⁶⁷ daquele período. Como exemplo, podemos citar o ensino de técnicas de desenho, pintura, canto e música – os primeiros a serem desenvolvidos nas escolas. Essa “atividade educativa” (BRASIL, 1971) chamada de “Educação Artística” carregava esse caráter, que, por sua vez, vinha das formações universitárias, atendendo aos interesses dos governos e contextos sociais e políticos da época.

O que se percebe, após o período de redemocratização brasileira com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), é um grande avanço para o ensino de Arte, pois o inclui como componente curricular na mesma importância de outros componentes nos currículos escolares da educação básica. Essa lei provocou um debate para a categoria de arte-educadores⁶⁸, os quais começaram a perceber que suas formações estavam bastante aligeiradas, no sentido de ensinar muitos conteúdos referentes a várias vertentes artísticas (o que hoje se conhece como linguagens) e que não possuíam aprofundamento (SCHAFFRATH, 2021).

Além disso, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) trouxe com ela a implantação dos PCN-Arte (BRASIL, 1997), os quais deram uma leitura comemorada pelos arte-educadores da época. Os PCN-Arte (BRASIL, 1997) especificavam as linguagens a serem ensinadas na educação básica. Porém, a formação de professores ainda não tinha muita compreensão de como as artes seriam ensinadas dentro das universidades (BARBOSA, 2013), tampouco como esse ensino iria chegar às escolas.

⁶⁷ Culturas hegemônicas aqui entendidas como eurocentradas, segundo os cânones artísticos considerados tradicionais ensinados nas universidades brasileiras da época.

⁶⁸ Professores especialistas formados em Arte ou quaisquer das suas linguagens artísticas integrantes (BARBOSA, 2010), constituídos por uma categoria de profissionais, descritos no capítulo 2, em diálogo com debates da categoria impulsionada pela FAEB.

O legado trazido pelos PCN-Arte (BRASIL, 1997) foi de tamanha relevância, pois nortearam diretrizes curriculares para todas as etapas da educação básica (SHAFFRATH, 2021). Em alguns estados brasileiros, houve redações de documentos norteadores dos currículos para o ensino de Arte produzidas por pesquisadores e professores universitários (BARBOSA, 2013). Esses documentos estavam em pleno diálogo com o processo histórico em que era vivido no Brasil, inclusive de, pela primeira vez no país, haver o reconhecimento das artes mais próximo do que se gostaria por muitos arte-educadores⁶⁹. Dentre os principais avanços trazidos pelos PCN-Arte (BRASIL, 1997) destaca-se a citação, pela primeira vez, das áreas artísticas em um documento oficial, como foi o caso da dança (SOTER DA SILVEIRA, 2016).

A partir dos anos 2000, percebe-se um aparelhamento das IES formadoras, pela quantidade de novos cursos criados, bem como recursos para que esses cursos pudessem funcionar. No caso dos professores de Arte, isso aconteceu de acordo com as necessidades das escolas e documentos oficiais que vigoravam na época. A reforma universitária, trazida pela primeira passagem de Lula pelo governo, surge com algumas iniciativas no ensino superior, como o REUNI e a expansão dos cursos de licenciatura nas universidades. Essa mobilização atinge a formação de professores de Arte para a educação básica – especificamente em cada uma das linguagens artísticas (CUCCO, 2015). Segundo o autor, sua expansão era necessária para que não se tratasse apenas de forma aligeirada, como se tinha até então, nas formações polivalentes em Educação Artística⁷⁰. Esse acompanhamento das universidades apresenta um reconhecimento da formação de professores de Arte e ajudou a fortalecer as formações de professores para que essa atuação na educação básica acontecesse (CUCCO, 2015). O percurso das universidades, documentos e escolas atravessou as décadas de 2000 a 2010 até o final do mandato da presidenta Dilma (SHAFFRATH, 2021).

Após toda a mobilização e desejo dos arte-educadores, finalmente no dia 02 de maio de 2016 é sancionada a lei 13.278 (BRASIL, 2016). Curiosamente, 10 dias antes do impeachment da presidenta Dilma é que finalmente veio a sanção da lei. Ela altera o artigo 26 da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) incluindo as artes

⁶⁹ Até então as formações universitárias em licenciatura em Educação Artística tinham como característica um bacharelado com uma complementação ao final dos cursos, o “famoso 3+1” (BARBOSA, 2013).

⁷⁰ Tanto a formação, quanto o ensino de Arte polivalente (discutido no subitem 5.4) considerava uma formação em Educação Artística composto majoritariamente por conteúdos eurocentrados das artes visuais (CUCCO, 2015).

visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens integrantes do componente curricular Arte. A lei também determina o prazo de cinco anos para que as redes de ensino possam se ajustar às novas exigências. O desejo estava cada vez mais próximo, de que as artes tivessem espaço nos currículos escolares, pois as universidades já estavam formando professores e pesquisadores em níveis de graduação e pós-graduação de forma cada vez mais específica e aprofundada em cada uma das linguagens artísticas (BARBOSA, 2013).

No período em que Lula e Dilma ocuparam a presidência, pôde-se perceber tentativas de que os professores de Arte formados em cada uma das linguagens artísticas prevista pela lei 13.278 (BRASIL, 2016) ocupassem seus cargos de acordo com as formações. Esse era o desejo de muitos arte-educadores, que, inclusive vislumbravam que em mais algumas décadas pudesse haver disciplinas na educação básica de cada uma das linguagens ministradas por professores formados em uma das quatro linguagens artísticas. Enquanto isso não acontecia, percebeu-se movimentos de algumas redes, estados e secretarias de educação a elaboração de estratégias para a absorção desses profissionais já formados, com abertura de vagas em concursos públicos específicos às licenciaturas em cada linguagem artística⁷¹.

Entre 2016 e 2018, no governo Temer, sucederam mobilizações de uma série de fatores – tanto para a educação, quanto para as artes na educação básica – que culminaram na homologação de uma nova Diretriz Curricular Nacional para formação de professores, a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019). Esta resolução, com força de lei, na noite de 19/12/2019, sobrepõe a resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), a qual ainda estava em fase de implementação pelos cursos de licenciatura de todo país.

Diante de todo esse quadro, a problemática se intensifica com a publicação da última versão da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2017a). A partir desses documentos, a Arte, apesar de ainda ser um componente curricular, perde força nas especificidades conquistadas (para cada uma das linguagens artísticas) e passa a ser colocada novamente num lugar assistencialista⁷² e instrumental (CANDAUI, 2018) na área de “Linguagens” na

⁷¹ Segundo Bernardi (2018), esse processo aconteceu em algumas redes de ensino, como foi o caso dos concursos do Governo do Distrito Federal (GDF, 2013), Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC, 2014), Colégio Pedro II (CPIL, 2015), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF, 2015), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET, 2018), por exemplo.

⁷² Como será abordado no subitem 5.3, esse termo corresponde em usar a Arte no sentido de prestar assistência para ensinar outro conteúdo, baseado na ideia de didática instrumental (CANDAUI, 2018). Por exemplo, usar música para ensinar os numerais.

BNCC (BRASIL, 2017a). Neste documento, aparecem “habilidades” e “competências”, que abordam as artes num caráter aberto como transversalidade no ensino das “Linguagens” na BNCC (BRASIL, 2017a).

Ou seja, todo o avanço e força que as artes vinham ganhando, passaram a se retrair, de acordo com a resolução e a BNCC (BRASIL, 2017a), como um grande retrocesso (PERES, 2017). Segundo Schafrath (2021), a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) traz as avaliações de componentes curriculares com um viés neoliberal e empresarial.

Essa lógica empresarial também refletiu normatizações que voltam a colocar as artes sob uma ameaça de circunscrição de aulas, via livros didáticos, ditada aos professores de diversas áreas, inclusive as artes, ao quê e como deveria ser ensinada. (SCHAFRATH, 2021, 1:02':03")

Portanto, a expansão para a área artística, assim como os estigmas outrora, em alguma medida, superados se revelam presentes novamente nas possibilidades de colocar as artes no lugar periférico dos currículos. Para as séries iniciais – onde se percebe esse debate ainda fragilizado – isso adentra (ou deveria adentrar) os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense.

De acordo com os professores formadores entrevistados, apontam-se fragilidades nas percepções sobre como as artes vêm aparecendo na discussão política atual. Isso nos permite identificar que há pouco conhecimento da legislação e do histórico das artes nos currículos da educação básica em menor ou maior grau, o que Mattar (2021) aponta como um ponto importante de discussão na formação de professores da área.

Fica aquela coisa do mais do mesmo e sem fundamento como todas as áreas, né da BNCC, né? Você não vê grandes fundamentos teóricos das áreas, né? De como que a Arte, ela possibilita a... Você já tem uma produção, né, você já tem uma produção voltada de Arte específico para educação infantil, séries iniciais. [...] depois, para a mudança política que teve entre 2016/2017, você viu que o negócio foi ali mais para atender uma demanda política, né? E, especificamente de um governo, então a BNCC nem um pouco contribui para esse debate. (PROF8 JORGE)

Pelo relato do professor Jorge há fragilidade de fundamentação sobre questões relativas ao ensino de Arte nas séries iniciais. Isso nos permite identificar que há pouco conhecimento da legislação e do histórico das artes nos currículos da educação básica. É o caso de uma professora entrevistada, que admitiu não ter conhecimento algum sobre arte na escola, porque essa não faz parte do seu

percurso formativo, tampouco de seu conhecimento profissional enquanto artista. Cinco professores conhecem alguns aspectos, mas mostram desconhecimento sobre a complexidade estabelecida pelos avanços e retrocessos do histórico do ensino de Arte no Brasil no decorrer dos tempos (PERES, 2017), bem como no conhecimento dos documentos oficiais nacionais e formações artísticas.

[...] porque agora com um curso de Cinema, ele saiu de vez, eu acho que isso vai ser muito fortalecido. Porque, sem dúvida nenhuma, você tendo uma licenciatura em Artes, porque ela pode formar professores para fazer concurso para ser professor de Artes, né? (PROF3 KRISTAL)

Apesar de manifestar a conquista da Licenciatura em Cinema na IES em que trabalha, a professora Kristal mostra certo desconhecimento sobre os PCN-Arte (BRASIL, 1997) e a Lei 13.278/2016. Ela aponta a Licenciatura em Cinema como uma habilitação para lecionar Arte na educação básica, o que não se identifica nos documentos oficiais. Apesar do cinema estar dentro da área de artes visuais, a professora não considera como as redes de ensino irão aceitar a formação em cinema, tampouco habilitar professores a atuar em Arte.

A fragilidade do conhecimento de formação e atuação dos professores de Arte nas redes de ensino também é identificada no discurso de outros professores. A professora Claudina generaliza, como se todas as redes tivessem professor específico de Arte formados e atuando na educação infantil.

Eu falo até da educação infantil, que, alguns anos atrás a gente não tinha esse professor específico de Arte e hoje a gente já tem esse professor. Então é isso é muito importante. Então isso é um avanço. (PROF6 CLAUDINA)

Esses são alguns exemplos de que há muito ainda a se conhecer sobre as questões que a Arte na escola vem atravessando histórica e politicamente. Aliado a isso, há de indícios de desconhecimento de como as artes, assim como outras áreas (não) estão inseridas nas séries iniciais, como revelam pesquisas recentes desenvolvidas pelo PROFEX (MESQUITA, 2022; CARPES, 2022).

Esses desconhecimentos reforçam que os professores formadores não estão engajados nas discussões atuais sobre o ensino de Arte na educação básica, tampouco nas séries iniciais. Dentre os relatos dos nove professores de Arte, somente três conhecem bastante o histórico, o panorama e a complexidade do ensino de Arte no Brasil e se mostram inteirados sobre o assunto, inclusive de

aconselhamento sobre as características de como a Arte é vista pelas escolas como campo de atuação de seus alunos.

Embora não seja unânime entre os relatos de professores essa falta de conhecimento histórico dos avanços e retrocessos da Arte nos currículos da educação básica, os professores podem reproduzir ou negligenciar a luta de muitos anos para chegar ao desenvolvimento com maior espaço nos currículos escolares em cada uma das linguagens para o ensino de Arte. Se isso acontece pelos próprios professores de Arte dos cursos de Pedagogia, talvez exista uma probabilidade de marcar os futuros pedagogos que passarem por esses cursos.

Uma das possibilidades que o debate sobre a importância do conhecimento do panorama histórico e político da Arte na educação básica traz para o ensino de Arte nas escolas, aponta para a adoção de alternativas nos currículos, como Lanier (2012) nos convida a pensar.

Dada a possibilidade de avaliação do diálogo estético para todos os jovens, é plausível conceber um currículo que promova uma reflexão sobre a natureza e a função das reações estéticas próprias do indivíduo. [...] Tal orientação de currículo requer tantas reviravoltas em nossas crenças usuais na área, que talvez isso seja pedir muito. (LANIER, 2012, p. 82-83)

Embora o autor mencione uma certa ousadia na proposta curricular de Arte, o nosso desejo permanece no sentido de acreditar que o conhecimento e expansão artística dentro dos cursos presenciais de Pedagogia possam ultrapassar discursos que aprisionam a produção artística. Oito dos nove professores entrevistados – uns mais, outros menos cientes do percurso histórico da Arte nos currículos da educação básica e séries iniciais – vêm tentando lutar e discutir em suas aulas sobre essa temática. Por outro lado, há três dos quatro coordenadores e alguns alunos dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense investigados que não mostram conhecimento sobre o ensino de Arte no percurso histórico brasileiro. No caso dos coordenadores de curso, há gravidade por serem eles quem respondem por possíveis alterações nos currículos dos cursos. Assim como demandam decisões importantes relativas ao recrutamento de professores e um certo direcionamento de como os currículos dos cursos irão interferir nas formações. Principalmente, se pensarmos que atualmente esses cursos estão atravessando reformulações curriculares.

O que iremos discutir a partir de agora é procurar compreender e justificar esses diferentes discursos sobre como se dá o ensino de Arte nos cursos, seja de (des)conhecimento, inovações e alternativas que estão sendo abordadas. Para

isso analisaremos as interferências, os desafios, as possibilidades, os conteúdos e práticas que aparecem nos relatos.

5.2

Questões dos cursos que interferem no ensino de Arte

Para prosseguir com a análise de como vem acontecendo o ensino de Arte nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense, abordaremos agora outras questões que aparecem nos dados encontrados. A construção desses dados se dá tanto a partir de professores e coordenadores, quanto pelos estudantes dos cursos.

Os relatos dos professores, coordenadores e estudantes nos permitem apontar: como a Arte aparece e é entendida nos currículos dos cursos; as demandas e exigências institucionais, incluindo as estruturas e espaços físicos das IES.

5.2.1.

Abordagens das artes nos currículos dos cursos de Pedagogia

Principiaremos abordando as questões que interferem em como os currículos são pontos centrais ao se pensar no ensino de Arte na Baixada Fluminense. Como produtores dos currículos, os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem desempenham um papel relevante (MOREIRA, 2021). Essas questões atravessam os relatos dos coordenadores, dos professores e podem desencadeiam questões do ensino e da produção de conhecimento artístico.

Apesar de haver relatos de todos os quatro coordenadores entrevistados informando que não há a utilização das artes somente nas disciplinas apontadas anteriormente, não são todos os estudantes e professores que reforçam isso. Sete dos nove professores entrevistados apontam para a inexistência de disciplinas artísticas eletivas/optativas em cada curso (exceto a PÚBL1 de Duque de Caxias) e a existência de apenas uma disciplina obrigatória em todos eles.

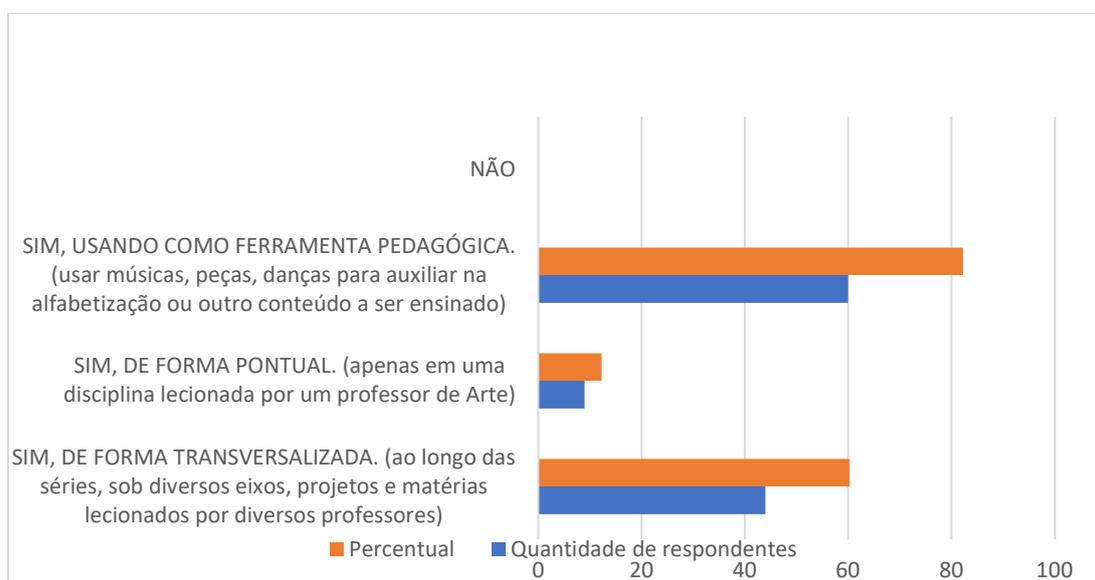
Esse aspecto surge a partir de elementos que são considerados nesse estudo como pontuais (somente nas disciplinas artísticas), ou transversalizada em várias disciplinas ao longo do curso. Segundo os sujeitos da pesquisa, essa transversalidade envolve a utilização das artes como ferramenta pedagógica para

o ensino ou abordagem de outros conteúdos e componentes curriculares, no sentido “instrumental da Didática” (CANDAU, 2018). Segundo a autora,

[...] o modo como estes temas são com frequência trabalhados está implicitamente associado ao formato escolar dominante e ao ensino frontal e reforçam uma perspectiva instrumental da Didática, no momento atual, vinculada ao neotecnicismo. Ainda não dispomos de uma produção significativa que reconfigure estes temas e os trabalhe desde outras perspectivas. (CANDAU, 2018, p. 12)

Isso se evidencia na percepção dos estudantes sobre a necessidade da Arte nas séries iniciais, como é possível identificar no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Resposta dos estudantes ao perguntar sobre a necessidade do ensino de Arte nas séries iniciais



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Segundo os dados do gráfico acima é possível perceber que todos os estudantes, ao pensar no ensino de Arte nas séries iniciais, consideram as artes importantes. Porém, a diferença está na forma como as artes devem aparecer nesse ensino. Mais de 80% (60) responderam que as artes devem ser ensinadas como ferramenta pedagógica (usar músicas, peças, danças para auxiliar na alfabetização ou outro conteúdo a ser ensinado). Em seguida, aparecem pouco mais de 60% (44) respondentes, que acreditam no ensino de Arte de forma transversalizada (ao longo das séries, sob diversos eixos, projetos e matérias lecionados por diversos professores). Por fim, com pouco mais de 12% (nove)

responderam que a Arte deve ser ensinada de forma pontual (apenas em uma disciplina lecionada por um professor de Arte).

O gráfico mostra que há uma paridade das respostas sobre como as artes estão presentes nos cursos: seja pontual (em poucas disciplinas isoladas), seja transversalizada, como apontam as respostas de praticamente metade deles. O que iremos debater é se os cursos estão formando os estudantes com esse pensamento mediante a um reflexo do trabalho dos professores de Arte; se os currículos dos cursos refletem as abordagens dos professores em relação às artes; e se isso se relaciona com a visão dos estudantes.

Apesar dos quatro coordenadores entrevistados manifestarem um reconhecimento de que as artes são importantes na formação de pedagogos, segundo eles, essa informação não contempla uma formação adequada em relação às linguagens artísticas. Assim como apontam que a formação artística não é suficiente.

Apesar dela [matriz curricular] ter, vamos dizer assim, núcleo de disciplinas importantes, que a gente considera importante, ela, ela tá muito desatualizada em termos de ementa, de autores. A gente tá fazendo revisão [...] que já não respondem mais à gente, às necessidades, às demandas dos alunos de formação atual.[...] E aí eu acho que a gente pode pensar algo que também considera a Arte. (COORD3 FABIANA)

[...] estou pensando em Arte, é... De você pôr um projeto de extensão. Então, isso também vai estar dialogando à prática pedagógica 2 [disciplina obrigatória Arte-Educação]. Há necessidade, a evolução da sociedade, eu acho primordial. Embora, a gente não tem especificamente uma disciplina voltada para dança, para a arte visual, mas a gente, nessas outras disciplinas, a gente consegue tá trabalhando isso sim. [...] quando eu falo Arte educação, a gente podia explorar mais essa... Não só criar uma nova disciplina, mas rever esse ementário de novo. (COORD1 BEBEL)

O que tem é uma disciplina eletiva [de Arte], mas que ela, ela, ela consta, mas ela não, ela não é oferecida. [...] Teria que ser produzida teria que se construir, teria que ter um professor... E ela acaba não... A gente não, não oferecendo. [...] mas a gente sabe que uma única disciplina não é o suficiente, né? (COORD4 EDUARDO)

[...] uma disciplina não é suficiente para nenhum dos componentes. Uma disciplina de cada uma suficiente para formar professor, se eu tô pensando na perspectiva da formação do professor não é, mas o é que tem para hoje. (COORD2 TULA)

Os relatos dos coordenadores reiteram o pouco espaço ocupado pela Arte nos currículos. Seja pela existência de apenas uma disciplina artística obrigatória em cada curso, seja pela resposta sobre cada linguagem artística e as múltiplas

possibilidades do trabalho com Arte, o que poderia ser desenvolvido nas disciplinas mencionadas.

Identificamos que não são só nas disciplinas artísticas que as artes estão envolvidas. O que existe é uma pontualidade delas na contribuição do que pensam os estudantes sobre o ensino de Arte nos cursos, bem como suas projeções nas séries iniciais (gráficos 3, 5 e 6).

Para somar à discussão, o entendimento sobre os currículos dos cursos mencionados pelos professores mostra algumas tensões existentes entre aspectos institucionais e os sujeitos. É como se os cursos desejassem, mas não praticassem; e, ao mesmo tempo, exigissem dos professores algo que torna o ensino de Arte muitas vezes difícil de ser conduzido. Dentre os elementos trazidos pelos professores estão questões relativas à “rigidez no cumprimento das ementas numa certa referência eurocentrada”; apenas do “ensino de técnicas” e exercício da “Arte polivalente” (entre ensino das 4 linguagens artísticas); avaliações, cargas horárias docentes e imposição de conteúdos por algumas IES.

A escassez de tempo, espaço e disputas nas matrizes curriculares é o que mais aparece entre os professores de Arte. Há relatos, inclusive, de professores que não têm carga horária suficiente sequer para atuar na única disciplina artística de seu curso.

[...] são 37 disciplinas obrigatórias para só 1 [de Arte]. É só um pequeno momento, 90 horas do total, três mil, quase quatro mil horas. Claro que em outras disciplinas a Arte acaba sendo tema transversal, elas aí, de alguma maneira, todos os professores vão se usar de exemplos artísticos para ilustrar, para falar de coisas, mas a Arte como disciplina como espaço, como componente, com as suas especificidades, nem essa disciplina é. (PROF2 MARCOS)

A questão é que cada professor desse, cada departamento desses, além do curso de Pedagogia tem os seus cursos de origem. Então influencia carga horária docente, distribuição entre professores substitutos e professores efetivos. Tem toda uma questão de política departamental, [...] às vezes os departamentos não conversam. As demandas nas reuniões são demandas que não são pedagógicas, são demandas burocráticas, porque são processos... São concursos... Mas o pedagógico, ele acaba ficando esvaziado. (PROF8 LUCAS)

Os relatos acima mostram que, mesmo diante de muitas possibilidades de trabalho artístico, não há muita autonomia para o trabalho docente (ARROYO, 2019; SILVA, 2001). Nesse sentido, relacionamos com o pensamento de Tomaz Tadeu Silva ao apontar que

o currículo deve ser sempre problematizado, principalmente, por estar no centro de disputas intelectuais, sociais, econômicas, políticas, enfim, que envolvem todas as esferas das relações sociais, isto é, é um campo de disputas e de constantes debates. Não devemos tomá-lo como um elemento natural, mas sim analisar o que está centro privilegiado, quando se opta por um dado conteúdo, uma dada perspectiva em detrimento de outro. É fundamental compreendermos que existem interesses por trás do currículo sob formas de dominação e/ou omissão. (BRINCO E BATISTA, 2020, p. 228)

Para adensar essa discussão, a partir da Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019) prevê que a formação para “atuar na Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, os cursos de Pedagogia devem ter uma carga horária mínima de 3.600 horas”, sendo 400 horas adicionais às 3.200 horas previstas como aprofundamento de estudos. As discussões, resistências e embates têm sido inúmeras em torno da referida resolução, como a carta da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação):

Essa concepção se constitui instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo de um lado nos contrapormos às proposições da BNC de Formação da Resolução CNE/CP n. 02.2019 e de outro, a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação e a valorização social do educador que vem sendo construídos coletivamente ao longo dos últimos 40 anos. (ANFOPE, 2021, p. 2)

No caso específico das artes, a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019) estabelece competências e habilidades descritas no intuito de

Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam às necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 13;17)

Menciona ainda no art. 7º, inciso XIV a

[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das

contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. (BRASIL, 2019, p. 5)

Dessa forma, o que vem sendo discutido entre os arte-educadores é que não se trata de uma “valorização da história, da cultura e das artes nacionais”, mas pelo contrário, uma diminuição do que, com o passar dos anos, as artes vieram ganhando junto aos currículos de Pedagogia. Uma vez que a carga horária vem sendo discutida nas reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia, mediante a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019), precisarão alterar alguns componentes curriculares. *É possível que a Arte possa vir a ser alvo de reduções nos currículos.* Aliado a isso, dentre as habilidades e competências previstas pela resolução (BRASIL, 2019) é que irá “Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão” e colocar as artes como “recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula”. Esse debate reitera que a resolução (BRASIL, 2019) esteja considerando as artes nos currículos não no intuito de ampliar, mas de restringir a expressão, colocando-a como ferramenta e/ou artefato, no sentido instrumental da didática (CANDAU, 2018).

No que diz respeito ao nível dos debates sobre as reformulações, dentro dos currículos de quatro cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, há também um discurso de um lugar secundarizado das artes em relação à outras disciplinas e áreas do conhecimento.

E Arte fica sempre sendo aquela coisa assim que pode ser jogado fora, né? É a bobaginha, né? Então foi muita briga, muito difícil – briga assim entre aspas, né – que foi um movimento todo que a gente teve que fazer para provar, né, a importância de Arte. E, no final, conseguimos manter, porque é difícil... É... Todo mundo acha bonitinho, mas assim na hora de precisar abrir um espaço é o que há. Então eu acho muito pouco é... Sempre que você tem que... Alguém que... “Ah, você está com prova tá com o trabalho, não sei o que...” Todo mundo quer comer o horário de Arte. Eles queriam até que fosse mista, fosse Arte e Educação Física, e aí eu falei que não! (PROF2 MARCOS)

20 horas virtuais, eu não sei o que é isso [...] bastante tradicional, eurocentrado [...] a riqueza mesmo da área, né? E como que ela é achatada levada a crer que é uma disciplina que qualquer um pode ir lecionar, né? Então eles chegam no curso com essa ideia que eles vão aprender técnicas. [...] Não. Eles têm essa disciplina, pelo menos na [nome da IES], eles têm essa disciplina, e depois eles têm Corpo e Movimento, que também é uma disciplina, que vai dialogar, né, com a questão corporal. Música não. (PROF7 JULIANA)

As palavras dos professores Marcos e Juliana dialogam no sentido de que há um tradicionalismo que atravessa alguns anos dentro da educação básica e que adentram os cursos de Pedagogia. Ela, inclusive, menciona que em

[...] nossa Educação Básica, raros foram aqueles que não viram a Arte como uma questão instrumental, né? Então eles chegam no curso com essa ideia que eles vão aprender técnicas. [...] Ela se apresenta em forma de livro didático. Livro didático eurocentrado. Algumas tentativas de trazer a questão, porque é lei: questões étnico-raciais. Mas vai muito nessa direção, né, do livro didático [...] a minha perspectiva é que não... Por outra, é, sair dessa, dessa ideia eurocentrada de que a Arte tá só dentro do Museu, e que essa Arte é sacralizada, né? E fazê-los provocar, né, pensamentos divergentes. (PROF7 JULIANA)

Segundo Lombardi (2021), esse tradicionalismo reforça o que foi dito por outros professores sobre o lugar secundarizado das artes dentro das disputas curriculares. Assim como na predominância das artes visuais e de conteúdos que atravessaram os tempos, são considerados conhecimentos hegemônicos relacionados ao ensino da História da Arte e de técnicas a serem desenvolvidas na formação de professores.

[...] a proposta de fazer arte em um ateliê apropriado, que conta com suportes, materiais e instrumentos variados, com a mediação de um artista externo à universidade, tem propiciado uma libertação mais incisiva das concepções de arte que se enquadram no senso comum e nos processos tradicionais de escolarização. Os/As estudantes relatam que o ambiente físico do ateliê altera sua disposição para criar. (LOMBARDI, 2021, p. 387)

Entremeadas a esses aspectos ainda há a intenção de cumprir o que diz a Lei 13.278 (BRASIL, 2016) contemplando as quatro linguagens artísticas. Porém, nem todos os professores têm formação para ensinar as quatro linguagens; e os cursos não abrem espaço para essa discussão acontecer.

Conhecendo os colegas, eu sei que eles tentam estabelecer interfaces, eles estabelecem contatos com Arte [...] A ementa, ela é voltava para as artes visuais. Eu tenho uma proposta de ampliar essa ementa com a reforma curricular do curso para dialogar com as outras imagens, mas é uma coisa que se discute na própria Belas-Artes, é uma coisa que eu sinto dificuldade. A minha formação em artes visuais, embora tenha tido disciplinas na universidade relacionadas à música, à dança ao teatro [...] saber e entender a necessidade dos alunos de Pedagogia terem acesso a todas as linguagens artísticas. Aí, as discussões que,

inclusive a gente faz na própria LDB, enfim com o parágrafo sexto, com a leitura lá, de quais são as linguagens que compõem o ensino de Arte. Eu discuto isso com eles. Mas eu já apresento uma perspectiva das artes visuais, porque é a minha formação. (PROF8 LUCAS)

É possível perceber também sobre o que trazem os estudantes (gráfico 2) e coordenadores sobre a abordagem interdisciplinar, de uma forma a contemplar as artes em mais disciplinas dos cursos, como forma de dizer que as artes estão presentes nos currículos, como tratou o professor Lucas acima. Porém, também é recorrente em outros discursos. A professora Claudina, aponta a interdisciplinaridade como uma proposta de trabalho que parece ser suficiente. Ela diz ainda que é preciso se preocupar com o que de fato esse pedagogo irá colocar em prática na escola quando estiver exercendo sua profissão.

O que eu penso são... A gente pensar na interdisciplinaridade, né, do fazer artístico dentro dessa Educação Básica, mas, tipo assim, é... Precisamos hoje... Eu sei que nós precisamos fazer um trabalho mais minucioso com relação à Arte dentro dos nossos, dentro das nossas universidades sim, para que quando esse aluno chegue na educação básica, chegue na sala de aula, ele consiga colocar em prática de fato, o que aprendeu na faculdade, né? O que aprendeu. (PROF6 CLAUDINA)

Portanto, é possível perceber que os debates em torno das artes nos currículos dos cursos investigados são uma grande problemática. É preciso atentar para esses elementos mencionados pelos sujeitos da pesquisa que não se encerram nas aulas. Como aborda Moreira (2021), pensar os currículos é ampliar as visões que não podem se restringir aos conteúdos e disciplinas.

Além disso, sob a ponderação que as formações e os currículos não conseguem “dar conta de tudo” (NÓVOA, 2022), as artes novamente podem apontar caminhos de como se articular aos processos críticos e reflexivos na formação docente.

Quando o professor de Arte inclui o pensamento hipotético em suas aulas, saindo do previsível e do ordinário, abre espaço para as possibilidades, para o novo e para as múltiplas formas de pensamento e expressão. (MATTAR, 2021, p. 690)

De acordo com os autores, se considerarmos que a formação de professores é “inicial”, as artes na formação em Pedagogia surgem como expansão. No sentido de ampliar os olhares sobre os currículos, numa cooperação para que o processo de “inicialização” da formação docente aconteça.

Embora com tantos desafios, há alguns alertas lançados para que esses cursos repensem seus currículos. É nessa premissa que acreditamos ter chamado atenção para que as artes entrem nas discussões das reformas, em alguma medida. Melhor ainda se, depois das entrevistas, os professores e os coordenadores possam considerar cada vez mais a inclusão e expansão de cargas horárias e corpo docente qualificado para atuar na(s) disciplina(s) artística(s). Pretendemos continuar o debate acrescentando elementos institucionais, que também aparecem com força nos dados.

5.2.2.

Questões institucionais das IES investigadas

De acordo com o levantamento de alguns dados referentes ao campo apresentados no capítulo 4, discutiremos a partir de agora alguns.

O primeiro aspecto corresponde à designação de professores de Arte nos cursos investigados serem sempre os mesmos a lecionar as disciplinas artísticas. Por um lado, isso pode evitar que outros professores, que nunca tiveram contato, formação ou experiência com Arte o façam, mas, ao mesmo tempo, pode favorecer uma tendência de perpetuação de alguns estigmas. Esses estigmas, nesse caso, correspondem a discursos e práticas engessadas que podem ser reproduzidas pelos estudantes quando forem atuar nas escolas. Essa questão está diretamente relacionada a produção dos currículos, pois não se reduz ao quantitativo de horas, componentes curriculares e disciplinas de Arte (MOREIRA, 2021).

Tanto os coordenadores, quanto os professores entrevistados (exceto da PÚBL1, que possui 3 professores de Arte) mencionam o desejo de que houvesse mais colegas professores para lecionarem nas disciplinas artísticas. No caso da PÚBL1, durante o isolamento imposto pela pandemia de COVID-19, os planejamentos foram feitos em conjunto entre os três professores, pois eles ofereceram a disciplina obrigatória em conjunto. Assim como por se tratar de um curso que possui mais de um professor de Arte, na PÚBL1 foi identificado um debate para elaboração e condução das aulas, impossível de acontecer nas IES que possuem apenas um único professor de Arte.

Os relatos de entrevistados das demais IES explicitam como questões institucionais vários elementos. Desde as disputas para abertura de vagas em concursos e processos seletivos, até a distribuição de cargas horárias entre os

docentes. Elas correspondem à disparidade frente ao quantitativo total de outras disciplinas e estágios que os estudantes necessitam cumprir. Dois dos nove professores entrevistados, ambos de instituições públicas, relatam inclusive que precisam abrir mão da carga horária da própria disciplina artística para outras atribuições que desenvolvem dentro da instituição. Inclusive de até mesmo reduzir a carga horária da disciplina de Arte para poder desenvolver outras atividades, como relata o professor Gomeia.

Acabei que não consigo ter quatro, ter 60 horas das disciplinas [em que atua, uma de Arte e outra não], são 30 horas de cada. E o que é cruel para mim, eu queria dar 60 horas de cada, mas não foi possível devido à acomodação de carga horária, que eu tenho a pós graduação e eu tenho outro, outra disciplina. [...] Não era compatível. Então, além de fazer pesquisa... Então, foi um problema. Teria, talvez, que ter mais colegas para a gente... Ter, talvez... Outros colegas podem dar a disciplina, mas... Não... Mas é uma questão de estar confortável para isso. (PROF5 GOMEIA)

Isso mostra que no caso da PÚBL2, não só há a questão de tempo exíguo na disciplina artística, mas também da falta de professor que possa completar ou aumentar o número de profissionais que lecionem a disciplina. Possivelmente isso seja reflexo da secundarização do ensino de Arte na escola (BARBOSA, 2010) e nas universidades (NUNES E BULATY, 2021). Essas questões e embates entre os departamentos, como divisão de carga horária, abertura de concursos públicos, ou de uma sensação de conforto/comodismo pelas suas formações e/ou experiências dentro e fora de algumas disciplinas aparecem nos relatos dos entrevistados.

se cada um faz o que quer... 'Ah, porque o meu mestrado foi em fulano de tal; trabalhei com esse tema, e aí minha disciplina é o meu mestrado.' Não pode ser assim, *tá?* (COORD2 TULA)

Como menciona a coordenadora Tula, no caso da PÚBL3, podemos dialogar com a precarização do trabalho docente abordada por Formosinho (2009), Silva e Guimarães (2018), os quais defendem questões intrainstitucionais, como sobrecarga do trabalho docente em suas formações e atuações profissionais.

A questão é que cada professor desse, cada departamento desses, além do curso de Pedagogia tem os seus cursos de origem. Então, influencia carga horária docente, distribuição entre professores substitutos e professores efetivos. Tem toda

uma questão de política departamental, vamos dizer assim, que o que você falou, às vezes os departamentos não conversam, as demandas... Nas reuniões... São demandas que não são pedagógicas, são demandas burocráticas, porque são processos... São concursos... Mas o pedagógico, ele acaba ficando esvaziado (PROF8 LUCAS)

[...] os cursos de licenciatura, ciências humanas não eram, vamos dizer assim, privilegiados neste lugar na universidade. [...] A gente entende que poderia ser inclusive ampliada, né, para a reforma curricular. O [Lucas] é um professor que, num segundo momento da reforma, ele vai estar com a gente. Neste primeiro momento ele tá. Acho que ele já falou isso, já mencionou na direção, na coordenação de um programa de pós-graduação, que ele não consegue estar ali com a gente, mas ele vai estar com a gente em um segundo momento para a gente pensar um alargamento desta disciplina, né? Porque ela não ela não é suficiente para o que a gente vê o que a gente vem discutindo no interior da reforma. (COORD3 FABIANA)

Tanto a coordenadora Fabiana quanto o professor Lucas (ambos da PÚBL3), dizem enfrentar questões relativas à precarização do trabalho, que segundo Silva e Guimarães (2018) atinge aspectos da precarização, intensificação, produção e produtivismo acadêmicos. Essa sobrecarga dos professores em muitas IES favorecem a precarização do trabalho docente.

A “cultura da produtividade” conduz o docente a uma produção pré-definida, limitando o espaço para a produção com proposições inovadoras, tendo em vista que, ao se buscar financiamento para pesquisas, dispostos através de editais, estes apresentam temas, planos metodológicos e a lista do que deve resultar do processo de investigação. Ou seja, sintetizam o quê investigar, como investigar e os resultados, em nada fazendo lembrar a autonomia que a ciência e o conhecimento podem desenvolver. (SILVA E GUIMARÃES, 2018, p. 192)

No caso das artes isso é ainda mais agravado pela pouca existência de disciplinas, tempo, espaço físico, e condições de trabalho adequados. Nesse sentido, quando o professor Lucas afirma que “o pedagógico, ele acaba ficando esvaziado” reflete justamente o que os autores argumentam. A escassez de disciplinas, de professores e de limites de cargas horárias, por exemplo, citadas pelos professores Lucas e Gomeia se configuram como desafios para o ensino de Arte.

Em contrapartida, felizmente, o que relatam três dos quatro coordenadores entrevistados, é que os cursos não só consideram a Arte importante como estão, em alguma medida, atentos à ampliação de cargas horárias e professores para as disciplinas artísticas. Essa discussão levada à formação docente, se mostra necessária, por diversos motivos, como ressalta Mattar (2021).

Nesse cenário, o que significa compreender a aula de arte como espaço de invenção? E em que tal compreensão contribui para a reflexão sobre a formação e atuação de professores de arte? O tema impõe sua relevância. Sem arte e sem educação a vida seria impossível, pois ambas nos arrancam do ordinário, livram-nos do confinamento intelectual e nos ajudam a transcender o presente e inventar outros futuros possíveis. (MATTAR, 2021, p. 681)

Dessa forma, como os cursos estão atravessando discussões para que algumas reformas curriculares aconteçam, as artes podem ganhar mais espaço e visibilidade nessas discussões. Ou, se isso não ocorrer, o que manifestaram foi um alerta pela necessidade de atenção às artes nos currículos.

A gente pretende pensar uma disciplina também que atenda, e que construa uma certa investigação sobre a Arte, as expressões que são produzidas pelos, pelas pessoas que residem na, no território da Baixada, nas camadas mais populares. Porque a gente entende que esse ensino de artes, apesar dessa disciplina ser importante, ela ainda não se alinha totalmente ao movimento que a gente tá construindo. (COORD3 FABIANA)

Portanto, o que já se pode constatar é que, minimamente, durante as reformas curriculares a que os cursos estão atravessando mediante as grandes discussões sobre a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019), os coordenadores Bebel, Eduardo e Fabiana mostram que levarão as artes como pauta para essas discussões. O coordenador Eduardo ainda finaliza dizendo, “eu acho que os nossos currículos precisam ser repensados todos os dias, né?”

Essa ideia se reflete na perspectiva da dinamização curricular, pois não podem ser considerados como algo finito, acabado, engessado. Partem de uma apropriação de estarem a todo momento sendo tecidos por agentes que o fazem vivo e pretendem criticar os formatos já existentes, como ressalta Moreira (2021).

A crítica do existente inclui examinar o processo de construção de diferentes manifestações e artefatos culturais, para que se percebam as relações de poder neles expressas. Requer a identificação das relações assimétricas entre distintas culturas, de modo a propiciar tanto sua transformação como o estabelecimento de pontes entre elas. Implica, também, a desestabilização do caráter monocultural e da lógica eurocêntrica, que têm justificado a escolha dos conteúdos curriculares (cotejando-a com outras lógicas, com outras formas de ver o mundo). Nesse processo, o conhecimento escolar se redefine e se reorganiza, rompendo-se fronteiras e rearticulando-se saberes. (MOREIRA, 2021, p. 42)

No processo de ruptura, reconfiguração e rearticulação apresentada pelo autor, é preciso chamar atenção para o papel da Arte nesses processos. Através dela pode haver uma ampliação de possibilidades na formação docente (MATTAR, 2021).

Quanto às demandas e exigências institucionais, é possível destacar o que foi identificado principalmente nos cursos da PRIV2, PRIV6, PRIV7 e PRIV8⁷³. De acordo com o que os professores desses cursos relataram, são aspectos peculiares que merecem destaque.

É uma questão, porque essa instituição ela, ela é uma instituição autoritária, não só na sua organização gerencial, mas também na questão do espaço, né, é, o espaço padronizado é insípido, inodoro e [risos]... incolor. Incolor não é, porque tem um padrão de cores muito feio; lembra um Shopping, o ambiente é de ar condicionado. (PROF1 CESAR)

Você precisa trabalhar os conteúdos das disciplinas. Então a gente fica muitas vezes assim voltado por essa questão de dar conta desse conteúdo. Eu trabalho, no caso da instituição; que os alunos, eles fazem provas, precisam fazer prova; eu posso dar trabalho, mas tem que ter a prova; então eu tenho que trabalhar com esse conteúdo que são os conteúdos básicos para ensinar e, muitas vezes, assim, a gente fica, é, isso deixa realmente um pouco a desejar. (PROF8 JORGE)

De acordo com o relato dos professores Cesar e Jorge, que atuam em *campi* diferentes (PRIV1, PRIV7 e PRIV8) da mesma IES, há aspectos bastante parecidos no sentido de se sentirem reféns do espaço físico e avaliações como exigências institucionais. É possível perceber que a instituição não permite que a produção de conhecimento em Arte seja do modo de “criação e pela expressão de nossa singularidade, ao olhar estético/poético das realidades” (MARTINS E LOMBARDI, 2021, p. 219). Ao aproximar o que Martins e Lombardi (2021) nos convidam a pensar é que os formatos de aula e avaliações exigidos pela instituição podem, de certa forma, engessar o ensino de Arte. O que os professores mencionam é uma ausência de liberdade necessária para que possam desenvolver um trabalho com Arte de qualidade. Aliado a isso, os relatos sobre como as avaliações devem acontecer são determinados pela instituição. Ou seja,

[...] na segunda prova do semestre, que é chamada de av2, ela é uma prova feita com questões do banco de questões. Então, se não houver cumprimento do conteúdo, o aluno não tem êxito

⁷³ PRIV2, PRIV6, PRIV7 e PRIV8 correspondem à mesma instituição (em *campus* localizados em diferentes municípios da Baixada Fluminense).

na realização da prova. Essa prova, geralmente, vale oito; e os outros dois pontos podem ser feitos através de qualquer atividade. [...] Então, quando eu clicar lá 'gerar a prova' – é um botão chamado 'gerar a prova' – o sistema vai buscar questões para mim. Dez questões. Eu tenho 20 trocas, tá? Posso trocar 20 vezes, só. Então, quanto menos eu dou, mais complicado de montar essa prova. (COORD2 TULA)

Quando a coordenadora Tula, da PRIV7, diz que há um banco de questões, subentende-se que uma das avaliações (que deve valer oito pontos) é feita de forma teórica pelo sistema que emite automaticamente dez questões de acordo com os conteúdos pré-cadastrados. Isso nos convida a indagar sobre a dimensão artística que se é produzida via essas avaliações, pois, correspondendo com que o professor Cesar aponta. Portanto, há necessidade de que as reformas curriculares, que os cursos de Pedagogia vêm atravessando, algumas questões sobre avaliações em Arte também merecem atenção.

Isso se estende a compreensão dos estudantes ao receber essa demanda de caráter institucional. Segundo o professor Cesar, dentre as estudantes, “algumas já chegam querendo ir embora! [...] Ontem mesmo eu ouvi isso, assim: “professor, você não vai fazer a revisão da prova?” A pergunta feita pela estudante, mostra uma preocupação com a nota dessa avaliação teórica composta pela IES, que, em alguma medida, pode interferir em como o conhecimento em Arte esteja sendo produzido naquele espaço. O que Martins (2012) nos convida a pensar sobre o que chama de “transposição didática” e “mediação”.

Pensar a intervenção encaminhamentos e devoluções como ingredientes do ensinar, e a observação, o registro a reflexão, a avaliação e o planejamento como instrumentos metodológicos apresentados por Madalena Freire (1996/97) nos ajudam a pensar a transposição didática e a viabilizar a mediação do educador como impulsionador de crescimento e aprendizagem. (MARTINS, 2012, p. 62)

Pelas palavras de Martins (2012), a aprendizagem em Arte se dá num percurso entre vários elementos que passam pelo educador. No caso da IES que exige esse formato, pré-concebendo como deve ser a avaliação, possivelmente pode comprometer a aprendizagem em Arte e, possivelmente, o seu papel como professor dessa disciplina nos anos iniciais.

Segundo Mesquita (2022), essa perspectiva conteudista, visando didáticas de avaliação nas IES privadas interferem no trabalho docente e nas escolas. O

mercado da formação e professores, a visão tecnicista, entre outros fatores, estão em pauta de alguns dos debates atuais sobre a formação de professores.

[...] as situações de aprendizagem não propiciam a articulação dos conteúdos com a transposição didática ou as práticas de ensino se mantêm isoladas e pouco produtivas, pois não conseguem aproximação real com as escolas [...] ganha agora contorno de precariedade e até de desprofissionalização da docência, principalmente diante das queixas de que os professores não são bem formados, quando associados com as dificuldades de aprendizagens dos alunos. (MESQUITA, 2022, p. 254-255)

Entre esses aspectos, outros são recorrentes nos relatos dos professores entrevistados. Interferências externas em relação às suas aulas, isto é, como se em sua produção artística, os “barulhos” atrapalhassem aulas alheias dentro de alguns cursos.

Eu sou o professor que faz o barulho e que sempre sou chamado atenção. Batendo na janelinha: ‘professor, tem um barulho!’ Eu tô acostumado a isso. ‘Tem um batuque na sua sala.’ Sempre de forma pejorativa. Na [PÚBL1] não, mas em outros espaços que eu trabalhei era de uma forma pejorativa. Batuque, pra mim, também é pedagógico. É aula. Enfim... (PROF2 Marcos)

O relato do professor Marcos revela que, quando as artes estão sendo abordadas em descompasso com o que as instituições talvez não estejam acostumadas a praticar – aliado à quietude, concentração, disciplina – acaba por atrapalhar outros professores adeptos a esse formato. Isso esbarra em outro aspecto bastante relatado por diversos professores, a falta de condições de espaço físico para o desenvolvimento das atividades artísticas.

A questão da música – não podia colocar muito alto, então, se você ia fazer uma musicalização utilizando ritmo corporal, né, percussão corporal, você já tinha que ter um pouco mais de cuidado, porque a parede não é de tijolo, são divisórias. É, então tudo isso a gente... Tinha que ser um risco calculado, né, e, algumas vezes, conversar mesmo com o colega: olha eu vou fazer um pouquinho de barulho, você segura aí? Tá dando prova? Não, não tô. Não? Então você segura aí, que a gente vai fazer um pouquinho, uns dez minutinhos de barulho, mas depois a gente vai, vai parar, né? Então assim, o, o espaço físico é, sem dúvida é uma questão. O material nem tanto. (PROF7 JULIANA)

Aliado ao que a professora Juliana apresenta, dos nove professores entrevistados, sete relataram não ter condições de espaço físico como gostariam, ou, minimamente, precisariam para desenvolver as atividades

propostas em suas aulas. Os relatos vão desde as queixas em relação ao “barulho”, como mencionado pela professora Juliana e o professor Marcos, até a falta de espaço físico adequado (amplo, sem móveis e com um chão próprio para a prática e experimentações corporais), como propostas pelo teatro e pela dança, por exemplo. A escassez ou ausência de adequação do espaço físico e de equipamentos adequados são mencionados também pelos professores Marcos, Kristal, Gomeia e Lucas. Há inclusive no relato do professor Lucas uma questão estrutural de falta de energia elétrica no *campus*, o que o impossibilita de dar aulas, principalmente no curso de Pedagogia no período noturno. Sobre essa contestação de falta de estrutura física adequada à produção de conhecimento em Arte são abordados também nos estudos de Carvalho (et al., 2014).

Se o ambiente físico da escola para o desenvolvimento da arte é precário, isso não deve, no entanto, resultar em fator impeditivo à sua realização. Não será a sala de aula construída e equipada nos seus mínimos detalhes que garantirão a qualidade e o sentido da arte produzida ou apreciada dentro ou fora da escola. Influencia sem dúvida, mas não impede que aconteça. Por outro lado, a ausência de material de referência e de qualidade, aliada à dificuldade de fruição estética em nada contribui para o estímulo ao ingresso no território da arte. O elemento humano é o fator primordial, que, no nosso caso, se traduz na figura do/a professor/a. (p. 76-77)

Apesar dos autores tratarem do contexto da escola, é possível trazermos para a realidade dos espaços físicos das IES investigadas. Essa aproximação das realidades entre a escola e as IES refletem as mesmas questões, os mesmos estigmas. Como uma secundarização do ensino de Arte na escola (BARBOSA, 2010) e nas universidades (NUNES E BULATY, 2021). Segundo Strazzacappa e Morandi (2012), "o papel da universidade não pode ser o único espaço da arte, mas, sem dúvida, pode, (e deve) ser um dos espaços da arte, tanto por se nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente (p. 36).

Mesmo que o espaço físico influencie, mas não impeça que o trabalho artístico aconteça, verificamos que da mesma forma os professores de Arte vêm desenvolvendo os processos de criação e produção de conhecimento em Arte no contexto das IES investigadas. O material humano, apontado como fator primordial por Carvalho et al. (2014), corrobora com as possibilidades e adaptações no trabalho que os professores entrevistados vêm desenvolvendo. Obviamente, o ideal seria que todas as IES tivessem espaços físicos adequados para o desenvolvimento, armazenamento de material e todos

elementos necessários para o trabalho com todas as linguagens artísticas. No entanto, o que percebemos são as saídas que esses professores vêm buscando para que isso deixe de ser um impeditivo, o que se configura material humano. Dentre as saídas identificadas nos relatos dos professores é dar aula mesmo sem o espaço adequado. Adaptando os espaços existentes às realidades e possibilidades. Como exemplos mais citados estão os de esvaziar as salas, levando e trazendo mesas e cadeiras; usando ou adaptando outros espaços das IES; promovendo aulas externas em outros espaços que não fossem nas dependências da instituição.

Mais uma questão que aparece de maneira recorrente entre os relatos dos professores, refere-se à falta de assiduidade e pontualidade em relação aos horários das aulas, por conta de questões financeiras das suas alunas. Inclusive, o professor Jorge se mostra bastante preocupado em vários momentos da entrevista, pois isso compromete a qualidade da formação não só em Arte, mas da formação integral do pedagogo na IES em que trabalha.

[...] as demandas específicas, eu acredito que seja você tentar dar uma formação de qualidade com poucos recursos e em pouco tempo. [...] sabia de todas as dificuldades, né, de, de, e tem que chegar no horário, de cumprir as tarefas. [...] que a demanda mesmo seja essa questão de você ter uma formação, é, na licenciatura em Pedagogia que dê maiores condições, maiores fundamentos teórico-metodológicos para que estas alunas possam atuar futuramente, porque é... Como elas têm muitas dificuldades, às vezes, de estar em, até mesmo, é, cumprindo a carga horária da disciplina... Porque algumas falam: 'ah, professor, olha, hoje eu não pude ir porque eu tô sem dinheiro de passagem.' (PROF9 JORGE)

Apesar de enfrentar as questões apontadas pelo professor Jorge, durante as aulas remotas em virtude da pandemia de COVID-19, poucos elementos se mostraram como questões. De forma muito breve, mencionaram questões relativas ao acesso dos estudantes às aulas em virtude de conexão, equipamentos e divisão do espaço de suas casas para estudar. Sem contar algumas questões financeiras já existentes antes, agravadas pela pandemia.

Esses aspectos mencionados pelo professor Jorge dialogam com o que Silva e Silva (2018) afirmam ser uma das questões encontradas em locais periféricos, como a Baixada Fluminense. Os autores defendem a ideia que os baixos níveis socioeconômicos refletem na educação. Esse fator se evidencia não só no relato dos autores e do professor, mas também é abordado pela coordenadora Fabiana, de outra IES.

[...] esse curso precisa estar alinhado com as demandas de uma educação popular voltada para essa região da Baixada Fluminense. E educação popular, porque nós entendemos que nós trabalhamos com os filhos da classe trabalhadora, e, por conta disso, entendemos que seria importante que os professores fossem formados para acolher esse conhecimento que os licenciados, que os graduandos trazem e potencializar esses conhecimentos, de modo que eles possam ser, de alguma forma, considerados no processo de construção de uma docência ou de uma gestão. (COORD3 FABIANA)

Essas questões atravessam de forma bastante significativa não só o perfil dos alunos de um curso, mas de muitas IES da Baixada Fluminense. Todos os entrevistados, ao serem perguntados sobre qual é o perfil de estudantes dos cursos afirmaram que os estudantes são alunos das classes sociais baixas, com raras exceções entre os estudantes. Assim como a realidade das licenciaturas em geral, como menciona Gatti (2009), por meio da

questão geracional, especialmente na região Sudeste e Sul pela redução do crescimento demográfico nas gerações mais jovens, e ainda, o fator atratividade da carreira que se torna pequeno nas regiões mais desenvolvidas. (GATTI, 2009, p. 13).

Conforme apresenta a autora, os cursos de licenciaturas também apresentam questões de recrutamento, diversidades e diferenças na bagagem cultural dos estudantes de Pedagogia (FORMOSINHO, 2009). Chamamos atenção para a importância das artes nesse processo de formação, pois através delas podem ser valorizadas a diversidade e a expansão dessas perspectivas, as quais o GPAP vem se interessando em pesquisas atuais.

Eu penso que a Arte é uma forma de expressão humana, e sendo uma forma de expressão humana, diferentes pessoas inseridas em diferentes grupos sociais se expressam a partir desse lugar que estão inseridos, estão vivendo. E os lugares sociais eles são carregados de tensões de desigualdades de interesses, de disputas. (COORD3 FABIANA)

A preocupação da coordenadora Fabiana se alinha ao ensino de Arte defendido em vários momentos deste estudo, no sentido de promover cada vez mais expansão, capacitação, qualidade, profundidade e reflexão entre nos espaços em que ocupar. Essa questão, talvez seja o ponto de discussão mais caro a ser considerado, pois se a Baixada Fluminense está repleta de aspectos específicos, eles adentram os cursos de Pedagogia. Além disso, possivelmente irão invadir as escolas, por meio dos pedagogos formados por esses cursos. Os

níveis socioeconômicos de professores em formação e dos próprios formadores podem refletir de maneira significativa o campo como uma questão que será debatida no próximo capítulo.

5.3

Desafios do ensino de Arte: o assistencialismo, eventos e datas comemorativas nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense

Das questões já levantadas sobre o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, agora iremos debater mais especificamente sobre algumas delas, que são reforçadas como principais desafios relacionados às propostas curriculares das disciplinas e as práticas pedagógicas dos professores. Identifica-se que o assistencialismo das artes em relação a outros conteúdos e componentes curriculares, assim como as questões acerca de eventos e datas comemorativas muitas vezes recaem sobre os professores de Arte (MARQUES, 2011; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012).

No que diz respeito a esses desafios, principiamos por trazer os relatos dos sujeitos que evidenciam e reforçam os estigmas mencionados anteriormente. Apesar de tentarem combater, muitas vezes, acabam reforçando alguns estigmas, principalmente relacionados a ensinar Arte no sentido assistencialista e instrumental ou apenas como estratégia didática para ensinar outros conteúdos e componentes curriculares. Principiamos com alguns elementos presentes no discurso da coordenadora Bebel.

Porque a gente sabe que na própria LDB, enquanto fala de Arte, tá lá é... A questão da música, a questão da Arte, né? Trabalhar essas questões, a gente... É... O que a gente pensa em relação a isso? Às vezes, o aluno [de Pedagogia], ele não se sente confortável de estar numa aula prática, de estar fazendo algum trabalho manual, né? De elaborar algo, alguma questão, mas ele consegue pegar um berimbau e tocar, pegar, né? É numa aula de jogo, de lazer. Ele ver o que que ele pode construir, ou não. No nosso curso, a gente tem uma brinquedoteca. Essa brinquedoteca, eles podem estar elaborando também material com sucata. (COORD1 BEBEL)

Nas palavras da coordenadora se percebe que, embora ela mencione a LDB, há um desconhecimento sobre Arte como área do conhecimento. Ela prossegue, ao citar exemplos recorrentes em outras falas, como a elaboração de trabalhos manuais, tocar um instrumento musical, usar como lazer, na

brinquedoteca ou trabalhar com material reciclado (“sucata”), vistos como possibilidades de trabalhar Arte de forma restrita. Isto é, sob a ótica em que ela acredita ser uma forma de abordar as artes, sem perceber que há inúmeras outras. Assim como apresenta Frange (2012), a crítica ao trabalho com sucata no ensino de Arte surge pela maneira simplista que possa ser utilizado, que, muitas vezes, não viabilize o desenvolvimento de “estruturas autorais que nos mostrem uma pessoa criadora em seus espaços situacionais e contextuais” (p. 43).

Aliado ao que aponta Frange (2012), a professora Claudina, a qual atua no mesmo curso da coordenadora Bebel (PRIV5), reforça esse discurso reducionista do uso da Arte, ao dizer:

Nós fizemos um trabalho na sala de aula para poder conhecer, né? Através dos parâmetros, a gente percebeu, né? A gente estudou os parâmetros. Em cima disso, nós fazemos trabalhos e apresentações, e depois, o combinado seria o trabalho final... [...] O nosso tema foi teatro. Eles trouxeram teatro para sala de aula... Então, assim... É uma outra realidade, porque aquilo que eu te falei... Arte não é só pintura, não é só escultura não é... Então, assim, quando eles trouxeram teatro para sala de aula e apresentaram, e... Daquele trabalho levaram para a escola eu achei que foi uma prática bastante relevante, muito relevante. (PROF6 CLAUDINA)

No discurso da professora Claudina inferimos que o trabalho com teatro é algo diferente das práticas mais recorrentes, que talvez ela e algumas pessoas pensem sobre a Arte na Pedagogia e até na escola. Ao afirmar que Arte não é só pintura e escultura, mostra um interesse de trabalho, nesse caso, considerando o teatro como tema, não como linguagem. Isto é, o teatro aparecendo a reboque de outras abordagens, muitas vezes desprovido de aprofundamento em seus conteúdos, práticas e metodologias, como apontam os PCN-Arte (BRASIL, 1996; 1997), além de autores que se debruçam sobre estudos da Pedagogia das Artes Cênicas⁷⁴ em programas de graduação e pós-graduação específicas da área.

O comentário supracitado da professora Claudina também mostra uma atenção para que sejam trabalhadas as linguagens artísticas, porém ela não demonstra conhecimento aprofundado no relato sobre conceitos, metodologias, técnicas e conteúdos próprios da linguagem teatral. Isso evidencia possivelmente

⁷⁴ Programas de graduação com essa nomenclatura, geralmente possuem cursos de Bacharelado, Licenciatura, em Teatro e, mais recentemente, em Dança. No caso dos programas de pós-graduação, as nomenclaturas são, em sua grande maioria, compostas por pesquisadores de teatro. Dança no título do programa atualmente só dois no Brasil (PPGDança/UFBA e PPGDan/UFRJ).

uma fragilidade de suas trajetórias formativas e profissionais⁷⁵ que a permitam ensinar teatro com profundidade e qualidade propostas pelos PCN-Arte (BRASIL, 1996; 1997). Ela ainda afirma que, no estudo dos parâmetros, foi isso que aconteceu. Percebe-se, assim, um tom reducionista do teatro, diferente do que abordam os PCN-Arte (1997)

Levar para o aluno textos dramáticos e fatos da evolução do teatro são importantes para que ele adquira uma visão histórica e contextualizada em que possa referenciar o seu próprio fazer. É preciso estar consciente da qualidade estética e cultural da sua ação no teatro. (p. 58).

Talvez pela falta de formação e atuação da professora na área do teatro é que ela possa ter conduzido não só o discurso, mas algumas práticas em que considere alguma linguagem artística como diferente ou inovadora em relação à outra. Mas, no fundo, o que ela menciona é o encantamento pela possibilidade de trabalho com as diferentes possibilidades que a Arte pode proporcionar. Talvez se a sua formação fosse especificamente em teatro, esse discurso não apareceria nesse sentido, mas possivelmente consideraria uma visão histórica, profunda e contextualizada de alguns dos elementos teatrais imbuídos de qualidade estética e cultural das ações, como preveem os PCN-Arte (BRASIL, 1997). Em suma, como abordam os PCN, “O teatro como expressão e comunicação”; “O teatro como produção coletiva”; “O teatro com o produto cultural e apreciação estética” seria um caminho bastante interessante. Ao final dos processos artísticos

[...] avaliar se o aluno é capaz de observar e apreciar as diversas formas de teatro em espaços cênicos distintos (bonecos, sombras, circo, manifestação regional dramatizada, etc.). Se identifica as informações recebidas, assimilando-as como fonte de conhecimento e cultura; se compreende e aprecia as diversas formas de teatro presentes em sua região e em outras culturas e épocas, ampliando as capacidades de ver, relacionar, analisar e argumentar. (PCN-ARTE, 1997, p. 65)

Também, se, durante os processos de trabalho artístico, pudessem ser explorados aspectos inerentes à arte teatral. Afinal,

Uma constante na história de arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existem nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá

⁷⁵ Apresentado no capítulo 4.

nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: “O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?”, “Existem atributos masculinos e femininos?”, “Como se expressam nas obras observadas?”. (PCN-ARTE, 1997, p. 75)

Em contrapartida, o que viemos percebendo não só no discurso dessa professora, mas de outros professores, é um caráter assistencialista e instrumental da didática praticada, muitas vezes atribuído a alguma das linguagens artísticas. O problema reside na utilização da Arte somente para abordar outros conteúdos, associada principalmente ao objetivo de outras áreas. Isso pode refletir em uma fragilização da área artística de forma mais ampla – no curso como um todo – identificada nos relatos de alguns dos coordenadores entrevistados. A Arte parece, nesses casos, ser adotada apenas como um recurso ou uma estratégia didática para ensinar outras temáticas ou conteúdos, como Matemática, Ciências, entre outras.

Nossa crítica, portanto, está em não haver reconhecimento do ensino de Arte como um componente curricular previsto pelas DCN (BRASIL, 2006). O ponto discordante de nossas análises é que, embora haja outros componentes curriculares previstos nesse documento, não se pode colocá-lo refém, nem diminuir a Arte, colocando-a *a serviço de*. Nossa defesa é de que a Arte seja uma área autônoma, com seus conceitos, prática, metodologias e especificidades. No sentido de garantir que a Arte tenha autonomia como componente curricular, sintetizado no que cita a professora Kristal:

[...] o cinema tem que entrar como Arte ou não entrar. Então, é você ter a experiência de ser um artista, de fazer Arte mesmo. A proposta tua; e não uma coisa super direcionada por um professor, ou alguma coisa assim. [...] o que eu percebia, assim, que faltava, que tinha que ser feita, era que ele – futuro pedagogo – tivesse uma experiência de artista, uma vivência de artista. Então, que pudesse ser o artista e não ser treinado para fazer ‘desenhinho’, ‘mascarazinha’ como uma ‘criancinha’, isso a gente faz. Isso era o de menos. O de mais era ele entender o quê que era Arte; entender o quê que é artista, entender como se dá um processo criativo; se imbuir daquilo; o que é ser uma pessoa, o que é ser um professor lúdico 24 horas por dia, né? Resgatar, é... Relembrar aonde ela tá né... Ele ter um espírito criativo, conquistador mexer, quebrar com essas sensibilidades, né, dentro da própria... Quebrar com a sensibilidade que a gente tem. [...] Então, para mim, a junção de Pedagogia e Arte é essa, né, despertar esse artista no professor que ele quebre suas próprias barreiras; primeiro, né, para ele poder tá fazendo isso com as crianças. [...] O professor experimentar ser artista. (PROF3 KRISTAL)

Pelo relato da professora Kristal é possível perceber uma dimensão artística imbuída de elementos que expandem e garantem a Arte como área autônoma como componente curricular. E ela acrescenta “Se não é o professor a fazer isso, não consigo imaginar quem poderia ser”. Essa afirmação se relaciona com a importância de uma abordagem na formação de professores para seus alunos/futuros professores também trabalhem dessa maneira na educação básica. Essa perspectiva nos direciona a possíveis caminhos de superação do assistencialismo tão presente e criticado dentro de alguns espaços educacionais.

Isso vai ao encontro do que Smith (2013) menciona ao citar Hannah Arendt, sobre a importância do estudo sobre obras de arte.

Obras de arte, diz ela, transcendem gloriosamente tanto os periódicos como as épocas em que foram concebidas e as funções às quais foram originalmente criadas para servir. (p. 142)

As palavras de Smith (2013) nos ajudam a refletir o caráter assistencialista e de servidão. Isto é, quando uma obra artística é produzida pelos estudantes e provocada pelos educadores parecem carregar um caráter servil/assistencialista a outras áreas. Reforçados pelo relato do professor Marcos, ao afirmar que não é a palavra “educação” que vai fazer com que ela seja importante para a formação do pedagogo. O professor se recusa a reconhecer que precisa ter a palavra “educação” no título das disciplinas para que haja importância nelas dentro do curso de Pedagogia no qual atua.

Tem que tem a ver com o que eu falei de ter o nome Educação do lado da palavra Arte, como se desse uma chancela de importância. ‘Ah, se a Arte está na educação é importante. A Arte ela é por si só uma disciplina, um componente curricular. Ela não precisa estar associada a ninguém; ela não precisa ser ferramenta de nada; não ser veículo para nada. Ah, vamos chamar o professor de Arte que vai ser ótimo. Chama a literatura, e aí faz o português, e todo mundo vai e todo mundo vai entender português, geografia com desenhinho, no diminutivo né? O desenhinho para ajudar... Teatrinho. Ah, vamos fazer um teatrinho para aprender a tabuada. Isso chega, né? Já passou, né? Mas é isso até hoje, né, cara... Até hoje é a pecinha para poder fazer a criança... (PROF2 MARCOS)

O que o professor Marcos denuncia é justamente o que se percebe em espaços educacionais onde a Arte se reduz a essas associações assistencialistas e instrumentais. Como se a única forma da Arte ser reconhecida em cursos de

Pedagogia precisasse ter cunho educativo, mas, como ele mesmo aponta, “já é educação. Dentro dela já tem educação”.

Outra questão recorrente nos relatos dos professores é trabalhar Arte mediante datas comemorativas e eventos – considerado também um estigma relacionado ao ensino de Arte nas escolas, bem como pelo que percebemos presente em alguns dos cursos investigados. Apesar desse aspecto não ser consensual entre os professores formadores, quatro falaram sobre esse tema. Dois professores condenam a utilização de Arte em eventos e datas comemorativas. Outros dois professores dizem que negociam e estimulam os estudantes a buscarem argumentos, caso essa questão surja nas escolas em que forem trabalhar.

A [coordenadora] e a [coordenadora] me dão bastante liberdade, mas elas ainda estão muito na ideia do evento, né? Porque existe uma demanda, uma pressão e tal... Beleza! Eu também negocio dessa maneira, sabe? Não, beleza, eu te dou um evento, mas com elas eu falo: aí! Você vê essas [se referindo ao que foi produzido]? É fruto de um processo que tem sido trabalhado e discutido. (PROF1 CESAR)

Vocês [estudantes de Pedagogia] estão aqui para vocês se imbuírem de conhecimento; para vocês terem um argumento com os diretores de onde vocês trabalham; com gestores; de dizer: ‘olha, deixa, me dá uma chance de eu trabalhar assim, eu mostrar para você como eu faço, né?’ Porque eu sou a pessoa de ganhar todo mundo no papo. [...] Vocês só vão conquistar o espaço de vocês a medida que vocês tiverem o argumento. Enquanto vocês não tiverem argumento, tiverem só no achismo, não tiverem realmente um respaldo, né, teórico para estar falando com as pessoas e as pessoas entendendo, vocês não vão conseguir. (PROF4 PRISCILA)

Essa negociação que os professores relatam é no sentido de permutar ou trocar algo. Isto é, se fizerem o que as escolas pedirem, acabam ganhando o que desejam. Nesse sentido, há brechas que se abrem para que o trabalho artístico seja reconhecido em espaços nos quais os cargos hierárquicos superiores reconheçam o potencial, e com o tempo, seja cada vez mais fácil conseguir produzir Arte sem embates ou discussões, pois o convencimento já está constituído e provido de confiança pelas equipes gestoras (BERNARDI, 2018).

Pelo que os professores formadores vêm acompanhando, as escolas cobram isso dos pedagogos e acaba sendo um elemento que recai muitas vezes sobre o professor generalista, o qual, muitas vezes, acaba exercendo um papel de especialista como professor de Arte (MARQUES, 2011). O que se observou nos relatos dos professores é que na ausência do professor de Arte, muitas vezes

o professor generalista é quem recebe essas exigências e trabalham presos à ideia de uma Arte reduzida somente a trabalhos manuais, técnicas e com a finalidade de realização de eventos escolares.

Arte na educação infantil, nas séries iniciais é sempre trabalhando com muita gastação de papel, né, é muito papel crepom, muito celofane e pouco conhecimento. Então a gente vê que a Arte, nessas etapas, né, é muito para atender uma demanda de data comemorativa. (PROF9 JORGE)

Se o professor, o profissional, não tiver a clareza do que ele ensinou – o que é trabalhar a Arte na educação infantil e séries iniciais – *ele vai repetir a questão das técnicas, das datas comemorativas e das datas cívicas?* Ele vai celebrar no 13 de maio, dia da abolição da escravatura; vai fazer lá um mural; vai mandar as crianças pintarem no dia do soldado; vai botar todo mundo andando de soldadinho?! Então, eu acho que, *um impedimento é esse, nessa formação desse profissional, ele não ter a clareza da importância da área.* E aí isso referenda o que eu te disse lá no início da nossa conversa, de que eu não quero muito ensinar, eu quero desmontar. E para quê? Para provocar uma possibilidade de ver de maneira diferenciada que, a partir do momento que eu entendo aquilo de uma maneira diferenciada, provavelmente no meu exercício profissional, também vou articular de maneira diferenciada. (PROF7 JULIANA, grifos nossos)

O que se observa é que há clareza por parte dos professores entrevistados sobre as demandas e cobranças aos pedagogos nas escolas. Eles vêm tentando fazer com que esse quadro se reverta, de modo que os estigmas sejam superados a ponto de a Arte ser reconhecida como área autônoma de conhecimento. Mas fazer com que essa conscientização ultrapasse os discursos dos professores de Arte é o que Strazzacappa e Morandi (2012) nos ajudam a refletir sobre o papel da universidade.

A universidade não pode ser o único espaço da arte, mas, sem dúvida, pode, (e deve) ser um dos espaços da arte, tanto por se nutrir dos saberes produzidos nesse ambiente, quanto por alimentar outras áreas de conhecimento. (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012, p. 36)

Segundo as autoras, não há problema de dialogar com outras áreas do conhecimento, o que não deve acontecer é ser a única maneira de utilização, sem nutrir-se dos saberes artísticos envolvidos nas produções dentro da universidade.

Essas tensões entre as formações e as realidades nas escolas é que são um dos enfoques a serem problematizados nesta tese, mas que já vem sendo debatidos há alguns anos por diversos autores (BARBOSA, 2010; 2013; 2017;

MARQUES, 2011; MARTINS, 2016; MARTINS E LOMBARDI, 2015; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012).

O professor, desamparado e, muitas vezes altamente despreparado, exige dos alunos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor coreógrafo; coelhinhos da Páscoa caipira juninos índios folclóricos flores de primavera, presentes de Natal, bailarinas e piratas de Carnaval dançam assim suas coreografias para agradar a pais e professores diretores de escola e supervisores de ensino deste modo hierarquias não questionada se saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás enredado indissociado a esses processos e produtos coreográficos aparentemente inocentes e fofos. (MARQUES, 2011, p. 115-116)

Marques (2011) exemplifica aspectos recorrentes nas escolas, que também são relatados pelos professores entrevistados. Nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense, embora todos os nove professores que atuam nas disciplinas artísticas estejam minimamente preocupados com isso, é preciso que mais pessoas tenham esse conhecimento (seus alunos, coordenadores, diretores de escola, por exemplo). Os nove professores entrevistados citam experiências próprias ou que escutam de seus alunos de se depararem com equipes pedagógicas que ainda têm esse pensamento reducionista, assistencialista e instrumental de cobranças voltadas a eventos e datas cívicas e comemorativas em relação ao ensino de Arte.

O que nos cabe indagar é se os profissionais que ocupam cargos de gestão nas escolas são formados em Pedagogia e possuem formações que os fizeram acreditar em um ensino de Arte calcado nessas ideias.

O que viemos percebemos com esta investigação é que ao ter alguém que proporcione aprofundamentos, saberes e conhecimentos artísticos maiores que os assistencialistas supracitados, os pedagogos possivelmente não só criem argumentos quando estiverem exercendo a profissão docente nas escolas, mas pratiquem um ensino de Arte que possa subverter esse quadro. Não pretendemos apenas condenar que esse tipo de Arte aconteça nas escolas, mas nossa preocupação é de que as artes possam, cada vez mais, ganhar espaço nas discussões com profundidade e qualidade para superar o que apresentamos aqui como *perspectivas reducionistas*. Pois, como menciona o professor Marcos,

[...] de alguma maneira todos os professores vão se usar de exemplos artísticos para ilustrar, para falar de coisas, mas a Arte como disciplina como espaço, como componente, com as suas

especificidades, nem essa disciplina é. Porque ela se chama 'Arte, movimento e ludicidade' [naquela IES]. A palavra ludicidade, para dizer que tem importância na escola. É como se... Eu sempre briguei por isso também. Por que tem que botar o nome 'na educação'? Tem uma disciplina chamada 'Brinquedos e Brincadeiras na Educação', eu falei vou tirar. No primeiro dia eu digo: vou tirar. Ó, tirei esse nome 'na educação'. Parece que ter o nome 'na educação' dá importância para o *troço*. Entendeu? É 'brinquedos e brincadeiras!' (PROF2 MARCOS)

Há até uma certa revolta no relato do professor Marcos. O que ele defende e que dialoga com as ideias de Marques (2011), é que não se pode mais admitir que essa chancela de nomenclatura dê um sentido de seriedade. Como se o trabalho dos arte-educadores e dos próprios pedagogos com Arte nas escolas ficasse refém de chancelas educacionais.

Isso nos leva a indagar sobre o que falta para que esse conhecimento/convencimento, chegue a ser superado pelas equipes gestoras.

A preocupação com a qualidade deve, na verdade, estar presente em todas as esferas da instituição escolar, da sala de aula aos gabinetes do diretor e coordenadores. (SMITH, 2013, p. 132)

O que Smith (2013) nos ajuda a pensar é que quando isso acontecer, talvez haja um esforço, como um somatório de fatores que promovam reflexão sobre o que se produz em Arte dentro das formações em Pedagogia. Assim como mencionamos anteriormente, mais espaço curricular; mais tempo e quantidade de disciplinas artísticas; mais discussões sobre o campo artístico dentro e fora das universidades.

As especificidades e as questões da formação artística nos cursos de Pedagogia nos fazem chegar a uma discussão que não pode ser só da categoria dos arte-educadores, mas de todas as pessoas envolvidas no processo formativo. Uma vez que as formações universitárias atendam à lei 13.278 (BRASIL, 2016) – de oferecer as quatro licenciaturas artísticas separadas e possa haver debates de como as redes deveriam fazer cumprir a legislação para o ensino de Arte nas escolas. Assim, pode-se pensar em uma união de forças junto dos professores de Arte dos cursos de Pedagogia para que, cada vez mais, essa mudança possa acontecer.

Por outro lado, mesmo que isso não aconteça, é importante que a prática artística possa existir de forma expandida, com qualidade, sem necessariamente haver um professor especialista de cada linguagem artística. O que desejamos é

que, mesmo um único professor generalista ou especialista em Arte tenha capacidades de desenvolver práticas que permitam uma produção de conhecimento em Arte embasado nas especificidades da área artística. Isto é, lançando mão de conteúdos, práticas metodologias e questões específicas próprias do conhecimento artístico (BARBOSA, 2010; DEWEY, 2010; MENDES, 2016).

Entendemos que os cursos de Pedagogia não oferecem uma formação de especialistas em Arte, mas para cumprir o que dizem as DCN (BRASIL, 2006) e permitir que os pedagogos ensinem Arte nas séries iniciais, não se pode reduzir a formação e favorecer a reprodução do ensino de artes nas escolas à maneira estigmatizada que vimos acontecer. Mais um desafio que nos cabe discutir nas formações de Pedagogia. Aprofundar um ensino que supere a polivalência entre os diferentes componentes curriculares e a polivalência artística no ensino de Arte. O que chamaremos a partir de agora de dupla polivalência. Afinal, segundo Nóvoa (2022), há limites de uma formação inicial de professores que não pode dar conta de tudo. Entretanto, precisam-se criar algumas disposições centrais, como o autor chama atenção para a importância da formação continuada, como é o caso das artes.

5.4

A dupla polivalência: o pedagogo frente às diretrizes e às quatro linguagens artísticas concomitantemente

Nossa discussão aqui cabe especificamente no debate sobre o papel do pedagogo como professor generalista das séries iniciais (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências) tendo que atuar também no componente curricular Arte, o que envolve as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). No caso das artes, como já foi mencionado, há a exigência, de acordo com a lei 13.278 (BRASIL, 2016), de que as artes visuais, a dança, a música e o teatro integrem o mesmo componente curricular. Essa configuração faz com que o desafio de ensinar Arte por parte do professor generalista das séries iniciais não seja uma tarefa simples. Ambas as formações – em Arte e em Pedagogia – usam o termo polivalência para designar mais de uma atribuição na execução de suas funções. O que *chamamos de dupla polivalência é justamente o cumprimento das duas áreas mencionadas.*

Nesse sentido, a discussão sobre a dupla polivalência surge pelo fato de dois conceitos se cruzarem. Especificamente, o que se espera de um professor generalista/polivalente é que ele ensine “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física” (BRASIL, 2006, p. 20). Nesse caso, o professor pedagogo atuar como polivalente (PIMENTA et al., 2019) e do professor de Arte também estar incumbido a contemplar as quatro linguagens artísticas de maneira polivalente (ALVARENGA E SILVA, 2018). Segundo os autores mencionados, é possível perceber que isso não é uma tarefa simples.

Se esse reconhecimento legal de que a formação do professor polivalente de EI e Aief^[76] deveria ocorrer no ensino superior, de um lado, representou uma importante conquista, de outro, fez emergir uma complexidade de fatores cuja significação merece ser examinada, entre as quais, até que ponto as IES têm clareza dessa duplicidade formativa e até que ponto tem conseguido, efetivamente, formar o pedagogo como professor polivalente e com a qualidade necessária para assumir a profissão em condições de propor superações aos desafios de uma educação emancipatória na escola pública brasileira. (PIMENTA, et al., 2019, p. 18)

Nesse sentido é que traçamos o paralelo entre a polivalência a ser desempenhada por professores pedagogos e professores de Arte polivalentes. Esse caráter concedido a professores de Arte já atravessa alguns anos, como apontam as autoras Alvarenga e Silva (2018).

A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente. (p. 1010)

As autoras ainda acrescentam que esse debate vem sendo feito há algum tempo por arte-educadores, mas ainda não foi superado. Desse modo, o que nos

⁷⁶ No original, essas siglas correspondem a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

interessa problematizar é que, no cenário atual, juntamente com a publicação da BNCC (BRASIL, 2017a) isso não foi superado, mas regrediu a ponto de reforçar alguns estigmas do ensino de Arte na Pedagogia.

No caso da Pedagogia na Baixada Fluminense, isso se torna ainda mais evidente, pois, segundo os dados levantados, todos os nove professores entrevistados apontaram praticar algum tipo de prática polivalente em suas aulas. Segundo eles, essas práticas surgem por conta da inexistência de professores especialistas em cada uma das linguagens artísticas nos cursos onde atuam. Isso se deve, em alguns casos, por sua formação inicial em Educação Artística ter sido ainda na época das formações polivalentes, como menciona Frange (2012).

Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta com duração de dois anos e conteúdos polivalentes concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível) em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer 'qualquer coisa', partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucatas e/ou 'lixo limpo' para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos). (FRANGE, 2012, p. 43)

É o caso da professora Juliana e do professor Lucas.

Eu me formo ainda no período de polivalência. E então a gente na escola é o que a gente pode dar, quer dizer, o que a gente pode fazer, mas eu não nunca fiz. Não foram muitas incursões na área da dança, porque não tinha estudo suficiente para poder me aventurar, porque aí seria aventurar mesmo, né? E nem na área do teatro, porque, também, pouquíssimos conhecimentos. Mas conhecimentos instrumentais para a gente montar um auto, uma coisa bem, bem simples. Trabalhava mais na área de artes visuais e de música, que aí era minha habilitação. (PORF7 JULIANA)

No caso do professor Lucas, ele ainda aponta alguns indícios que considera como positivos. Porém, quando olhamos a formação do professor pedagogo formado por ele e pela professora Juliana, os dois não se consideram capacitados de lecionar com a profundidade necessária a dança e o teatro, o que apontam como saberes de um professor especialista na linguagem específica e que não desenvolveram em suas formações.

[...] é uma coisa que eu sinto dificuldade. A minha formação em artes visuais. Embora tenha tido disciplinas na universidade relacionadas à música, à dança ao teatro, porque o currículo da UFRJ ainda... Não sei como é que tá hoje em dia, mas ainda contemplava essa formação que, para mim, pessoalmente, foi muito positiva, foi interessante, foi importante, abriu meus olhos, me sensibilizou; não vou negar a importância dessas disciplinas, mas elas não me formaram... Tem uma discussão de uma perspectiva polivalente no currículo da Belas Artes. Então eu me ressinto, eu sempre... Eu fico assim... Em saber e entender a necessidade dos alunos de Pedagogia terem acesso a todas as linguagens artísticas. (PROF8 LUCAS)

Essa discussão merece atenção, pois, mediante ao que foi levantado anteriormente, a formação em Arte dos estudantes do curso de Pedagogia da Baixada Fluminense recai sobre um aspecto bastante polêmico. De um lado existe a legislação e documentos oficiais que incluem as artes visuais, a dança a música e o teatro no componente curricular Arte (PCN-ARTE, BRASIL, 1997; LEI 13.278, BRASIL, 2016), e de outro as DCN (BRASIL, 2006), que são anteriores à lei (BRASIL, 2016) incluindo como um único componente curricular. Nos cabe, portanto, retomar o questionamento inicial desta tese, sobre que Arte está sendo ensinada nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense.

O que se identifica pelos relatos é que há um descompasso nas trajetórias formativas de alguns dos professores de Arte dos cursos de Pedagogia das IES investigadas⁷⁷, assim como existe carência de profissionais que possibilitem abordar as quatro linguagens artísticas com profundidade e qualidade (ALVARENGA E SILVA, 2018).

Nesse sentido é que esbarramos novamente em todas as questões e desafios já levantados nesse capítulo e se coadunam a esse quadro, tornando-o mais agravado. Os professores admitem não ter propriedade, conhecimento, saberes em determinadas linguagens para desenvolver práticas que os faça contemplar todas as linguagens da forma como gostariam ou que consideram necessário.

Ao perguntar sobre como consideram o ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro na formação dos pedagogos e se existem possibilidades de formação ao longo do curso nessas áreas específicas, as respostas dos professores são:

Não. Eles têm essa disciplina, pelo menos da [PRIV6], eles têm essa disciplina, e depois eles têm corpo movimento, que também

⁷⁷ Vide capítulo 4.

é uma disciplina, que vai dialogar, né, com a questão corporal⁷⁸. Música não. (PROF7 JULIANA)

Apenas as artes visuais. A ementa, ela é voltava para as artes visuais. Eu tenho uma proposta de ampliar essa ementa com a reforma curricular do curso para dialogar com as outras linguagens, mas é uma coisa que se discute na própria Belas-Artes. (PROF8 LUCAS)

Sei que não é nada fácil; que requer um preparo. E colocar isso no mundo da pedagoga é um trabalho muito difícil, por ser polivalente, tem que recobrir matemática... Tantos conteúdos e recobrir artes, também, acho que isso é um desafio. [...] É uma discussão, seja se tem universidades, faculdades, departamentos que conseguem ter Arte-educação/Artes Visuais, Arte educação/Teatro, Arte-educação/Dança, Arte-educação/Música, e seria muito interessante. E se fosse dessa maneira talvez fosse interessante, porque são especificidades. Então, eu, por exemplo, num semestre, só eu tenho que recobrir essas quatro áreas, esses quatro campos artísticos – para alguns, quatro linguagens (PROF5 GOMEIA)

O que apontamos aqui como *dupla polivalência na formação de pedagogos da Baixada Fluminense é justamente o duplo cumprimento de conteúdos, práticas, conceitos e metodologias que cada uma das linguagens carrega, além de outros componentes curriculares* previstos pelas DCN (BRASIL, 2006), como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências.

Conforme levantado no capítulo 4, não há professor especialista de Arte nas séries iniciais para todas as escolas. Dessa forma, na maioria das escolas da Baixada Fluminense, a incumbência de ensinar Arte é papel do professor generalista/polivalente. Isto é, do Pedagogo, ou, em alguns casos, dos formados pelo Curso Normal (CARPES, 2022).

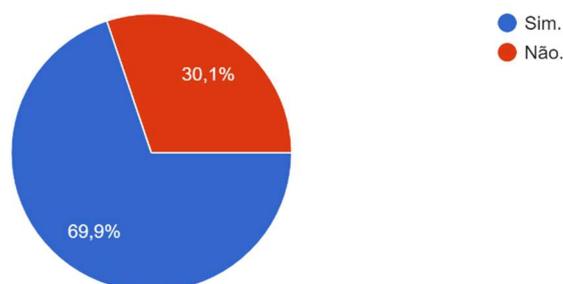
Ademais, as respostas dos estudantes de Pedagogia ao questionário desta pesquisa ajudam a identificar a não integralidade do ensino das quatro linguagens artísticas. Como mostram os gráficos abaixo, quando perguntados se conseguiriam ensinar as quatro linguagens artísticas, há uma disparidade em quais delas possivelmente teriam mais dificuldade de ensinar ao exercer a profissão.

⁷⁸ Não somente na PRIV7 aparecem disciplinas relacionada ao corpo e ao movimento. Em alguns relatos até se relacionam em práticas artísticas. Porém, não nos debruçamos a esse aspecto, porque as ementas e professores que atuam nessas disciplinas nas IES investigadas são formados em Educação Física e contemplam outros elementos (SOTER DA SILVEIRA, Silvia Camara. Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016).

Gráfico 4: Respostas dos estudantes quando perguntados se o pedagogo conseguiria ensinar as quatro linguagens artísticas nas séries iniciais

Você acha que o Pedagogo conseguiria ensinar as quatro linguagens artísticas (ARTES VISUAIS | DANÇA | MÚSICA | TEATRO) nas séries iniciais?

73 respostas



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Apesar da maioria dos estudantes responder que o pedagogo conseguiria ensinar Arte, esses dados podem ser problematizados com as análises dos professores formadores entrevistados. Pois, todos esses professores, como mencionado anteriormente, manifestam questões que nos levam a concluir ser um ensino desenvolvido de forma pulverizada. Isto é, com pouco espaço, pouca qualidade e poucas possibilidades de atender às quatro linguagens artísticas – os estigmas que atravessam o ensino de Arte nas escolas e nas IES investigadas debatidos até aqui.

Aliado a isso, foi perguntado aos estudantes de Pedagogia sobre as dificuldades de ensinar determinadas linguagens artísticas nas séries iniciais de forma separada. O gráfico a seguir ratifica o que os professores Lucas e Juliana apontam como mais recorrente nas práticas das aulas. As artes visuais aparecem com menor dificuldade pelas práticas, ementas, conteúdos e maior frequência nas abordagens utilizadas pelos professores de Arte das IES investigadas.

Gráfico 5: Respostas dos estudantes quando perguntados qual(is) linguagem(ns) artística(s) teria mais dificuldade de ensinar



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado. As três últimas alternativas são respostas assinaladas como “outras”, descrevendo quais seriam. A última delas corresponde a “Libras ou línguas dos índios, seus costumes”, escrita por um dos respondentes no campo “outra”.

De acordo com os dados do gráfico acima a menor incidência de dificuldade para ensinar entre os estudantes (somente 17 assinalaram – 23,3%) está nas artes visuais. Esse dado nos desponta para um aspecto que Strazzacappa e Morandi (2012) abordam sobre a predominância histórica do ensino de Arte voltado para as artes visuais.

O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo há bastante tempo no ensino e no próprio termo *arte* vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura, etc. Quando se estuda história da arte, poucas referências são feitas às outras linguagens. Para conhecê-las historicamente é necessário recorrer a estudos específicos de história da dança, história da música ou história do teatro. A maioria dos estudos referentes ao ensino de arte também se concentra basicamente em questões relativas ao campo das artes visuais. Como nesse campo o ensino já vem se dando há mais tempo, os problemas referentes ao seu processo educacional possuem ampla discussão e reflexão, o que não acontece com as outras linguagens [...] (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012, p. 78)

Os dados levantados pelas respostas dos estudantes são confirmados pelo que as autoras nos ajudam a pensar. Se historicamente as artes visuais são o campo em que mais há pesquisas, trabalhos e a própria História da Arte seja calcada em elementos dessa linguagem (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012),

as escolas também vêm reproduzindo um ensino de Arte que atenda a esse paradigma. Na formação em Pedagogia da Baixada Fluminense acreditamos não ser diferente, pois a maioria (cinco) dos professores são formados ou em Educação Artística, ou em Pedagogia (três), com um caráter predominante das artes visuais em suas formações⁷⁹. Isso revela um ensino de Arte que venha sendo calcado nas artes visuais tanto na educação básica, quanto na Pedagogia da Baixada Fluminense. Possivelmente, isso pode indicar o porquê de os estudantes responderem possuir menos dificuldade em ensinar artes visuais, se comparadas às outras linguagens artísticas.

O que nos chama atenção é que, embora dois professores formadores sejam formados em teatro e lecionam para os alunos em questão, este também aparece como a segunda linguagem artística de maior dificuldade a ser ensinada, com 27 respostas (37%), atrás apenas da dança, que aparece em 28 delas (38,4%). O que nos faz refletir sobre as respostas dos estudantes, pois mesmo com as formações, trajetórias acadêmicas e profissionais de alguns professores de Arte serem em teatro, os estudantes sentem dificuldade de ensinar. Relacionamos esse aspecto aos relatos dos professores, os quais apontam que, mesmo com a formação em artes cênicas/teatro, suas práticas contemplam as quatro linguagens artísticas de forma “pontual” e “pulverizada” (PROF9 JORGE). Isso revela que somente as artes visuais é que a dificuldade se mostra um pouco menor, em 17 respostas (23,3%).

Esses dados dos alunos nos levam a refletir que ensino de Arte – abrangendo as quatro linguagens artísticas – esses futuros professores se reconhecem capazes de ensinar nas escolas, uma vez que estigmas (perspectivas assistencialistas e com pouca contextualização histórica) parecem fazer parte da lógica do ensino de arte de parte dos professores formadores. No entanto, podemos supor essas dificuldades de lecionar determinados temas ou disciplinas, não ser uma questão apenas do componente curricular Arte. O professor Jorge traz também outras questões que nos chamam atenção quando diz:

Elas vão lecionar assim: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, mas, às vezes, assim, Arte, Educação Física, são conhecimentos curriculares que ficam muito assim, sabe, é, pulverizado dentro da prática. E, e, pelo que eu converso com elas, então, é, antes mesmo de Arte ela acaba sendo de forma muito pontual, em alguns momentos, em datas comemorativas. Então o que que eu faço com elas? Olha só:

⁷⁹ Vide capítulo 4.

Arte é um conhecimento que ele pode estar presente, ela, é, dele, deve estar presente em todo o currículo e se você não tem um tempo específico para Arte você pode trabalhar com essas linguagens artísticas de forma interdisciplinar e também de forma que ela não fique, não seja entendida como um conhecimento subordinado às outras áreas, que às vezes acontece muito isso, né, da Arte ela ficar subordinada, né? Ela é um conhecimento menor. Ah, então se eu quero fazer uma coisa criativa, é, com língua portuguesa aí eu vou lá e utilizo de uma linguagem artística. (PROF9 JORGE)

Novamente percebemos alguns estigmas vinculados ao ensino de Arte narrados pelo professor Jorge, que vêm sendo admitidos e relacionados também à subordinação, assistencialismo e instrumentalismo a outras áreas, além do domínio das artes visuais admitido respondido pelos estudantes.

Desse modo, cabe também discutirmos como é que as artes estão presentes nos cursos presenciais de Pedagogia para além das aulas de Arte nesses espaços. De acordo com o que menciona o professor Jorge, “se você não tem um tempo específico para Arte você pode trabalhar com essas linguagens artísticas de forma interdisciplinar”. A abordagem de trabalho com Arte no sentido interdisciplinar aparece no discurso do professor, atribuindo uma questão que extrapola a dupla polivalência. No sentido de apontar um possível caminho de um trabalho artístico, sem reduzir a importância das artes na formação dos pedagogos da Baixada Fluminense, exploraremos a partir de agora os estigmas e possibilidades identificados.

5.5

Dos estigmas às possibilidades do ensino de Arte na Pedagogia: entre a utilização de Arte como ferramenta pedagógica e a interdisciplinaridade

Para discutir um dos pontos nevrálgicos dentro dos cursos investigados é preciso falar sobre uma questão que foi perguntada e respondida sobre o ensino de Arte nos cursos, a utilização das artes como ferramenta pedagógica. Essa pergunta surge a partir do que viemos percebendo no decorrer dos tempos e da própria trajetória profissional do autor em contato com professores de disciplinas pedagógicas, os quais lecionam no magistério de nível médio – Curso Normal (BERNARDI, 2018). De acordo com o autor, é bastante comum ouvir entre alguns professores das séries iniciais “usar da dança para algum evento da escola”; “usar o teatro para entreter ou ensinar de forma lúdica”; “usar a música como um recurso para auxiliar na aprendizagem”; “desenhar para criar momentos de lazer”; etc.

Esses comentários levam a indagar se os professores concordam ou não com esse uso da Arte no sentido ferramental, como meio para atingir outros objetivos. Uma vez que, como relaciona Dubet (2015), os estigmas e discriminações devem ser perguntados a quem está no enfoque da questão.

[...] quero ver as pessoas que são vítimas potencialmente disso. Não vou questionar se as mulheres são sistematicamente discriminadas, vou procurar essas mulheres e perguntar: como isso ocorre para você? (DUBET, 2015, p. 159)

Assim, ao perguntar aos professores, dos nove entrevistados, três condenam esse tipo de prática por reduzir/restringir a Arte e o seu potencial independente, como área do conhecimento. Três dos nove professores responderam que há duas maneiras de olharmos para esse aspecto. O professor Cesar considera “válido, mas ela não pode ser só isso”. O professor Jorge aponta que depende “se você vai utilizar para fazer um mais do mesmo”. A professora Juliana diz: “eu também posso ressignificar ferramenta [...], mas ela não é só isso, ela tem uma área específica de conhecimento.” E duas outras professoras consideram como “essencial” e “fantástico”, como apontam nas duas falas a seguir.

É... Assim... Essencial. Essencial. É... quando eu falo essencial porque com a Arte a gente pode trabalhar ética, a gente pode contextualizar tantas coisas. Eu posso trabalhar Arte junto com a minha língua portuguesa, né? Junto com outras disciplinas, junto com história. Então, assim, quando a gente pensa essas questões, a gente pensa ela com um sentido macro, de trazer esse conhecimento para o aluno, né? (PROF6 CLAUDINA)

Ah, nossa, eu acho fantástico. E, olha, quanta coisa que você pode fazer, né, a partir da Arte. Então assim, ela, se você parar para pensar se você for ler, se informar, buscar os caminhos, assim, olha quanta questão você pode estar trabalhando a partir de uma proposta artística?! Então assim, é, eu vejo aqui a gente tem essa, a gente tem essa proposta, né, quando não está... Agora não porque a gente tá na pandemia, mas quando não tinha pandemia, eu ia com as meninas, a gente fazia; eu me unia com o professor de História, uma professora de Literatura e a gente ia para as ruas do centro da cidade. Então assim, em determinados pontos se declamava poesia; a professora dizia da construção daquele monumento e a gente via ali o que que tinha de Arte daquele espaço naquele monumento então eu, eu acho que assim, acho que a Arte está presente em tudo, né? (PROF4 PRISCILA)

O que se percebe entre os relatos das professoras Priscila e Claudina, que enaltecem o uso da Arte como ferramenta pedagógica, é um possível trabalho

interdisciplinar. Segundo (PIMENTA, et al., 2019; BARBOSA, 2012), a interdisciplinaridade muitas vezes surge como possibilidades de superar o caráter disciplinar das matrizes curriculares na formação de professores generalistas/polivalentes. Estes, especificamente tratados por Pimenta (et al., 2019), como polivalentes.

[...] a ideia do exercício da polivalência como algo desarticulado e fragmentado dos componentes curriculares do curso, assinalada pela lógica disciplinar, ideia que ganha corpo na forma como as matrizes curriculares dos cursos estão estruturadas, *sem conexão e diálogo entre as várias disciplinas* específicas atividades teórico práticas e o estágio. Superar essa concepção [disciplinar] significa assumir a polivalência como atitude profissional docente capaz de articular uma complexa relação de experiências, conhecimentos e informações de diferentes áreas de conhecimento de modo interdisciplinar. (p. 44, grifos nossos)

Especificamente ao tratar de professores generalistas/polivalentes, os autores apontam a interdisciplinaridade como um caminho para superação do caráter disciplinar presente na polivalência entre os componentes curriculares a serem ensinados pelo pedagogo. Esse debate é bastante necessário, pois se percebe nos relatos das professoras Priscila e Claudina a ferramenta atribuída ao sentido do trabalho interdisciplinar defendido por Pimenta (et al., 2019). O que talvez seja problemático nos discursos das duas professoras é que elas mencionam somente esse sentido, diferente dos demais professores entrevistados. Esses discursos vão ao encontro do que os coordenadores dos cursos, que não são professoras de Arte, entendem pela importância de se ter uma formação artística para pedagogos.

[...] como as estratégias do ensino de Arte me auxiliam no processo de ensino de... Porque eu gosto de trabalhar com elas na perspectiva interdisciplinar. Então, se eu dramatizo a fábula, se eu construo a máscara, se eu visto o personagem, se eu tenho o... Se eu organizo uma estratégia para que esse aluno nesse contexto... Então não tem muito como separar a aprendizagem, né? (COORD2 TULA)

[...] eles tentam colocar, como é uma disciplina prática, eles precisam, muitas vezes, colocar, né, o que eles aprendem de fato em prática, o que estão produzindo. Eles fazem encenações de teatro, eles utilizam as semanas que a gente tem de Pedagogia e outros... Para conseguir apresentar, né? Os trabalhos que eles vão produzindo ao longo de semestres. (CORD4 EDUARDO)

Os dois coordenadores defendem a interdisciplinaridade no sentido que Pimenta (et al., 2019) menciona. Porém, não consideram que ela possa estar restrita como área do conhecimento. Aí pode residir a importância de uma compreensão expandida da dimensão do ensino de Arte, pois ela contribui para os processos de entendimento, compreensão e formação do ser humano (BARBOSA, 2010; MENDES, 2016 STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012; BRASIL, 1997; 2006; 2017).

Ainda sobre a utilização da Arte como ferramenta pedagógica, a professora Priscila defende a ideia de contemplar tudo. “O que ele contempla? É, quase todas... Acho que tudo né...” (PROF4 PRISCILA). Essa capacidade de contemplar tudo (todas as linguagens artísticas mais os outros componentes curriculares) mencionados pela professora é um risco de abarcar tudo, porém com uma certa superficialidade.

O que que nós pensamos? Já que a gente está nesse momento de pandemia, vamos criar então os personagens que vão levar para essas pessoas através de uma paródia, que a gente está construindo também. E o cuidado dá conta com a academia. Então assim, acho que... Fizeram, né, o ‘capitão convidão’, que é um boneco que vem, e elas fizeram com uma caixa toda de bonecos; ele usa uma máscara, um escudo e ele fala do quanto é importante você se cuidar, lavar as mãos sempre e tal... Então, assim esse caixote dançante. Ele é bem artístico. (PROF4 PRISCILA)

Ao falar do seu trabalho, a professora Priscila mostra que, apesar de encantada, ela permanece no lugar assistencialista e instrumental, a serviço da conscientização da higiene a ser ensinada às crianças. Tanto ela quanto outros professores fazem uso de palavras como “recreação”, “brincadeira”, “ludicidade” para tratar de aspectos e questões artísticas com olhares específicos chamamos atenção a um ensino de Arte que pode ser arriscado confundir e perpetuar, se não for problematizado.

Se o ensino de Arte vem enfrentando historicamente inúmeros estigmas ainda não superados, nossa crítica é que é preciso haver clareza sobre em que medida o risco do uso de Arte como ferramenta se confunde à interdisciplinaridade concedendo a ele um caráter instrumental na didática (CANDAU, 2018). No sentido reducionista, e, possivelmente, possa ser reproduzido pelos pedagogos egressos nas escolas.

No entanto, a solução não é desconsiderar estes temas na reflexão Didática e sim ressignificá-los em interação dinâmica com a construção de outros formatos escolares, provocando o

diálogo com a ecologia de saberes, as tecnologias de informação e comunicação, a diferenciação pedagógica, as múltiplas linguagens, a concepção do professor/a como mediador de processos de aprendizagem, a visão multidimensional do cotidiano escolar, assim como formas diversificadas de conceber o currículo e organizar espaços e tempos na escola. (CANDAU, 2018, p. 12)

A partir do que Candau (2018) nos ajuda a refletir, cabe uma ressignificação da perspectiva instrumental da didática de cada linguagem artística nas IES e nas escolas. Essa ressignificação pode expandir de forma a termos mais elementos a serem considerados no ensino artístico. Através deles é que acreditamos que o ensino artístico seja possível para além de aprisionamentos e conseqüente expansão da Arte e cada uma de suas linguagens.

Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral ainda permeia o universo escolar, principalmente no âmbito da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. É nesse campo que ‘as atividades’ com dança estão presentes para socializar, integrar descontraír, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem; no entanto dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas que também são capazes de socializar, integrar descontraír, desinibir etc. (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012, p. 83)

O que as autoras mencionam especificamente sobre a dança pode ser aplicada a cada uma das outras linguagens artísticas. E, mais profundamente, se olharmos os dados sobre o que pensam os estudantes dos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, se confirma o que dizem as autoras sobre a Arte: “dificilmente se assume que a importância [...] está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas” (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012, p. 83).

Gráfico 6: Resposta dos estudantes ao se perguntar sobre os objetivos do ensino de Arte nas séries iniciais



Legenda:

ADQUIRIR CONHECIMENTO TÉCNICO EM ARTE

(aprender a dançar, cantar, interpretar ou desenhar; tocar um instrumento musical; etc.)

AMPLIAR VOCABULÁRIOS E REPERTÓRIOS ARTÍSTICOS

(dançar, cantar, encenar, fotografar, assistir a espetáculos de dança e teatro, ler textos teatrais, conhecer o contexto histórico de artistas e suas obras, etc.)

USAR A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

(usar músicas, peças, danças para auxiliar na alfabetização ou outro conteúdo a ser ensinado)

USAR A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

(usar músicas, peças, danças para auxiliar na alfabetização ou outro conteúdo a ser ensinado)

OUTRO (descreva)

“-Compreender e valorizar a profissão e os trabalhos artísticos, inclusive dos não reconhecidos. Colaborar para a valorização das maneiras de se expressar...”

-facilita a expressão da criança

-Arte também como expressão livre, de comunicação, espontânea, de integração e promoção de Educação em um senso de coletividade juntamente com o enfrentamento de desafios sociais como exclusão, desigualdades e marginalização.

-Diversidade no ambiente escolar”

Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Conforme os dados do gráfico acima, são perceptíveis as maiores incidências de respostas dos estudantes de Pedagogia sobre usar a Arte como ferramenta pedagógica e para ampliar vocabulários e repertórios artísticos. O primeiro chega a 58 respondentes, quase 80% das respostas; enquanto o segundo atinge 44 respondentes ou pouco mais de 60% das respostas. Essa constatação revela que a maior parte dos estudantes pretende usar músicas, peças, danças para auxiliar na alfabetização ou outro conteúdo, não garantindo que ampliem vocabulários e repertórios artísticos.

Além disso, houve um número significativo de 22 respostas (pouco mais de 30%) que acreditam na Arte para promover recreação e/ou lazer, como descontração, relaxar, etc. Adquirir conhecimento técnico em Arte, como aprender a dançar, cantar, interpretar, desenhar ou tocar um instrumento musical, a parcela de respostas diminuiu para 11 respondentes (pouco mais de 15%). E as quatro últimas respostas (entre aspas) foram mencionadas por um respondente cada (1,4%), descritas por eles na opção “outras”.

Portanto, os estudantes consideram que o uso de Arte como ferramenta pedagógica é o mais importante ao se pensar no ensino de Arte e que, possivelmente, é dessa maneira que estão sendo reforçados nas formações dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense. Esse distanciamento dos objetivos da arte propostos por documentos oficiais como os PCN-Arte (BRASIL, 1996; 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017a) nos apontam que o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia precisa ser mais aprofundado, refletido e problematizado.

Também nos cabe refletir que, baseado nas respostas obtidas, caso seja possível trabalhar de forma interdisciplinar, que assim se faça, mas provido de

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante aos atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de desenvolvimento e comprometimento com os projetos [...]. (FAZENDA, 1994, p. 82)

De acordo com a autora, mesmo que as exigências escolares estejam postas, engessadas, difíceis de serem modificadas, cabe ao professor construir/expandir espaços para que o trabalho artístico aconteça. Isto é, um trabalho provido de qualidade, profundidade, reflexão como área cada vez mais autônoma, inclusive em cada uma das linguagens artísticas. Enquanto outros agentes tentarem restringir o espaço da Arte, a reboque, a serviço ou somente nas reproduções que atravessam décadas (NUNES E BULATY, 2021). O educador é quem deve procurar encontrar meios nos quais se revertam esses quadros. Ao seu modo, e de como estiverem percebendo o contexto em que estão.

Nesse sentido, dois professores entrevistados mostram como vêm pensando sobre os aspectos mencionados.

Pode ser uma posição meio radical minha, mas eu acho que se a Arte tiver um espaço efetivo, futuramente pode auxiliar em algumas coisas, mas ela, mas ela já tem um espaço tão precário, tão instável, que se ela fica só servindo como veículo e ferramenta ela não finca seu pé no território. É isso, é muito minimizada; e o professor de Arte tem um estigma do professor de Arte, da professora de Arte né? (PROF2 MARCOS)

Isso também se dá na formação da licenciatura. 'Ah, porque eu não estou aqui para fazer a pecinha'. Eu sinto muito, está sim. Tá sim. Você pode fazer duas maneiras: ou a partir do que a tua diretora vai mandar você fazer, ou você assumir isso daí. E você vai fazer na sua maneira. Eu falo isso para os meus alunos: olha só você vai ter que ser, senão a sua vida vai ser um inferno. Assume isso daí e sai da sua maneira. E, vou te dizer, a diretora vai bater palma. Vai falar: 'que iniciativa bacana!' (PROF1 CESAR)

Os dois relatos dos professores entrevistados nos permitem refletir sobre o entendimento ou apropriação de suas concepções sobre como as artes devem ser trabalhadas nas escolas, mas de posicionamentos e perspectivas distintas.

Esse dissenso, polêmicas e embates entre a categoria de arte-educadores apontam visões no sentido de que elas não podem nos paralisar. Pelo contrário, elas devem nos impulsionar a alcançar meios de expandir e reconhecer a Arte com cada vez mais espaço nos currículos; seja das formações em Pedagogia, seja nas escolas. A diferença entre o professor generalista/polivalente e o especialista em Arte talvez resida em ter consciência de que na transição entre eles haja integração do que já foi construído, do planejamento aos resultados. Para isso é preciso de condições de trabalho, que é diferente de defender o antidisciplinar (PIMENTA, et al., 2019). Para os autores, essa ideia

não está na negação da polivalência na formação do futuro docente, mas na superação de um tratamento disciplinar e desordenado dos conteúdos e das metodologias, fragmentando e comprometendo a ideia de professor polivalente que só se apropria e articula os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento a serem trabalhadas nas etapas de ensino em questão. (PIMENTA, et al., p. 31)

A partir dessa mesma lógica, lançamos mão do uso da perspectiva de contemplação de todas as quatro linguagens artísticas, bastante usada pelos professores entrevistados. Isso se evidencia no uso da Arte como ferramenta, interdisciplinaridade, veículos para construção de projetos e eventos, os caminhos nos apontam para onde haja diferentes experiências e perspectivas. Considerando que nenhuma delas possa esvaziar o sentido artístico maior, que

as pessoas envolvidas no fazer sejam artistas enquanto propositoras e fazedoras de Arte. O que Martins (2012) chama de mediar.

Nesse sentido, mediar é proporcionar o acesso ao modo como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziram artisticamente, como ampliação de referências, escolhidas com muito critério pela variedade, diversidade, pelos caminhos opostos e paralelos. Modelos percebidos como formas investigadoras de caminhos pessoais por novas vias e não como 'fôrmas' a serem copiadas, nem 'transmitidas'. (MARTINS, 2012, p. 61)

Pelas palavras de Martins, é possível reconhecer que a mediação nos permitirá refletir uma série de aspectos envolvidos na produção de conhecimento em Arte, sem esquecer que essa produção não pode se restringir a meras repetições ou transmissões. Ainda que os professores entrevistados falem especificamente de seus contextos na Baixada Fluminense, eles carregam elementos de suas formações, trajetórias e experiências profissionais que os constituem (SILVA E GUIMARÃES, 2018). Assim, no sentido de reconhecer suas possibilidades de mediação e que naquele espaço e naquele tempo possa ser possível pensar e agir. Justamente por se tratar do educador como principal provocador, principal agente de propulsão de mudanças é também através dele que o conhecimento em Arte será construído e mediado (MARTINS, 2012).

5.6 Conteúdos e práticas dos professores de Arte na Pedagogia da Baixada Fluminense

A enorme abrangência de conteúdos disponíveis a serem abordados e trabalhados nas disciplinas artísticas mostram que as práticas dos professores formadores traçam caminhos bastante interessantes e versáteis nos cursos em que atuam. Isso demonstra uma variedade de propostas que vão além das práticas e metodologias. Mesmo porque as disciplinas não têm o mesmo nome e ementa, assim como elas são as únicas em cada curso investigado⁸⁰.

De acordo com o que mencionaram nas entrevistas, os professores citaram trabalhar os seguintes conteúdos: confecção de bonecos e objetos (com materiais diversos); fotografia (autorretrato fotográfico); construção de relicários; parangolés; pintura; escultura (com carteiras da sala); costura; exposições (físicas

⁸⁰ Vide capítulo 4.

e virtuais); curadoria; cinema (afrodiaspórico e documentário); minuto *Lumière*; grafite; grafismo indígena; desenhos (de diversos tipos); *wish tree* (árvore dos desejos); brinquedos cantados; paisagem sonora; música clássica; elementos musicais (timbre, duração, ritmo); manifestações populares (Capoeira, Boi, Cavalo Marinho, Samba); expressão corporal; *fake therapy* (terapia falsa); escritas coreográficas; movimento autêntico; toque; abraço; escuta; performance; remontagem; encenações; contação de histórias; jogos teatrais (inclusive com máscaras). Não iremos nos aprofundar, tampouco explicar cada um dos conteúdos citados, por não tratar do enfoque de nossa discussão. O que iremos discutir é como os professores vêm desenvolvendo as práticas em interlocução com os conteúdos mencionados.

A partir dos conteúdos, temas e conceitos trabalhados pelos professores entrevistados nas aulas das disciplinas artísticas, percebe-se uma não separação definida entre as linguagens artísticas previstas pela lei 13.278 (BRASIL, 2016). Nesse sentido, as características determinadas de cada trabalho desenvolvido nos apontam para uma não distinção definida entre as linguagens artísticas. Isto é, os professores formadores trabalham todas as quatro linguagens, sem tempo e condições de aprofundamento em nenhuma delas⁸¹.

O que também percebemos é uma ampla relação e discussão entre teoria e prática, no sentido de articulação entre ambas. Apesar de as disciplinas artísticas não apresentarem equivalência de tempo entre teoria e prática,

Esta íntima vinculação entre teoria e prática indica também que a teoria possui uma autonomia relativa em relação à prática, o que lhe garante não ir a reboque da prática, sendo um instrumento decisivo dela. A prática, no entanto, é que é o 'fundamento, finalidade e o critério de conhecimento verdadeiro'. [...] Este conhecimento da realidade é fornecido pela teoria, tendo a prática, por conseguinte, 'elementos teóricos'. (CANDAU E LELIS, 1999, p. 64-65)

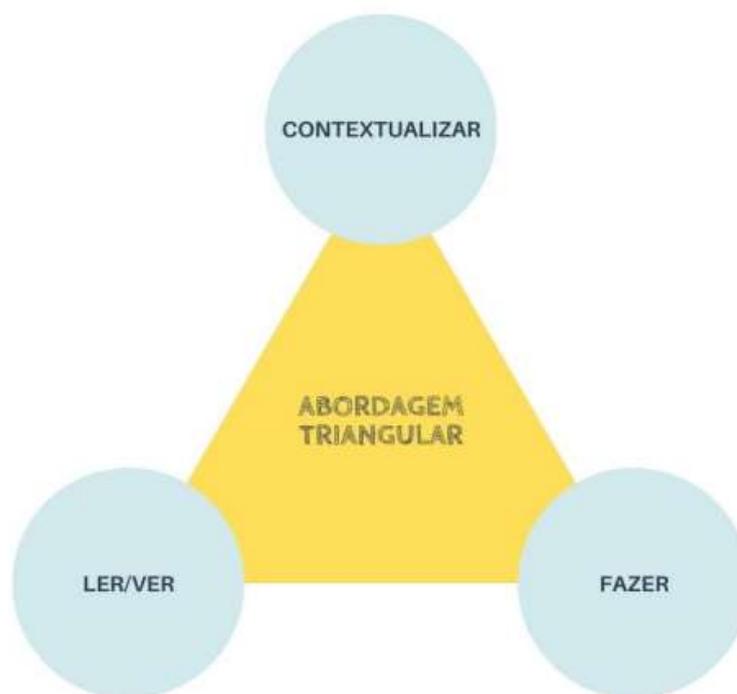
As autoras indicam proposições que os próprios professores relataram em suas aulas, pois os relatos sobre o ensino de Arte apontam justamente a importância de elementos teóricos e práticos que vêm sendo abordados. Todos os professores manifestaram que lançam mão de conteúdos teóricos e fazem suas relações com as práticas e experimentações com os estudantes. Nesse sentido, há correlações, principalmente, com aspectos metodológicos do ensino

⁸¹ Discussão sobre a vasta quantidade de conteúdos, práticas e metodologias em cada linguagem artística abordada até o 5.5.

de Arte. Há predominância de utilização da abordagem triangular proposta pela professora Ana Mae Barbosa (1998) entre o ler, o fazer e o contextualizar.

A Abordagem Triangular consiste no uso de três eixos [em cada vértice do triângulo] para se construir conhecimentos em arte, lembrando que não existe uma ordem em seu emprego, sendo eles: -Contextualizar (conhecer e contextualizar historicamente); -Fazer artístico (prática artística); -Ler/Ver (saber ler uma obra de arte). (ALVES E SILVA, 2021, p. 16)

Figura 9: Esquema representativo da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa



Fonte: ilustração criada por Vanessa Vieira apud Alves e Silva (2021).

Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro A imagem no Ensino da Arte. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. (BARBOSA, 1998, p. 33)

Mais tarde, a autora reflete sobre o uso do termo “Proposta Triangular”, por se tratar de um enfoque superficial, e opta por utilizar o termo “Abordagem Triangular” por ressaltar o papel do arte-educador, que reside em reelaborar a sistematização em cada uso. A “Abordagem Triangular”, torna-se, portanto, uma teoria aberta e, por isso, dialógica.

Dessa forma, ela [a teoria] vem sendo estudada em diferentes contextos, áreas de conhecimento e em variadas localidades e países, sendo ressignificada e apropriada pelos multiplicadores, destacando a vivacidade reflexiva da sistematização que vem sendo trabalhada desde meados de 1983. (ALVES E SILVA, 2021, p. 16-17)

De acordo com os professores entrevistados, são apontadas utilizações da abordagem triangular (BARBOSA, 1998), como princípio norteador de muitas de suas práticas, conforme o professor Lucas exemplifica

[...] eles descrevem o que estão *vendo*, ou a situação que eles estão sentindo; que eles analisem a imagem, analisem o objeto, ou a situação que eles estão sentindo; analisem a imagem, ou o que estiverem observando; que eles interpretem, *criem* uma história sobre aquilo. E aí, num quarto momento, eu *teorizo* sobre aquilo. Assim, eu explico aquilo, converso um pouco sobre aquele autor. [...] Já com toda essa *experimentação*, com toda essa vivência, eles vão criar o trabalho deles em cima daquela leitura. Então, eu procuro fazer com que eles vivam sim, que aquelas teorias e aquelas metodologias que eu estou discutindo com eles. Então acaba que eu não entro em muitas teorias. (PROF8 LUCAS, grifos nossos)

A partir do relato do professor Lucas é evidente não só a utilização da abordagem triangular, como uma articulação entre a teoria e a prática (CANDAU E LELIS, 1999) em sua proposta de ensino. Nesse sentido, as aulas de Arte de todos os professores entrevistados apontam para caminhos que nos conduzem a diferentes formas, possibilidades e conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas.

Seis professores disseram que principiam discutindo e problematizando o conceito de Arte, no sentido de desconstruir o que os estudantes chegam à disciplina “preconcebendo o que imaginam ser abordado ou trabalhado”. Sob o vértice do contextualizar (BARBOSA, 1998), a professora Juliana relata sobre a ideia de desmontar.

E eles chegavam: “professora é um quadrado sem nada no meio. Isso é Arte?” Eu vou dar à ela a pergunta de volta: é Arte? Por que não é? Por que que é? Então fazia essa, essa possibilidade, né? É meu trabalho, Massuel. É muito de desmontar. Eu desmontava muita coisa. Bom, pretendia, pelo menos, então eu jogava para eles e falava: Porque que só acha que Arte é só isso aí? (PROF7 JULIANA)

Na intenção de problematizar esses pensamentos, a professora Juliana busca focar na desmontagem como processo de desconstrução e reconstrução

de conhecimento em Arte. No processo de reconstrução, seja pelo vértice do contextualizar ou do fazer (BARBOSA, 1998) é evidente a busca de novas perspectivas a partir dos processos conduzidos por esses professores. A desconstrução/desmontagem como uma maneira de produção artística conceitual, prática e reflexiva, como narra a professora Kristal em seu trabalho.

Eu montava uma cama, e aí no dia seguinte, às vezes, os seguranças e o pessoal da arrumação tinham ido lá e desmontado tudo. Aí a gente ia lá de manhã e montava. E eu passei a deixar um recado assim: 'queridos amigos da limpeza e da segurança: por favor não desmontem. Isso aqui é a nossa obra de Arte. É muito trabalho para fazer, mas caso seja muito importante para vocês desmontarem, filmem enquanto estiverem desmontando, porque aí isso pode virar um trabalho artístico!' Alguma coisa assim, faça uma Arte da desmontagem [risos]. Desmontem de uma maneira artística também, não sei o que... Aí as pessoas foram entendendo, ninguém nunca mais desmontou. Passam e riem, e até quando falam assim professora quando quiser que desmonte fala, tá? Falam: 'você quer que bote...' Ou, às vezes, alguma coisa assim lá pega uma chuva e desfaz, eles guardam para mim, me entregam depois. (PROF3 KRISTAL)

A proposta da professora Kristal envolve não só estudantes, como várias pessoas da IES. Isso nos revela uma concepção que ultrapassa as paredes da sala de aula, envolvendo um fazer coletivo, no sentido de que mais pessoas possam ser afetadas pela dimensão artística a que ela propõe. Essa relação transborda e direciona a Arte para uma possibilidade de experiência na perspectiva que Dewey (2010) apresenta.

A obra do artista não provém de uma experiência imaginária acabada, à qual a obra de arte corresponda, mas da empolgação passional com o tema. [...] A verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais. [...] Significa que a expressão do eu em e através de um meio, constituindo a obra de arte, é *em si* uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam. (DEWEY, 2010, p. 152-153, grifo no original)

Essas proposições nos remetem às potências do trabalho artístico no sentido de que os pedagogos formados por esses profissionais podem atingir resultados para além das fronteiras das aulas. Isto é, de uma ideia de que os futuros pedagogos possam alargar os sentidos artísticos.

As vezes vinha um retorno, ele falava: “professora, eu entrei com uma ideia de Arte sair com outra. Nossa, agora eu olho tudo e fico vendo Arte em tudo!” Ah, que bom, é isso mesmo. Então um dos meus objetivos foi atingido, né? Porque eu... Sinceridade, assim, eu quando leciono essa disciplina não tô muito preocupada em construir conteúdo, não. Eu tô mais preocupada em desmontar. E, logicamente que não vou deixar tudo desmontado lá no meio, mas nesse desmonte se crie uma nova disposição. Então, eu trabalho muito nessa, nessa perspectiva, né? (PROF7 JULIANA)

Em todos os sentidos é... eu acabo usando a Arte né como um, com todas as, os procedimentos que Arte tem. (PROF4 PRISCILA)

As respostas mais evidentes correspondem a uma sensibilização artística, para que os estudantes possam reverter isso de forma a ser levado para as suas profissões de pedagogos e, até mesmo, para suas vidas (MENDES, 2016).

Ademais, relacionamos as questões levantadas sobre a baixa quantidade de tempo e espaço em que as disciplinas artísticas possuem nas matrizes curriculares com as formações dos professores formadores. De acordo com as trajetórias profissionais e acadêmicas dos professores formadores, chamamos atenção para a sensibilidade por meio de um “olhar ampliado”, como diz o professor Jorge.

Eu acho que seria muito difícil eu desenvolver essa sensibilidade se eu não tivesse esse olhar ampliado, esse olhar despertado para as linguagens artísticas, para as expressões. (PROF9 JORGE)

A partir das palavras do professor Jorge, percebe-se que há um diálogo entre o que ele menciona como sensibilidade entre seus interesses, trajetórias e conteúdos. Uma das maiores preocupações de todos os professores formadores parece ser em relação às artes. No sentido de que os estudantes abram e ampliem suas visões sobre o que é a Arte e como ela se edifica nos corpos deles. Apesar de parecer distante das críticas, a superficialidade e pontualidade (em apenas uma disciplina artística durante todo o curso) essa preocupação aparece em todos os relatos. Ao “abrir olhares para elas [estudantes] sobre essas formas de pensar e de fazer artísticos” (PROF2 MARCOS) é que relacionamos muitas práticas desenvolvidas por eles.

Você quer que seu aluno seja assim uma pessoa angustiada né e que não dá conta direitinho do processo; que tem esse receio em lidar com a Arte porque você não deu essa chance de olhar?

Ah, não. Deus me livre! Então vamos ter que mudar. (PROF4 PRISCILA)

No sentido de uma sensibilização a partir do corpo e do espaço, os professores Lucas, Juliana e Kristal desenvolvem algumas propostas de dança que se relacionam com práticas direcionadas para esse aspecto. Os professores Lucas e Juliana desenvolvem praticamente o mesmo exercício de “escrita das coreografias”. Essa proposta consiste, segundo eles, em “andar, deslocar-se com ou sem música pelo espaço e depois escrever, desenhar o que viram”. Essa proposta envolve os vértices do ler e do fazer (BARBOSA, 1998).

Ó, seu colega tá andando, algumas pessoas que estão dançando. Como eu desenho elas dançando? A gente coloca uma música e alguém fica dançando na sala e a gente faz uma rodada de um baile, e as pessoas vão desenhando. (PROF8 LUCAS)

[...] de ver como que uma coreografia, que é um movimento, que é uma coisa fluida, ela pode ser registrada graficamente (PROF7 JULIANA).

Já a professora Kristal desenvolve muitas abordagens de pensar e problematizar o corpo e o espaço, como ela descreve nas práticas através de discussões da Arte Contemporânea e suas interfaces com o que os estudantes questionam.

‘Mas porque a Arte contemporânea é todo mundo pelado?’ Eu falei assim: não é todo mundo pelado. E agora você não nota essa uma diferença entre essa cena dela pelada e o pelado que você vê no anúncio de cerveja, que você tá jantando com a família inteira é um pelado diferente, é um pelado com um corpo comum que eu tô te mostrando aqui. É para te mostrar o corpo humano comum, mas aí a gente janta em casa vendo aqueles bumbuns das cervejas com nossos filhos do lado e a gente não acha isso esquisito, mas acha esquisito quando você vê artista com seu corpo, com um corpo que não tem nada normal né, que não é malhado, que não tem nada, ele tá aí. Porque aí é legal, porque a gente começa as discussões também. (PROF3 KRISTAL)

A professora Kristal propõe também uma forma de desconstruir padrões atribuídos ao corpo nas sociedades que, muitas vezes, naturalizam e oferecem resistência. Achar que alguns corpos podem e devem ser mostrados – por atender a determinados padrões – enquanto outros não. Essa relação, a priori, enfrentada por insegurança de alguns estudantes em relação ao corpo, o toque, a

sensibilização vão dando espaço para eles e à própria professora de compreender, desenvolver e conduzir os processos.

[...] a gente envolve mais toque também, que eu tive muito receio de fazer no começo achando que talvez não fosse funcionar, fosse dar ruim. Nunca deu. Eu sempre digo assim: pode dizer para o colega as partes do corpo que você não quer ser tocado. Ninguém nunca disse nenhuma. Nunca houve isso; nunca houve problema. Trabalho também uma prática que eu faço há muitos anos que chama 'movimento autêntico', não sei se você conhece, criado por uma bailarina americana chamada Mary Whitehouse, e ela mistura dança, mas uma dança muito espontânea, chama 'movimento autêntico'. Tem duas figuras: o movedor e a testemunha, e eles vão dançar com esse movimento que vem de dentro, né? E é um trabalho muito bonito, porque eu testemunho quando ele fala que ele viu um movedor fazer. Ele pode usar três frases, começando, três maneiras, né: 'eu vejo; eu sinto; e eu imagino' [...]: 'Ah, eu vi, vejo você dando três passos para frente.' 'Vejo você girar.' 'Vejo você feliz.' Não é 'eu não vejo você feliz', eu imagino que você *tá* feliz.' Então a gente começa a saber discernir o que que a gente *tá* vendo mesmo no outro. (PROF3 KRISTAL)

A descrição e reflexão levada pela professora Kristal pode ser um caminho de sensibilização de aspectos que a Arte como formação humana (MENDES, 2016) tem a nos oferecer. Ela também pode agir em diversos sentidos de produção de sensibilidade a partir de questões caras aos saberes artísticos em dança (SOTER DA SILVEIRA, 2016). As proposições da professora Kristal também possuem essa preocupação.

[...] no começo das aulas, que é do 'Ai Weiwei', é, a Arte é 'o artista é o inimigo das sensibilidades gerais.' Eu amo essa frase. [...] O trabalho da Arte é ir corroendo as sensibilidades gerais [sensibilidades como barreiras, limitações], que trouxeram a gente para esse mundo que a gente tem hoje. *Se não é o professor a fazer isso, não consigo imaginar quem poderia ser. Então, para mim, a junção de Pedagogia e Arte é essa, né, despertar esse artista no professor que ele quebre suas próprias barreiras; primeiro, né, para ele poder tá fazendo isso com as crianças. Agora, se ele vai fazer uma máscara, se ele vai fazer uma pipa, se ele vai fazer... Para mim, isso é o de menos, o de mais é que ele faça com vontade sabendo que que ele tá fazendo, e de coração, né, não burocraticamente.* (PROF3 KRISTAL, grifos nossos)

Essa perspectiva na formação de professores, e em particular de pedagogos, nos suscita uma das grandes possibilidades de trabalhar. Isso porque, dadas as diversas questões, embates e desafios sobre o trabalho com Arte na Pedagogia, o que é possível trabalhar é essa abertura para a sensibilidade. Todos os professores, em alguma medida, revelam que esse ampliar para a sensibilidade

é um dos pontos que não pode deixar de ser trabalhado. O que ratifica a importância da Arte na formação de professores, fundamentalmente se ele for atuar nas séries iniciais (MARQUES, 2011; MARTINS, 2016; MARTINS E LOMBARDI, 2015; MENDES, 2016; CARVALHO, et al., 2014; BRASIL, 1997; 2006).

Em relação aos planejamentos, identificamos que todos os professores planejam as disciplinas e as aulas de forma solitária. Apenas os três professores da PÚBL1 é que, durante a pandemia, fizeram algum tipo de correlação entre eles. Ao possuir trajetórias e formações artísticas diferentes, identificamos conteúdos artísticos abordados por esses três professores, predominantemente, relativos ao cinema, fotografia e teatro (áreas de suas formações).

No contexto do isolamento em virtude da pandemia de COVID-19, os relatos de quatro professores foram sobre possibilidades de “visitas a museus virtuais” e “assistir a filmes de forma mais facilitada” (professoras Juliana e Priscila). Outras tentativas e possibilidades que vieram sendo desenvolvidas durante o isolamento na pandemia ainda estavam em fase experimental, como relatam os professores Lucas e Jorge.

Queria prática, mas eu entendo que... Porque são todas práticas coletivas, são todas práticas em roda, práticas que são compartilhados materiais, então assim... Como fazer isso remotamente? E essa turma de Pedagogia é a primeira que eu tô oferecendo na pandemia. É o meu, meu laboratório. Eu tô experimentando. (PROF8 LUCAS)

[...] quando é presencial é ótimo, porque assim, é, quando é o dia da apresentação das peças, da esquete, das peças, nossa! Elas [estudantes] são super criativas; elas montam cenário... (PROF9 JORGE)

Conforme o relato dos professores acima, nem todas as propostas foram possíveis de serem feitas no contexto de isolamento imposto pelo formato remoto das aulas durante a pandemia, mas mostram insistências de possibilidades de investigação e puderam ser exploradas.

Inferiu-se, também, pelos conteúdos de todos os professores entrevistados que eles vêm tentando trabalhar de forma a contemplar várias linguagens artísticas, no sentido de uma dupla polivalência⁸². Porém, o que muitas vezes acontece é que acabam não conseguindo. Atendem algumas, mas outras não. Seja pela formação, afinidade, conhecimento ou tempo das aulas. Nos relatos do

⁸² Discutido no subitem 5.4.

professor Marcos ele mesmo admite que “acaba sendo generalista também”, quando atribui a alguns estudantes uma proposta através

[...] da produção artística local eu trago as manifestações artísticas que têm a ver com as pessoas e o que eles trazem. Então, já teve visitas diversas a cada semestre e a gente acaba tocando nas Artes de uma forma geral. De uma forma geral, a gente acaba sendo generalista também. É isso, o currículo não separa essas coisas. (PROF2 MARCOS)

Pelas palavras do professor Marcos, é possível identificar uma não abordagem de professor especialista, mas generalista/polivalente, de acordo com o exercício do pedagogo, na maior parte do mercado de trabalho. Ele defende que o seu trabalho não consegue contemplar tudo que gostaria. Acrescenta dizendo, “há lacunas⁸³ na formação dos professores de Arte”. Isto é, nem a formação de especialista contemplaria o que julga necessário.

Ainda no sentido de trabalhar propostas que tenham as quatro linguagens como mote de conteúdos utilizados, aparece no relato do professor César uma prática de “artes integradas” – nomenclatura presente na BNCC (BRASIL, 2017a).

Então, eu contemplo as quatro artes e junto com as chamadas ‘artes integradas’, que acaba sendo o meu trabalho [...] dialogando muito com a proposta de ‘Arte Total’ do Wagner, né, do Brecht; você vê isso no Piscator, quando estão trazendo de elementos das Artes Plásticas, da Música, no Teatro deles. Então é algo que eu quero trazer e tento mostrar para elas [estudantes], porque elas têm dificuldade muito grande por exemplo, com a ideia do desenho. ‘Eu não sei desenhar’, né? E aí eu quero... Não. Todo mundo sabe desenhar. ‘Eu não sei cantar’. Todo mundo sabe. (PROF1 CÉSAR)

Nas palavras e artistas que o professor César menciona, podemos correlacionar com apropriação de diferentes linguagens, temas e propostas que superam o que ele identifica como “dificuldade” junto aos estudantes. A característica de negar determinados conteúdos suscita a discussão e relevância relativa a ultrapassar barreiras estabelecidas pelo pensamento de determinados estudantes, como lacunas⁸⁴ para trabalhar Arte. O que cinco professores mencionam se insere no sentido técnico instrumental do que identificam no corpo discente. O trabalho dos professores age, portanto, na busca de ultrapassar o que identificam como algo “estranho” para os estudantes. Isso acaba, muitas vezes,

⁸³ Principalmente relacionadas ao contexto local das artes na Baixada Fluminense, discutidas no capítulo 6.

⁸⁴ Discutidas no capítulo 6.

como ponto de paralisia e resistência para que visualizem possibilidades de superar a exclusividade de trabalhar determinadas técnicas artísticas. Como relatam principalmente os professores César e Gomeia, numa perspectiva de não reproduzir “caricaturas, pré-concepções engessadas, estereotipadas” e estigmatizadas do ensino de Arte.

Os “estereótipos” mencionados pelo professor Gomeia se relacionam com a possibilidade de visibilizar questões histórica e sociologicamente menosprezadas. Ele menciona seu trabalho com cinema documentário indígena, quilombola, favelado, na intenção de que essas questões apareçam, deem protagonismo e não apagamento, como alguns processos da hegemonia branca eurocentrada age.

Eu faço coisas sobre filmes, é... Faço uma discussão, um pouco tentando uma discussão sobre tomadas e planos; eu brinco com isso. Outro dia, brincando e tudo, fiz um documentário, é... Um comentário sobre crianças quilombolas. Crianças indígenas e crianças da favela. E a gente vê como é que os planos são tão abertos nas crianças quilombolas. Nas crianças indígenas os planos são mais fechados. As crianças da favela é uma, um outro plano de aula, é uma, uma outra noção do espaço. (PROF5 GOMEIA)

A proposta de diálogo com essas possibilidades aparece também no trabalho da professora Juliana através “por exemplo, lei 10.639, 11.645⁸⁵, pautado dentro da tradição clássica, né?” (PROF7 JULIANA). Essas perspectivas são consideradas contra-hegemônicas, pois a própria história da Arte, em muitos casos se constitui a partir da ideia eurocentrada de Arte. O que os professores Marcos, Lucas, Juliana, Gomeia e Jorge percebem é que essa perspectiva precisa ser debatida e levada para discussões na formação de futuros pedagogos. A proposta do professor Marcos, por exemplo, é de promover uma curadoria de artistas não hegemônicos da própria Baixada Fluminense.

Elas [as alunas] têm um questionário de curadoria. Como é que eles [os artistas] começaram artisticamente? Quais são as suas inspirações artísticas de cada artista. Como é fazer Arte na Baixada? Então tem um repertório ali também. Então eu acho que dessa maneira eu acabei conseguindo fazer uma diversidade. Eu sempre falo para outras pessoas, das manifestações populares. Já foi um pessoal do Boi, já foi Cavalo Marinho lá. De danças folclóricas. Já foi tanta coisa interessante

⁸⁵ Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

lá nas visitas. Capoeira, Samba, Escola de Samba. [...] Acho que é a melhor maneira que eu tenho delas terem contato com artistas ali do lado delas. [...] Eu acho que são demandas que eu vejo como necessárias. [...] Então eu faço um recorte que a Baixada Fluminense, e como Caxias [o município sede da IES] pode influenciar nosso modo de pensar o ensino das artes? Já essa Arte que é conhecida no mercado da África, de um Duchamp, Van Gogh, eles vêm a reboque de alguma discussão que a gente tá levantando a partir do que os artistas locais nos trouxeram. (PROF2 MARCOS)

Na contramão do que propõe o professor Marcos, o professor Jorge diz que não traz muito artistas da Baixada Fluminense, porque não há muito conhecimento dos artistas locais. Porém, o que ele aponta como um desafio é que a Baixada Fluminense ainda se constitui por um espaço de não conhecimento que ultrapasse algumas perspectivas eurocentradas. Consideramos, pois essa perspectiva como uma necessidade que ser abordada na formação de professores, como o PROFEX vem identificando em um estudo recente⁸⁶. O que, no caso da Baixada Fluminense, também foi identificado.

Portanto, a proposta, a partir de agora, é debater como os professores consideram essencial, no contexto da Baixada Fluminense, que se abordem questões locais, contra-hegemônicas. Portanto, o porquê dessa invisibilização da Arte e dos artistas locais, em diálogo com os currículos, práticas, conhecimento e consumo de Arte local é que será o enfoque do próximo capítulo.

⁸⁶ O estudo, ainda não publicado, vem sendo desenvolvido através de construção de dados por questionário aplicados a professores especialistas de diversas áreas. O que mais se identificou foi a falta sobre o tema “diversidade” em suas formações.

6

Interrelações do/no ensino de Arte da Baixada Fluminense: entre o contexto e o campo

Apesar dos municípios que compõem a Baixada Fluminense formarem uma grande metrópole, junto de uma das cidades com maior densidade demográfica do país, o Rio de Janeiro, encontramos 32 instituições situadas na zona rural, entre creches e pré-escolas. Este dado dimensiona a enorme variedade cultural existente na região estudada, e a complexidade e abrangência que essas instituições educacionais estão inseridas. Outro dado que consideramos de importância central é aquele que revela quem são os profissionais que se ocuparão das crianças e dos espaços da primeira infância.

(COSTA E NASCIMENTO, 2021, p. 167-168)

A partir de agora, nossa intenção é trazer reflexões sobre como o contexto da Baixada Fluminense se relaciona com o campo investigado. A ideia é explorar elementos que abordem aspectos peculiares dos municípios e suas interrelações com o conhecimento produzido no ensino de Arte dos cursos presenciais de Pedagogia. Nessa perspectiva, alinharemos aspectos das artes produzidas nos municípios da Baixada Fluminense (MEDEIROS, 2017; MELO, 2021; HOFFMAN, 2021; GUERREIRO E BORJA, 2021; GALINDO E SOUZA, 2021) em interface com o conceito de experiência e experiência artística (BONDÍA, 2022; DEWEY, 2010).

A escolha dessa articulação emerge de questões circundantes entre os fatores de negligenciamento, diminuição e cerceamento da área artística na região pesquisada, como abordam os autores mencionados. Nesse sentido, para chegar até a formação artística dos futuros pedagogos e das crianças de séries iniciais de escolarização, faz-se necessário entender os processos que levaram o campo a nos apontar esses caminhos. Não só na formação de pedagogos, mas na formação de professores de forma geral. Acreditamos que as artes são substanciais para que os professores possam se relacionar de forma diferenciada em suas profissões, pelo despertar de um olhar mais sensibilizado e,

possivelmente, imprimir essa maneira sensível de se relacionar com a vida e com as suas ações docentes.

Dessa forma, partimos de como as artes são percebidas pelos sujeitos da pesquisa e se relacionam com os cursos de Pedagogia a ponto de chegarem à região da Baixada Fluminense. Seguir-se-á o debate através da produção, consumo/fruição e formação em Arte da/na Baixada Fluminense e, possivelmente poderão chegar às escolas pelos pedagogos formados na região.

6.1

Modos de fazer, consumir, fuir e se relacionar dos sujeitos com as artes no campo cultural na Baixada Fluminense

Ao traçar algumas indagações entre os sujeitos e o campo, percebe-se alguns elementos podem ter maior ou menor influência. Por isso, partimos das seguintes indagações: como e por quem as artes são produzidas na Baixada Fluminense? São consumidas? De que forma? Há incentivos públicos e privados de fomento à Cultura⁸⁷ e subsistência de produções artísticas locais? Com a pandemia de COVID-19 houve alguma interferência? Professores e estudantes de Pedagogia têm consciência da importância dessa articulação entre esse local e as artes?

Consideramos que essas questões merecem atenção por todo o conjunto dos cursos investigados – estudantes, professores, coordenadores e comunidade acadêmica. Apesar do nosso enfoque não oferecer dados sobre as outras disciplinas (não artísticas), os sujeitos da pesquisa percebem que os aspectos artísticos refletem em como os pedagogos estão sendo formados nesse contexto.

As respostas dos estudantes podem nos levar a entender uma visão de quem são os meios de produção de conhecimento. Pois, como estudantes de Pedagogia, os futuros professores podem ser disseminadores potenciais dos conteúdos artísticos que chegarão às crianças nas escolas. Nesse sentido, o olhar sobre as artes na Baixada Fluminense passa pelo processo de escolarização, e

⁸⁷ O termo cultura e seus derivados usados nesta tese correspondem às práticas da área da Cultura, a qual, no Brasil, é responsável pelas letras, artes, folclore e outras formas de expressão da cultura nacional e pelo patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural brasileiro. Os “Programas de Fomento à Cultura e Economia Criativa” majoritariamente possuem o objetivo de apoiar a realização de projetos culturais, por meio da concessão de incentivos financeiros para artistas, grupos, instituições e coletivos artísticos.

que, muitas vezes, está associado aos primeiros contatos que as crianças têm com Arte na escola (MARTINS E LOMBARDI, 2015; AMOROSO, 2018).

Ao tratar da produção artística na Baixada Fluminense como uma região periférica, Medeiros (2017) nos ajuda a considerar o que entendemos por periferia, para além do local geográfico, tomado como centro a capital fluminense.

Estamos diante, portanto, de um deslocamento importante: a periferia, tantas vezes tratada como algo a ser superado e deixado no passado, é aqui desejada como parte de um futuro. Mais do que isso: ela é descrita como o próprio futuro. Essa periferia, não circunscrita a aspectos apenas geográficos e a definições estáticas focadas em índices de pobreza, é apontada como futuro por ser vista como potência, como repertório criativo atravessado por vivências múltiplas que extrapolam muitas vezes limites territoriais, daí a possibilidade de pensar em 'periferias do mundo'. Como conceito polissêmico, periferia parece estar aqui mais próxima de "uma posição política do que de uma origem social e identitária. (MEDEIROS, 2017, p. 93)

Segundo o que nos apresenta o autor, é possível identificar que muito do que é produzido artisticamente na Baixada Fluminense não se encerra no campo artístico. As relações estabelecidas pelas artes produzidas na região se circunscrevem em vários contextos, inclusive os educacionais. Em se tratando dos cursos de Pedagogia investigados como espaços educacionais de demarcação política tanto quanto a própria Baixada Fluminense, identificada como um espaço periférico à capital. Ela pressupõe uma demarcação política até que chegue aos estudantes. Nesse sentido, é preciso que haja

[...] aceitação natural da diferença, para articular suas experiências culturais e, principalmente, socioeconômicas, denunciando, problematizando e indignando-se com as desigualdades que constituem nossa cotidianidade. Esses estudantes, que vivem na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, convivem com estas desigualdades, tanto quanto os moradores de comunidades ou favelas que cercam a capital fluminense nos bairros da zona sul, tais como Copacabana, Ipanema e Leblon. Muitos moradores da Baixada trabalham na capital, tendo que enfrentar transporte público lotado para chegar ao local de trabalho, muitas vezes, atuando em serviços mais simples, como empregados domésticos, faxineiros, porteiros, etc. A cidade natal funciona como cidade-dormitório⁸⁸. Muitos estudantes de escolas públicas, como os da pesquisa, vivenciam essa realidade com seus pais e parentes e consigo próprios. Muitos moradores da Baixada Fluminense ou de bairros mais afastados do eixo zona

⁸⁸ O termo cidade-dormitório – também mencionada por Melo (2021), Hoffman (2021), Galindo e Souza (2021) – designa cidades em que as pessoas residem, mas só vão para dormir. Isso porque trabalham, estudam e exercem a maior parte de seu tempo fora delas.

Sul-zona Oeste, sofrem muito esse tipo de preconceito. (MEDEIROS, 2017, p. 126-127)

O que o autor também nos ajuda a pensar é que há um modo de existir e se relacionar com as artes na Baixada Fluminense. Ela contrasta com regiões abastadas da capital. Nesse sentido, é importante que se aborde o quanto os professores de Arte dos cursos de Pedagogia presenciais vêm fazendo em nome da superação ou minimização da problemática das artes na região. Segundo Melo (2021), um marco nesse processo aparece no início dos anos 2000, quando surgem diversos grupos vinculados a atividades artísticas na região. A autora usa o “Mapeamento dos Grupos Criativos da Baixada Fluminense” feito em 2015, no qual se identificou 21 coletivos de cinema distribuídos pelos 13 municípios. Não só relacionado ao cinema, mas a outras linguagens artísticas.

Uma relativa democratização do acesso a dispositivos de comunicação, a crescente valorização de políticas culturais, o considerável crescimento do poder de consumo dos setores menos privilegiados e a ampliação do acesso ao ensino superior por parte dessa mesma população foram processos que colaboraram para a construção de outras relações com o futuro por parte de grupos historicamente estigmatizados. Afinal, quantidades maiores de pessoas vindas de estratos sociais mais baixos passaram a considerar naquele momento planos antes mais raros, como a entrada na universidade, a atuação em projetos artísticos, maior circulação por diversos espaços, a aquisição de determinados bens. (MELO, 2021, p. 88)

Os bens mencionados por Melo (2021) são “estrategicamente bens culturais não mensuráveis e imensuráveis”, sob a ótica do quanto o setor cultural necessita de incentivos e vem se articulando para tal. A autora também nos ajuda a refletir que “os trabalhadores, fazedores, operários da cultura”, a partir do mapeamento de 2015, reivindicaram por “ações imediatas de enfrentamento e prevenção de um colapso no setor cultural [...] que agravam a situação no contexto da Baixada Fluminense” (MELO, 2021, p. 95).

Percebemos, portanto, que o processo de estigmatização (DUBET, 2015) das reside também na submissão da área artística e cultural. Seja pela maneira a que são associadas, seja pelos incentivos e apoios governamentais (in)existentes na região. Como se viver de Arte na Baixada Fluminense – e mesmo no Brasil – estivesse associado a uma banalização do trabalho e de seus profissionais. Isso se comprova pelo menosprezo historicamente atribuído e construído.

O uso enfático de categorias que demarcam o fazer artístico parece estar diretamente relacionado à percepção de que a arte

é geralmente mais associada a um tipo de *hobbie*, passatempo ou mera diversão e não como uma forma de sustento, um trabalho, de fato. Trata-se de algo significativo na mudança que assistimos nas últimas décadas no Brasil sobre quem pode ou não fazer e viver de arte. Se antes predominava o “*playboy*”, hoje têm lugar os filhos dos pedreiros, operários, entre outras profissões pouco valorizadas e remuneradas no Brasil. (MELO, 2021, p. 95)

Esse pensamento emerge no aspecto nacional, mas se acentua em determinadas regiões. Principalmente se essas regiões historicamente apresentarem marcos tardios ou de pensamentos que se originam e ganham força nas capitais e epicentros de regiões metropolitanas. É o caso da Baixada Fluminense.

De acordo com os autores (HOFFMAN, 2021; MELO, 2021; MEDEIROS, 2017; SOUZA E SOUZA, 2018; SIQUEIRA, 2021; LEROUX et al., 2012) é possível identificar alguns poucos espaços de formação artística na região. O que, conseqüentemente gera menos artistas e profissionais da área cultural. Alguns dados mencionados pelos autores acima evidenciam a luta em favor do reconhecimento das artes que, muitas vezes, estão associados aos processos formativos nas universidades. O que se identifica é que os próprios projetos de extensão e egressos possuem uma preocupação para que os espaços culturais e educacionais da Baixada Fluminense passem a tomar um lugar de protagonismo. Deixar de ser um reflexo do que é produzido ou alavancado pela capital como centro; atribuído como o mais legítimo, valorizado, importante.

A Baixada Fluminense é pouco conhecida do carioca. Na verdade, ela é ‘bem conhecida’, mas através de um olhar míope que não enxerga o que se encontra para além de sua proximidade amistosa. (SIQUEIRA, 2021, p. 5)

Dentre os autores moradores e atuantes na Baixada Fluminense, isso aparece fortemente em suas produções acadêmicas, assim como na luta por visibilidade artística nos municípios.

Como moradora de Nova Iguaçu, uma das cidades da Baixada Fluminense, há algum tempo eu já conhecia e, eventualmente, participava de sessões de cineclube na região, estas sempre gratuitas e abertas ao público. Mas é a partir de meados de 2019 que começo a seguir etnograficamente os passos desse que pode ser entendido como um circuito por envolver uma circulação – de pessoas, imagens, ideias – e que é experimentada em cineclubes e festivais onde são exibidos, em sua maioria, filmes autorais de integrantes de coletivos de cinema locais. (MELO, 2021, p. 88)

Apesar da autora tratar especificamente do universo audiovisual, é possível verificar também em diversas outras áreas artísticas a grandeza existente na Baixada Fluminense. O que identificamos, paradoxalmente, é a falta de divulgação e reconhecimento por parte das culturas hegemônicas, no sentido de caracterizá-las como Arte. Acessíveis, protagonistas, de qualidade e, sobretudo, produzidas por artistas locais.

Ao circular pela Baixada Fluminense, é possível perceber que as produções artísticas acontecem, mas não há incentivos governamentais para que se sustentem e possam perdurar. Assim como a divulgação, no sentido de estimular que as populações locais se habituem a consumir, fruir e valorizar o que é produzido.

Quando comparamos à capital fluminense, há uma disparidade enorme de cursos universitários e produções artísticas produzidas nas cidades consideradas centro. Enquanto, em seu entorno, a periferia, torna-se refém (MEDEIROS, 2017). O quantitativo de espaços que oferecem formações artísticas (de nível médio e superior) nesses contextos, embora importantes, ainda se apresente como um fator tímido. Com poucos espaços formativos, o que se percebe são iniciativas de artistas irem em busca de formação na capital ou em outras cidades. Quando isso acontece, quase nunca é uma abordagem dos conteúdos voltados para as produções e artistas da Baixada Fluminense, como menciona Medeiros (2021).

Não me lembro de nenhuma aula na qual assisti algum produto audiovisual que, assim como eu, fosse belforroxense [natural de Belford Roxo] ou, pelo menos, baixadense. Poucas foram as vezes em que me senti representado nas telas em sala de aula. [...] vasculho uma série de sites e é assim que sou apresentado a um gigantesco universo de produções audiovisuais realizadas tão próximas da minha casa e sobre as quais eu ainda não tinha ouvido falar. Encontro filmes de movimentos cineclubistas como o Mate com Angu (Duque de Caxias), o Xuxu ComXis (Nova Iguaçu) e o BaixadaCine (Belford Roxo). Fico encantado com a originalidade das produções e com a potência dos discursos produzidos por esses filmes. (p. 10)

O pouco contato nas formações leva-nos a refletir: como queremos que as formações em Pedagogia carreguem características artísticas da Baixada Fluminense, se nem entre os artistas isso vem acontecendo?

Para nossa surpresa, cinco dos nove relatos dos professores de Arte dos cursos investigados, mencionam a temática em relação a uma preocupação de valorização artística local. Porém, o motivo desse fator não aparecer nos dados

dos estudantes, atribui-se a questões voltadas ao currículo, pois, como já mencionamos, há apenas uma disciplina artística com cada um desses professores no decorrer de todo o processo formativo dos pedagogos.

Dessa forma, quando há alguma publicação ou trabalho acadêmico relacionando Arte e Baixada Fluminense, há lançamento de esperanças pelos autores.

[...] enxergo meu trabalho como uma semente, algo que eu gostaria de continuar pesquisando no futuro. Deposito aqui, para mim e para qualquer pessoa que tenha se encantado por esta monografia, algumas possibilidades de continuidade e desdobramentos para a pesquisa. Deixo essas proposições porque acredito bastante no potencial dos atravessamentos que esta pesquisa sugere para uma descolonização dos saberes. Sua importância reside na possibilidade de construção de uma academia mais democrática e inclusiva. (HOFFMAN, 2021, p. 39-40)

Portanto, a escassez de espaços formativos na Baixada Fluminense providos de conteúdos, práticas e atravessamentos atentos às produções artísticas locais precisam ganhar atenção para que esse quadro possa ser alterado. Dessa forma, em alguma medida e, assim como Hoffman (2021) temos a esperança de que possa chegar às crianças nas escolas através dos pedagogos formados por cursos com essas abordagens.

6.2

Da experiência ao ensino de Arte no campo investigado – dos sujeitos da pesquisa aos cursos de Pedagogia

Explicitadas as questões sobre o campo artístico e cultural na Baixada Fluminense, agora exploraremos a perspectiva de que para exercer uma produção de conhecimento artístico na escola seja atravessado por experiências, sejam elas artísticas, culturais e educacionais. Segundo Bondía (2019), experiência é o que nos acontece de modo mais aprofundado.

A experiência é algo que nos acontece e que às vezes treme ou vibra algo que nos faz pensar algo que nos faz sofrer ou gozar algo que luta pela expressão e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em

algumas ocasiões esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. (BONDÍA, 2019, p. 10)

Nesse sentido, defendemos o contato que o pedagogo venha a ter durante a sua formação dentro e/ou fora da universidade e que ele, minimamente, atravesse os estudantes no sentido de uma experiência considerada pelo autor. Aspectos relativos à experiência envolvem, além dos atravessamentos nas aulas, questões oriundas do próprio contexto de onde são produzidas. Em aproximação com Dewey (2010), o contexto local em que as artes são produzidas interferem de forma significativa. Questões específicas que atravessam a região geográfica relacionadas às artes é o que discutiremos agora.

A teoria filosófica interessou-se unicamente pelas artes que traziam uma chancela de reconhecimento da classe dotada de posição social e autoridade. As artes populares devem ter florescido, mas não receberam atenção literária. Não foram dignas de menção nas discussões teóricas. Provavelmente, nem sequer eram vistas como formas de arte. (DEWEY, 2010, p. 339-340)

Desse modo, tratar de experiências artísticas relacionadas à região da Baixada Fluminense incidem na produção de conhecimento dentro dos cursos de Pedagogia da região.

As experiências (BONDÍA, 2019; DEWEY, 2010) identificadas pelos relatos dos professores formadores são bastante significativas nos quadros de análise. Todos os nove professores entrevistados relatam que os estudantes recebem bem as práticas desenvolvidas no contexto das disciplinas artísticas. O que identificamos, porém, é que todos os entrevistados (coordenadores e professores) apontam que o ensino de Arte como experiência no campo artístico apresenta lacunas nas formações dos pedagogos. Das mais sutis, às mais evidentes.

[...] na verdade, quando você diz se há lacunas, na verdade só *há lacunas. Lacunas enormes; buracos; rombos*. Porque é só um pequeno momento – 90 horas do total (três mil, quase 4mil horas). Claro que, em outras disciplinas, a Arte acaba sendo tema transversal, elas aí, de alguma maneira, todos os professores vão se usar de exemplos artísticos para ilustrar, para falar de coisas. Mas a Arte como disciplina, *como espaço, como componente, com as suas especificidades*, nem essa disciplina [obrigatória de Arte] é. (PROF2 MARCOS, grifos nossos)

Meu filho, se você me perguntar, têm lacunas em relação ao universo! [risos] Às vezes, por ser específico, por ser *um colega*

que venha de conteúdo específico, ele, muitas vezes, até provoca antipatia e isso prejudica o processo. É preciso dialogar com o que aquelas alunas, com o que esse aluno consegue apreender nesse momento. [...] enquanto especialista na rede pública é o que que eu percebo – uma total ausência do trabalho com o componente curricular Arte, por exemplo. Tem proposta curricular. O município tem que... É... Uma proposta muito bacana, muito bem construída, enfim... Tem, porém, em sala de aula, o professor não faz uso disso. Ele fica o tempo inteiro voltado para alfabetizar. (COORD2 TULA, grifos nossos)

Pelo que relatam o professor Marcos e a coordenadora Tula as lacunas no ensino de Arte são muitas, principalmente relacionadas ao contexto específico de onde atuam, na Baixada Fluminense. O que se identifica é que não só há falta de aproximação com o espaço cultural e artístico da região, quanto com a própria formação cultural da capital fluminense. Nenhum dos professores mencionou visitas, aproximações ou qualquer relação de suas práticas com a formação histórica, com a pulsação artística existente no grande centro urbano do Rio de Janeiro. Professores formadores, em um pequeno contato artístico para futuros pedagogos, por exemplo, não mencionam casos como o da Escolinha de Arte do Brasil (EAB)⁸⁹, do Teatro João Caetano⁹⁰, do Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro (CCO)⁹¹, do Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)⁹², do Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB)⁹³, do Museu do Pontal⁹⁴. Se

⁸⁹ A EAB é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). A Escolinha, que coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), voltada fundamentalmente para o público infantil. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>

⁹⁰ O Teatro João Caetano é um dos mais tradicionais teatros do Brasil. É o mais antigo teatro em funcionamento da cidade. Fundado em 1813, por D. João VI. Pelo seu palco passaram artistas consagrados nacional e internacionalmente. Fonte: <http://www.funarj.rj.gov.br/>

⁹¹ O CCO foi inaugurado em 2004, sendo o primeiro da América Latina. Foi projetado para criação, produção, desenvolvimento, intercâmbio, estudo, apresentação, documentação, memória e difusão da dança. Fonte: <https://centrocoreografico.wordpress.com/ocentro/>

⁹² O MNBA é um museu de arte localizado na cidade do Rio de Janeiro e concentra o maior acervo de obras de arte do século XIX, sendo um dos mais importantes museus do gênero no Brasil. Fonte: <https://www.gov.br/museus/pt-br/museus-ibram/mnba>

⁹³ O MUHCAB é um museu de território situado na Pequena África, tendo como marco zero o Cais do Valongo, Patrimônio Mundial. O museu pretende contar a história da região que testemunhou o maior desembarque de africanos escravizados no mundo, de importantes marcos de afirmação negra no Brasil e do desenvolvimento da cultura afro-brasileira, bem como debater conceitos que emanam desta narrativa e a situação do negro no Brasil hoje. É um museu de tipologia híbrida, articulando em sua atuação diferentes abordagens sobre cada recorte de sua temática. Fonte: <https://www.rio.rj.gov.br/web/muhcab/apresentacao>

⁹⁴ O Museu do Pontal é considerado o maior e mais significativo museu de arte popular do país. Seu acervo – resultado de 45 anos de pesquisas e viagens por todo país do designer francês Jacques Van de Beuque – é composto por cerca de 9.000 peças de 300 artistas brasileiros, produzidas a partir do século XX. Fonte: <https://museudopontal.org.br>

considerarmos que a cidade Rio de Janeiro possui inúmeros espaços variados de formação, relevância e pulsação artístico-cultural, nos direciona por um recorte em que os professores fazem opção de tratar de artistas, artes e culturas da Baixada Fluminense, pois é o que lhes resta no curto período que possuem dentro do espaço de suas aulas. Dentre espaços de exploração, visitação e menção pelos professores entrevistados se resumem alguns dos principais espaços culturais das cidades onde se situam os cursos de Pedagogia investigados, como o Teatro Raul Cortez⁹⁵, o Espaço Cultural Sylvio Monteiro⁹⁶, o Museu Marinheiro João Cândido⁹⁷, os SESCs e SESIs⁹⁸. Vale ressaltar que, mesmo dentre os espaços culturais mencionados aqui há muito mais acesso a informações na internet sobre os espaços da capital do que da Baixada Fluminense. Isso revela a grande marca do centro cultural urbano se reduzir o que se considera “eixo centro-zona sul” da capital. Esse eixo, conforme é mencionado por muitos professores e artistas da região, se constitui como espaço privilegiado de produções artísticas. Nesse sentido, podem levar artistas oriundos da Baixada Fluminense a produzir e consumir Arte nesse eixo para ganharem visibilidade e chancela de artistas de qualidade (HOFFMAN, 2021; MEDEIROS, 2017).

Em relação à exploração de espaços culturais da Baixada Fluminense é possível identificar que há inúmeras tentativas de mais da metade dos professores

⁹⁵ É um aparelho Cultural situado na Cidade de Duque de Caxias. Tem capacidade para 440 espectadores, sala de ensaio, dois camarins e um dos maiores palcos do Brasil e a peculiaridade de ser reversível, assim, pode-se apresentar espetáculos para o público interno e externamente, tendo visão frontal da Biblioteca Leonel de Moura Brizola, que compõem o Centro Cultural Oscar Niemeyer (Praça do Pacificador). Fonte: <https://www.facebook.com/teatromraulcortez/>

⁹⁶ Espaço cultural situado em Nova Iguaçu que conta com diversas atividades culturais e uma biblioteca. Dentre as principais atividades oferecidas estão exposições, oficinas e espetáculos de dança e teatro. Fonte: criação nossa, por frequentarmos o espaço.

⁹⁷ Situado no Morro do Embaixador em São João de Meriti, onde João Cândido morou parte de sua vida e onde sua família ainda reside, hoje o museu visa homenagear seus feitos heroicos e sua bravura. O local escolhido foi a casa do antigo embaixador de Portugal no Brasil. Fonte: https://meriti.rj.gov.br/home/museu_jan_21/

⁹⁸ O SESC (Serviço Social do Comércio) é uma entidade privada sem fins lucrativos com a responsabilidade social na sua essência. No estado do Rio de Janeiro atua por meio de 20 Unidades Operacionais, além de 12 Unidades Móveis que operam em diversos municípios, formando uma ampla rede de serviços para que você possa ter o melhor para sua vida sempre por perto. Através da Cultura, Assistência, Saúde, Esporte, Lazer, Turismo e Educação é possível descobrir e desenvolver as potencialidades do nosso público. A Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro Serviço Social da Indústria (Fijan Sesi) mantém uma rede de teatros em suas unidades do Rio, com o objetivo de estimular a produção cultural e facilitar o acesso da população a espetáculos e eventos. Desenvolve projetos e promove palestras com importantes personalidades das mais diferentes áreas da cultura para inclusão social, formação, e orientação de novos talentos, formação de plateia e fomento à Economia da Cultura. Fontes: <https://www.sescrj.org.br/o-sesc-rj/> e <https://www.firjan.com.br/sesi/qualidade-de-vida/guia-sesi-cultural/espacos-culturais/>

(cinco) entrevistados. Por isso, olhar sobre como os conteúdos, artistas e possibilidades de articulação entram na discussão do território da Baixada Fluminense como um potente trabalho desenvolvido pelos professores formadores.

[...] os próprios territórios onde elas [estudantes] habitam e que, muitas vezes, elas não se dão conta. Então, por exemplo, né, já teve anos que a gente fez um trabalho, né, por exemplo, a gente tem... Elas, elas são... Boa parte delas não sabia que em São João de Meriti você tem um centro cultural – o João Cândido [...] marinheiro e que se rebelou contra a chibata na Marinha, né? Ele foi morador de São João de Meriti. Elas não sabem disso; muitas não sabem, quando eu não trago essa informação [...] a gente vai visitar centros culturais da própria Baixada, de São João de Meriti. (PROF9 JORGE)

Pelo relato do professor Jorge é possível identificar pouco conhecimento dos estudantes em ocupar e conhecer os espaços artísticos e culturais da região da Baixada Fluminense, bem como dos próprios municípios em que os estudantes residem. Elementos externos (do entorno das IES e específicos da Baixada Fluminense) passam a ser considerados e problematizados na formação em Pedagogia nesses contextos. Essa ótica também aparece nos discursos dos professores Lucas e Juliana, de acordo com suas trajetórias formativas e profissionais. Identificam como uma questão a ser superada as próprias bases da História da Arte.

Muitas vezes, assim, a gente fica, é, isso deixa realmente um pouco a desejar o fato de a gente não fazer um trabalho mais próximo desses artistas locais, dos, dos artistas que atuam na Baixada Fluminense, né, então a gente... Eu tenho conhecimento de, por exemplo, cineastas, artistas visuais, né, que estão atuando e pensando a Baixada Fluminense. (PROF9 JORGE)

E sem contar que a gente está trabalhando também com público de diversas origens étnico-raciais. Então, David Michelangelo está lá, eu falo isso para eles, sabe? Numa boa mesmo! Gente, eu não vim aqui para ensinar História da Arte para vocês, não. Para História da Arte tem um livro lá que eles referenciam, vocês leem aquele livro lá; vão achar bonito; vamos falar... O [estudante] que dá uma lida traz a dúvida para cá. [...] Mas é isso, a minha perspectiva é sair dessa, dessa ideia eurocentrada, de que a Arte está só dentro do museu, e que essa Arte é sacralizada, né? E fazê-los provocar, né, pensamentos divergentes. (PROF7 JULIANA)

Dessa forma, é possível perceber que apesar de alguns professores buscarem possibilidades de articulação dos conteúdos com a região da Baixada

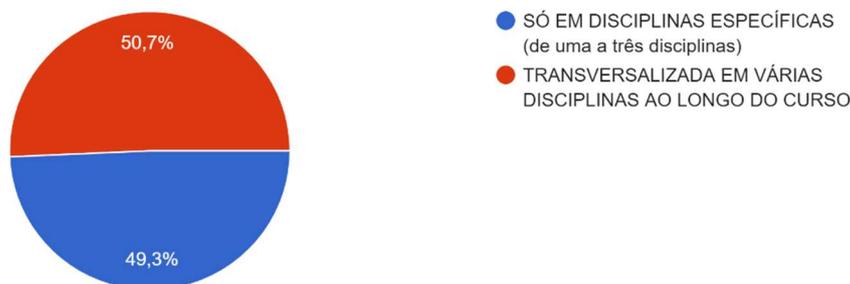
Fluminense, não são todos que conseguem. Há um esforço por parte dos que não conseguem, mas esbarram em outros fatores. Esses fatores se apresentam também como questões do ensino de Arte com a temática ou conteúdos relacionados à região.

Além disso, cabe indagar como os estudantes estão percebendo que o ensino de Arte vem acontecendo ou se, minimamente identificam que há/houve contato com as artes durante a formação em Pedagogia. É o que mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 7: Resposta dos estudantes ao se perguntar como teve contato com Arte no curso em que estuda.

No curso onde você estuda, como você teve contato com Arte?

73 respostas



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Há uma paridade de respostas entre os que afirmam e os que negam o contato durante a formação em Pedagogia. Se aprofundarmos a análise sobre as respostas dos estudantes, segundo o gráfico acima, 69,9% dos alunos afirmam que conseguirão ensinar Arte nas séries iniciais. Portanto, a pergunta que fica é: de onde vem a capacidade dos estudantes de ensinar Arte no contexto da Baixada Fluminense?

A incoerência entre as respostas dos estudantes e a dos professores e coordenadores possivelmente se comprove com os relatos das questões abertas respondidas pelos estudantes. Eles apontam desafios consideráveis e o quê das experiências (BONDÍA, 2019) em Arte estão permanecendo.

Tive apenas uma disciplina de Artes no curso de Pedagogia, acredito que isso não me torna apta a ministrar uma boa aula de Artes, vejo nos corredores das esolas [sic], que muitos

professores associam artes apenas a desenhos e pinturas, posso afirmar então que a falta de profissionais capacitados, formados em Artes e o desinteresse dos alunos pela desvalorização do trabalho artístico (tanto por parte da escola escola [sic], quanto da família e da política pública educacional como um todo) seja um grande desafio. (ESTUDANTE1)

É uma [sic] conjunto de problemas, engloba muitos fatores que ultrapassam a questão de PROFESSOR/UNDIDADE/ALUNOS/ COMUNIDADE. Embora haja no currículo escolar, muitos professores tem [sic] a insegurança em trabalhar conforme as PCN'As [sic] e acabam deixando lacunas a serem questionadas. E devido a uma series [sic] de problemas as aulas de Artes só ficam nos cadernos. (ESTUDANTE2)

Nas redes públicas os pais e alunos não se enteresam [sic] sobre o assunto. (ESTUDANTE4)

A Arte ser vista como matéria de enriquecimento pedagógico e não como lazer. (ESTUDANTE5)

Baseado nas respostas dos estudantes, aliado ao que identificamos no capítulo anterior, o contexto da região pode estar intimamente relacionado ao pensamento restrito sobre Arte⁹⁹ nos cursos. Isso reflete na constituição dos currículos (MOREIRA, 2021). Os dados revelam que o que chega ao estudante de Pedagogia da Baixada Fluminense é uma ideia de Arte ainda menosprezada, desprovida de conhecimento aprofundado sobre o campo das artes na região.

No que diz respeito ao ensino de Arte nos cursos investigados, não só as linguagens e suas especificidades (conteúdos, práticas, metodologias), mas também a superficialidade da dimensão artística a que os elementos do produzir, consumir, fruir e contextualizar (BARBOSA, 1998) Arte se encontram. Isso mostra que o ensino de Arte precisa ser mais estruturado nesses espaços por parte de todos os agentes que compõem os cursos, para que se possa visualizar uma mudança de pensamento. Do contrário, os estigmas que assolam o ensino de Arte só serão reforçados e reproduzidos.

Quando pensamos sobre o pedagogo atuar com Arte nas escolas, e em especial da Baixada Fluminense, percebe-se que há outros desafios e lacunas também apresentados pelos professores, coordenadores e estudantes. Há dissensos entre as competências do professor generalista/polivalente e especialista em Arte, bem como em cada linguagem específica.

[...] o concurso continua sendo para Educação Artística, né? Mas eu acho que teve avanços, sim. Até de colocar, por exemplo, né... Porque esse... Vem da LDB. A Arte não com uma área, mas uma disciplina, eu acho que esse foi um

⁹⁹ Desenvolvida no capítulo 5.

avanço fortíssimo, né? E aí, quando a gente tem lá na [lei] 5.692, acho, que uma área de atividade e elas transformam numa disciplina traz uma outra perspectiva, né, para a área. Mas ainda nos deparamos com essas questões, né, da, da polivalência ou do concurso único, que aí o professor, a professora vai trabalhar dentro da sua expertise, na da sua formação. (PROF7 JULIANA)

Então, eu não estou numa formação de Educação Artística. E isso é um ponto. E como eu não *tô* numa formação de Educação Física. Então, ele tem que perceber que aquilo vai fazer sentido para prática dele como professor. Enquanto, se ele não for professor, ele for... Eu gosto de pensar na perspectiva do especialista. (COORD2 TULA)

Sim, pois hoje temos Arte como uma disciplina que não tem muita importância [sic] muitos não gostam de fazer [sic] acha que é só pintar e pronto. (ESTUDANTE3)

Quanto mais o ensino de Artes for abrangente, mais se entende as diferenças. Ensinar todos os tipos de artes, aproxima mais as pessoas culturalmente e socialmente. (ESTUDANTE6)

[...] eu diria dinamizar a aula de artes, com um conteúdo que *as crianças aprendam e ao mesmo tempo se divertem*, é muito bom quando aprendemos de uma forma que gostamos, esse aprendizado fica muito melhor, *ensinar no meu conceito já é uma grande arte!* (ESTUDANTE7, grifos nossos)

O que se identifica pelos relatos dos sujeitos da pesquisa é que há bastante variedade das respostas. Há conflitos de ideias nas respostas de alguns estudantes ao mencionarem a não distinção entre as formações dos professores especialistas se dar em cada linguagem artística específica, assim como diminuir o ensino de Arte apenas à diversão, como diz o estudante 7. Essa complexidade extrapola as formações, pois não só os currículos dos cursos conseguem abraçar a amplitude do ensino de Arte, por todas as questões e aspectos mencionados anteriormente.

O que percebemos são perspectivas debatidas como questões do enfoque disciplinar (PIMENTA et al., 2019) das formações.

[...] prevalecem nos cursos do enfoque disciplinar o que leva a fragmentar e fragilizar a formação do pedagogo docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil [...] Um curso de pedagogia interdisciplinar poderia superar a fragmentação presente na formação dos pedagogos docentes com vista a se inserir profissionalmente como professor polivalente? (PIMENTA, et al., 2017, p. 36)

No caso da Arte na região da Baixada Fluminense isso vem se intensificando, pois não são só dentro dos cursos de Pedagogia é que essas questões aparecem. Há interrogações até por parte das escolas e redes de

ensino¹⁰⁰, as quais irão empregar parte significativa os pedagogos. A característica de utilização das artes somente de maneira a interdisciplinar já atravessa alguns anos (MARQUES, 2011; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012). Evidenciando que as artes podem, mesmo de maneira abrangente, promover essas interlocuções. O que nos cabe é provocar que os currículos dos cursos de Pedagogia, ao menos dentro das disciplinas artísticas, promovam essa profundidade e problematização do campo artístico.

Se por um lado possa haver pouca carga horária da disciplina artística nos cursos de Pedagogia, por outro se percebe que sete dos nove professores entrevistados admitem trazer as artes numa perspectiva polivalente. Embora as vezes isso faça parte da proposta curricular dos cursos, os professores se percebem ou pressionados, ou visualizando possibilidades de articulação dos conteúdos para que os estudantes saibam que, política e administrativamente, os documentos atuais falam do ensino de cada uma das linguagens artísticas.

A partir dos currículos dos cursos investigados, é possível perceber uma escassez da discussão da interculturalidade (CANDAU, 2016), no que envolve as artes. A perspectiva intercultural apresentada pela autora envolve

Relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros. (CANDAU, 2016, p. 804)

No que diz respeito à Baixada Fluminense em relação às manifestações artísticas até chegar à produção acadêmica e aos currículos, verifica-se um distanciamento. Isso pode estar vinculado sobre aspectos oriundos do “formato escolar” que as sociedades da região estão submetidas.

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (CANDAU, 2016, p. 806-807)

Os currículos dos cursos investigados apontam para essa direção, não só pela pouca quantidade de disciplinas artísticas nas matrizes curriculares, mas também por todos os nove professores afirmarem que é pouco dentro do curso.

¹⁰⁰ Discutidas no capítulo 4.

Os professores também ressaltam que o que os cursos oferecem é um pequeno contato com a Arte.

De fato, isso envolve também o seu próprio fazer dentro das aulas. Mediante ao que responderam nas entrevistas, é notável que não só eles, mas outros colegas tentam fazer com que esse contato aconteça, mas nem sempre é da maneira que gostariam, por conta de ser pouco, como aponta o professor Lucas.

Conhecendo os colegas [professores], eu sei que eles tentam estabelecer interfaces, eles estabelecem contatos com Arte e cultura, por exemplo. [...] Eu vejo que eles [os estudantes] precisam de um de uma prática maior, de um exercitar maior, de entrar na área, de experimentar, de produzir, enfim... De fazer parte daquela manifestação, seja ela qual for. (PROF8 LUCAS)

A partir do que o professor Lucas diz, suscita outra indagação sobre o contato com Arte nos cursos: a banalização do ensino artístico. No caso do professor Marcos, é possível perceber que há um grande paradoxo no ensino de Arte, quase como um “efeito dominó”. Isto é, segundo o professor, para ensinar Arte é preciso minimamente ter contato com Arte.

Se alguma dessas estudantes quiserem realmente mesmo ensinar Arte dentro da escola, elas têm que ir atrás de uma complementação. É impossível você ensinar Arte ali. [...] Se o professor não tem o hábito à fruição da Arte, de algum modo ele não tem contato com Arte, como é que ele vai fazer alguém se apaixonar pela Arte ou exercitar a Arte? Se nem ele tem esse acesso?! Ou porque nunca se interessou, ou porque nunca deram oportunidade dele ter esse acesso. [...] Na [PÚBL1] as alunas tem esse contato muito pequeno. Eu tento alimentar o máximo que eu posso. [...] como é que ele vai ensinar Arte nas séries iniciais, se, muita das vezes, esse pedagogo ele não teve contato com a Arte, ou não tem nem interesse por isso? (PROF2 LUCAS)

Dentro do discurso do professor Lucas, mesmo a PÚBL1 tendo três professores de Arte e práticas diversificadas, se o estudante realmente quer investir em alguma pesquisa, trabalho ou mesmo ensinar Arte nas séries iniciais, terá de desenvolver práticas artísticas fora da universidade. Desse modo, o que indagamos é se de fato, esse “fora da universidade” contempla espaços que produzam e consumam arte na Baixada Fluminense.

Nesse sentido é que percebemos que as experiências (BONDÍA, 2019; DEWEY, 2010) e contatos artísticos dentro e fora dos cursos estão imbricadas. Há contato desses estudantes com espaços culturais, manifestações artísticas?

Ou são os professores que não procuram essas práticas, não tomam essa iniciativa?

6.3

Das práticas artísticas aos cursos e escolas – como coordenadores, professores e estudantes percebem e projetam o ensino de Arte nas escolas

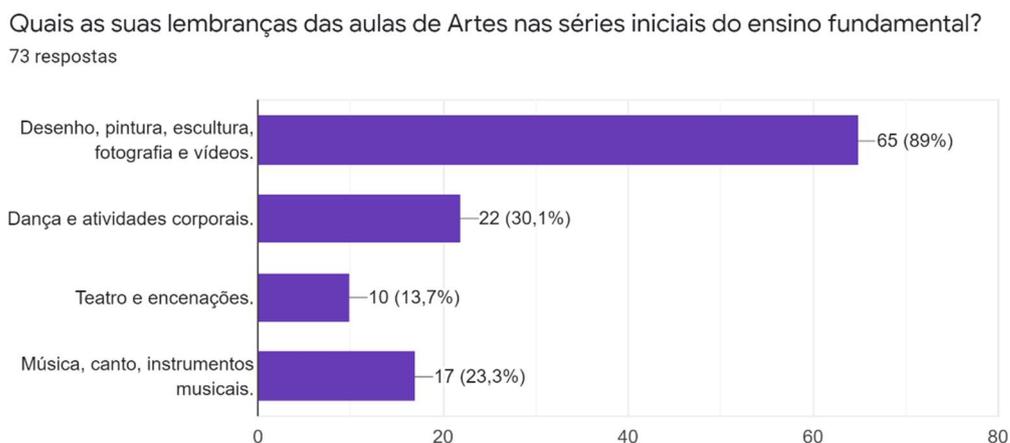
O que será discutido a partir de agora é como os cursos de Pedagogia relacionam e projetam o ensino de Arte até o trabalho dos futuros pedagogos.

De acordo com os dados do gráfico 2 – sobre a maioria dos estudantes possuírem desejo de atuar em escolas da Baixada Fluminense – descreveremos como é o contato e valorização das artes locais. Uma vez identificado que os processos de reconhecimento das artes estão intrinsecamente ligados ao contato e valorização da Arte no contexto da Baixada Fluminense, o que os sujeitos da pesquisa nos dizem? O contato com Arte na escola e outros espaços contribui para a formação artística dos estudantes?

Os processos extrainstitucionais, que ultrapassam as fronteiras das instituições formadoras, necessitam ser olhados amplamente. O percurso até chegar às crianças nas escolas, merece um olhar ao redor – das produções artísticas da Baixada Fluminense – e o que os dados dos sujeitos nos revelam.

Em relação ao contato que os estudantes tiveram com as artes nas séries iniciais, os dados construídos traçam um perfil de estudante que teve sim esse contato nas aulas de Arte. Porém, é possível perceber uma nítida relação do tradicionalismo histórico das artes visuais (BARBOSA, 2010; MARQUES, 2011; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012) identificados nas respostas.

Gráfico 8: Distribuição de estudantes respondentes ao questionário em relação às suas lembranças das aulas de Artes



Fonte: criação do autor baseado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado.

Embora houvesse a possibilidade de marcar mais de uma das alternativas, as respostas atribuídas a elementos relativos a cada uma das quatro linguagens artísticas apontam que a grande maioria dos estudantes respondentes teve contato com artes visuais (65%). Todas as outras linguagens ficaram abaixo dos 25% das respostas. Isso evidencia não só o perfil dos estudantes no contato com Arte nas séries iniciais, como em relação a quais são as artes que ainda prevalecem sendo abordadas nesses espaços. Apesar de ainda distante dos currículos considerarem as artes de forma a reverter o quadro vinculado às artes visuais, percebe-se uma variedade de formações entre os professores formadores entrevistados. De forma geral, mesmo com essa variedade nas formações e trajetórias profissionais, os professores formadores mostram, em alguns casos, interesse e iniciativa de frequentarem espaços culturais e consumir/fruir artes. Por outro lado, como já mencionamos, os dados revelam um curto espaço para as artes nos currículos dos cursos investigados.

Se os pedagogos/professores das séries iniciais estão sendo formados artisticamente por esses profissionais, o que vislumbramos é que o contato com Arte se deu através de um professor pedagogo ou normalista (BERNARDI, 2018; CARPES, 2022). Porém, o que dizem os professores é que na Baixada Fluminense há escassez de incentivos culturais. Se viessem das escolas ou espaços formativos, possivelmente o quadro seria outro.

Aqui na Baixada, para a gente, não tem, né? Eu não consigo vislumbrar o empenho, né? Nem do, do Estado, nem da... Digamos assim, nem de empresas, nem de ONGs, com relação ao fazer artístico. Eu não consigo vislumbrar, sabe? A gente, a gente tem poucos eventos, na verdade, a gente pode contar nos dedos quais são os eventos artísticos que nós temos aqui na Baixada Fluminense. Aqui em Nova Iguaçu, da cidade eu tô falando, que eu tô dando entrevista, muito menos, muito menos, infelizmente. A gente tem pouco, pouco contato com Arte aqui na nossa cidade. (PROF6 CLAUDINA, grifos nossos)

A maioria dos museus ficam em lugares longe da Baixada. E quebrar um pouco essa coisa também de que isso não é para mim, porque eu moro na Baixada, sabe? E eu ia falar: eu sou nascida e criada em Nova Iguaçu. (PROF7 JULIANA, grifos nossos)

As duas professoras relatam uma escassez de produções artístico-culturais na Baixada Fluminense. Contraditoriamente, o que afirma o Mapeamento dos Grupos Criativos da Baixada Fluminense (2015) é que existe uma grande pluralidade e versatilidade de produções artísticas locais, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 15: Distribuição do quantitativo de “grupos mapeados” por municípios em setores artístico-culturais da Baixada Fluminense

| Município | Setor | | | | | | | | | | Total por Município Mapeado | Total Geral Entrevistado |
|-----------------------|-------|---------|--------|---------------------------------------|--|-----------|--------------|--------------------------------------|--------|-----|--------------------------------|-----------------------------|
| | Dança | Musical | Teatro | Atividade Curricul Artes e Ofícios | Audiovisual (Cine, TV, Cinema rádio) | Literário | Carnavalesco | Manifestos Populares Tradicionais | Outros | | | |
| BELOMONTE | 1 | 4 | | | 1 | 1 | | 1 | 2 | 10 | 6 | |
| DUQUEDECAXIAS | 6 | 2 | 1 | | 2 | 2 | 7 | 4 | 10 | 34 | 14 | |
| GUAPIMIRIM | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | 14 | 1 | 4 | 25 | 8 | |
| ITAGUAI | 2 | 2 | 2 | | | | | 2 | 6 | 14 | 1 | |
| JAPERI | 2 | 2 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 14 | 4 | |
| MAGE | 1 | 2 | | | | | 11 | | 1 | 15 | 4 | |
| MESOBUA | 6 | 10 | 1 | | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 23 | 14 | |
| NILOPOLIS | 1 | 7 | 5 | | 2 | | | | 3 | 18 | 8 | |
| NOVA GUARUJÁ | 6 | 8 | 7 | 2 | 7 | 2 | 8 | 8 | 9 | 57 | 14 | |
| PARACAMBI | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 5 | 2 | |
| QUEMADOS | 3 | 6 | 3 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 2 | 18 | 6 | |
| SÃO JOÃO DE MERITI | 11 | 19 | 9 | 1 | 1 | 3 | 22 | 6 | 10 | 82 | 23 | |
| SENO ABREU | 2 | 4 | 1 | | 1 | | | 2 | 3 | 13 | 1 | |
| TOTAL POR SETOR | 42 | 68 | 34 | 5 | 21 | 12 | 66 | 29 | 60 | 238 | 115 | |

Tabela 16: Distribuição de “ações/atividades desenvolvidas pelos grupos mapeados” por municípios em setores artístico-culturais da Baixada Fluminense

| | | Respostas | | Porcentagem de Respostas |
|--|----------------------------|---------------|---------------|--------------------------|
| | | Nº | % | |
| Ações e Atividades Desenvolvidas pelos Grupos | Oficinas | 72 | 14,7% | 63,2% |
| | Aulas | 69 | 14,1% | 60,5% |
| | Festivais | 60 | 12,3% | 52,6% |
| | Espectáculos | 63 | 12,9% | 55,3% |
| | Exposições | 37 | 7,6% | 32,5% |
| | Saraus | 37 | 7,6% | 32,5% |
| | Exibição de filmes | 43 | 8,8% | 37,7% |
| | Produção de eventos | 79 | 16,2% | 69,3% |
| | Outras | 29 | 5,9% | 25,4% |
| Total | 489 | 100,0% | 428,9% | |

Fonte: Mapeamento dos Grupos Criativos da Baixada Fluminense (2015).

De acordo com os dados das tabelas acima, o que talvez não haja é o costume de frequentar, consumir/fruir e valorizar as artes oriundas da região, tanto por professores, quanto por estudantes. Embora os dados do mapeamento sejam de 2015, Gerreiro e Borja (2021) pesquisaram os impactos da pandemia de COVID-19 e concluíram que muitos grupos e ações permanecem.

Porém, esses grupos culturais que atuam a partir da periferia apontaram que seus enraizamentos no território poderiam e realmente fizeram a diferença. Mais do que grupos socioculturais, são grupos que executam ações culturais com criatividade, solidariedade, afeto e realizando transformações no território. (GUERREIRO E BORJA, 2021, p. 55)

De acordo com os autores não só há existência, como variedade de produções distribuídas em todos os municípios da região. Porém, somente dois professores entrevistados admitiram morar em algum município da Baixada Fluminense; dois moram em bairros periféricos da capital; cinco não especificaram onde moram. Isso pode estar atribuído ao não conhecimento, não circulação ou local de residência desses professores ser fora da Baixada Fluminense. Pelos relatos nas entrevistas, há um conhecimento pontual de alguns professores sobre

aspectos do município onde os cursos estão sediados. Possivelmente, por uma questão de se deslocarem pontualmente até as IES e retornarem às suas casas.

Quando perguntado se o tema “Arte e Baixada Fluminense” já esteve presente nas aulas, dois professores disseram que nunca trabalharam; dois disseram que trabalharam muito pouco; cinco afirmaram ter já trabalhado ou, minimamente, ter buscado referências relativas ao tema; muito em virtude do que os estudantes manifestam. Isso mostra que a maior parte dos entrevistados se preocupa com o tema ou busca conhecer algum aspecto das artes no contexto da Baixada Fluminense. Porém, o que percebemos é uma forma incipiente de abordar e integrar as artes e os artistas para dentro dos cursos e das aulas. Essa ideia, portanto, acaba por reproduzir os estigmas, e, até, em alguns casos, impedindo as artes locais constituírem, em certa medida, as formações dos pedagogos.

O percurso formativo nos cursos de Pedagogia se reflete em pesquisas desenvolvidas por Galindo e Souza (2021). Eles evidenciam a importância de as crianças terem contato com conteúdos artísticos aprofundados nas escolas.

Em complementaridade, dois pontos merecem ser destacados. O primeiro diz respeito aos anseios legítimos da criança enquanto agente social, produtor de sentido, uma vez que os sistemas de consumo são a ponta visível do lugar social dos indivíduos no mundo, reproduzindo tradições. [...] as crianças indicaram especial atenção ao consumo de música como indutora de outras habilidades, como cantar e dançar, corroborando que o consumo de música reforça identidades e relações sociais, e contribui para o sentimento de pertença e fortalecimento das relações sociais. (GALINDO E SOUZA, 2021, p. 49)

Em relação a outra linguagem artística, no caso da dança, os autores também identificaram relações e potencialidades, especificamente em crianças estudantes de escolas do município de Queimados¹⁰¹.

A dança com passos foi observada ao longo da pesquisa de campo. Em muitos momentos, pequenos grupos de crianças se reuniam no fundo da sala de aula para fazer o ‘passinho fuleragem’ da música ‘fuleragem’ – MCWm, ou o ‘passinho maloca’. [...] Desta forma, a dança compreende uma das habilidades e conhecimentos que as crianças adquirem ao longo do seu processo de socialização como consumidor de música. Ela é simbólica e estabelece relações sociais entre pares, visto que o conceito de socialização do consumidor está atrelado aos

¹⁰¹ Vale ressaltar que Queimados é um dos dois municípios em que há professores especialistas de dança atuando na rede pública municipal, como abordamos no capítulo 4.

conhecimentos e ações que as crianças adquirem através de suas interações vivenciados ao longo de sua formação como consumidor (Ward, 1974). (GALINDO E SOUZA, 2021, p. 46)

No sentido de como as crianças se tornam fruidoras, apreciadoras e fazedoras de Arte nas escolas, os autores nos ajudam a refletir sobre o tema. Se as crianças possuírem algum tipo de estímulo dentro das escolas, possivelmente se tornem consumidoras, apreciadoras e reflexivas sobre a dimensão artística em sua formação humana (MENDES, 2016).

A observação das crianças revela muitas reações especializadas. Mas nem por isso elas são início de experiências completas. As reações só entram nessas últimas à medida que são tecidas com fios de uma atividade que convoca todo o eu a entrar em jogo. Perder de vista essas atividades generalizadas e atentar apenas para diferenciações, as de visões do trabalho que as tornam mais eficientes, são basicamente a origem e a causa de todos os erros posteriores na interpretação da experiência. (DEWEY, 2010, p. 143-144)

A partir do que Dewey (2010) e Mendes (2016) abordam, o professor pedagogo pode agir como agente provocador para que experiências das dimensões artísticas sejam significativas para as crianças nas escolas da Baixada Fluminense. Desse modo, é preciso que os professores (formadores nos cursos e pedagogos nas escolas) também estejam atravessados por estímulos artísticos que podem emergir de outros locais e canais, principalmente em se tratando das conexões com suas experiências de formação e trajetórias profissionais.

Sobre o conhecimento de como as escolas (crianças, gestão, pais e responsáveis) desejam e lidam com o ensino de Arte nas séries iniciais, há dois relatos sobre “o jogo de negociações presentes nos espaços escolares”¹⁰². Seis professores mostraram supor aspectos sem experiências de como essas questões surgem no chão da escola, enquanto apenas um admite realmente não possuir e opinar sobre esse conhecimento.

¹⁰² No sentido de barganhar alguma coisa em troca de outra com a gestão/direção da escola. “Você pode fazer de duas maneiras: ou, a partir do que a tua diretora vai mandar você fazer; ou você assumir isso daí. E você vai fazer na sua maneira. Eu falo isso para os meus alunos [de graduação]: olha só, você vai ter que fazer, senão a sua vida vai ser um inferno. Assume isso daí e sai da sua maneira. E, vou te dizer, a diretora vai bater palma. Vai falar: ‘que iniciativa bacana!’” (PROF1 CESAR) “Olha, deixa, me dá uma chance de eu trabalhar assim; eu mostrar para você como eu faço, né? Porque eu sou a pessoa de ganhar todo mundo no papo, né? [...] O senhor [diretor de escola] tem que me dar uma chance. Eu vou fazer. Se não gostar, depois o senhor me fala que eu mudo de novo, volto atrás, mas eu preciso que você me dê essa chance. E aí eu ia conquistando aquilo e eu ia mostrando para ele.” (PROF4 PRISCILA)

Uma vez que os professores de Arte dos cursos de Pedagogia investigados são formadores de professores pedagogos, é necessária uma atenção a esses elementos que possibilitem a produção de conhecimento em Arte até que cheguem às escolas e às crianças. A relação com as perspectivas e trajetórias profissionais na escola de cada professor formador acaba por aproximar os saberes envolvidos nessas dimensões. Como uma aproximação entre universidade e escola.

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p. 21)

De acordo com o autor, a aproximação de debates entre universidade e escola são dos elementos centrais para formar professores, os quais se relacionam diretamente com o que viemos abordando sobre o caso da Baixada Fluminense.

Em uma pesquisa recente do GPAP (ainda não publicada) trata sobre a bagagem cultural dos estudantes e professores de Arte na Pedagogia. Essa pesquisa busca entender o contato com Arte em seus diversos espaços de produção, fruição e problematização. Assim, ao projetar sobre a escola, poderemos considerar os professores como agentes provocadores e mediadores (MARTINS, 2012) ao se relacionem com a Arte para além do contexto dos cursos de Pedagogia. Esses agentes partem de uma ampla abordagem, a qual Gatti (2010) nos convida a incluir as famílias, com seu papel fundante nesse percurso.

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil [...] Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com instrução de nível médio. Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos. (GATTI, 2010, p. 1363-1364)

Se considerarmos a teia de fatores que refletem na formação artística dos pedagogos formados no contexto da Baixada Fluminense, há uma incidência de precarização ainda mais agravada pelas questões sociológicas da região.

[...] pode-se dizer que os processos do consumo posicionam os indivíduos no mundo, em seus contextos sociais e em suas tradições. Principalmente em uma sociedade que compartimenta comportamentos humanos a partir de faixas etárias, é de fundamental importância compreender os processos de consumo de crianças (Chaplin & Lowrey, 2010; Williams, Ashill & Thirkell, 2016), ainda mais quando se observa uma preocupação generalizada com as práticas de consumo infantil. (GALINDO E SOUZA, 2021, p. 39)

Os autores despontam a refletir que as crianças, suas práticas e fruições artísticas, se circunscrevem na escola. Estão imersas em um conjunto sociológico, através do contato com as artes que se relacionam. Também de acordo com Galindo e Souza (2021), instituições religiosas e a aspiração profissional se encontram nas bases de reações emocionais entre as crianças da região. O dinheiro e a fama, na “socialização religiosa” e nas reações emocionais, que envolvem o humor e o entretenimento se dá a partir do celular, como “um dispositivo fundamental de acesso e inclusão [...] fundamentais para a compreensão de sistemas sociais e mercadológicos complexos, de onde emergem gostos e estratégias familiares para o consumo (GALINDO E SOUZA, 2021, p. 50).

Trata-se de um quadro permeável de relações entre o contexto e o campo desta tese. Não se pode distinguir que as escolas, onde os pedagogos atuam, junto das crianças em séries iniciais, encontram-se também em contato com questões da região.

A problemática se agrava ao olharmos a diversidade de nomenclaturas, formações e qualificações profissionais de quem atua junto às crianças de séries iniciais, como citam Costa e Nascimento (2021).

Os critérios de formação, ingresso na rede, plano de carreira e remuneração revelam as políticas locais de valorização e formação de professores, e estes fatores impactam diretamente no atendimento que é ofertado para as crianças. Nas interações diárias com as crianças, além dos professores, trabalham, também, os auxiliares. Há, na verdade, uma variedade de nomenclaturas para esse cargo: estimulador, recreador, agente, dentre outros. Em todos os municípios encontramos profissionais terceirizados ou temporários, professores e auxiliares, sendo os professores em menor quantidade, pois na maioria estes são concursados e estatutários. Esta questão mostra uma diferenciação entre estes profissionais, que vai desde a salarial e de proteção de seguridade até as exigências de formação para atuar na educação. Aos professores é exigido o curso normal ou pedagogia e aos auxiliares somente ensino médio. Nas políticas locais encontramos, ainda, as permanências de velhos arranjos, como é o caso dos cargos de

gestão das unidades escolares. (COSTA E NASCIMENTO, 2021, p. 167-168)

Os dados apresentados pelos autores apontam que não é uma questão simples de ser vista. Quando consideramos o contexto e com quais profissionais as crianças das séries iniciais vêm tendo contato, é possível verificar que não só a escola (com todos os agentes que as compõem), como também o entorno, incluindo as famílias, os municípios, os bairros, as comunidades. Até chegar a vislumbrar a Arte entre esses locais. Porém, como dimensionar o contato com Arte chegando a essas crianças, se

No que tange à escassez de profissionais nas escolas municipais de Belford Roxo, estima-se que em cerca de 50% das unidades escolares existe carência de professores, supervisores escolares e inspetores de disciplina. Quanto ao índice de ausência de profissionais temos as respectivas porcentagens: *Educação Artística* (21%) e *Matemática* (21%), *Língua Inglesa* (11%), *Ciências* (11%), *Educação Física* (11%), *Língua Portuguesa* (10%), *Professor II* (10%) e *História* (5%). (SILVA 2020, p. 267 grifos nossos)

Como exemplo do município de Belford Roxo, para além de todas as questões já explicitadas, a carência e variedade de profissionais envolvidos no ensino de Arte nas escolas vêm se precarizando ainda mais. Se as artes se relacionam fortemente com elementos do brincar (PIMENTA et al., 2019), essencial para as crianças, é necessário visualizar que a brincadeira é substituída ou ausentada no decorrer das séries em algumas escolas.

Esta última inquietação está atrelada à apreensão em garantir o direito de brincar dos meninos e meninas. [...] Com relação a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em Nilópolis foi relatado a existência do Projeto ELOS, que consiste em um trabalho com as turmas de 5 anos, de acordo com os responsáveis pela Educação Infantil dessa rede, esse projeto “foi criado diante da preocupação em garantir uma transição segura para as crianças”. Contudo, “havia uma preocupação da obrigatoriedade desse um tom de alfabetização para a pré-escola com atividades duras de escrita e leitura, e que não mais permitissem aos meninos a brincadeira” (Questionário de Pesquisa, 2014). (COSTA E NASCIMENTO, 2021, p. 169-170)

Os dados dos autores nos ajudam a refletir que a preocupação com espaços onde as crianças possam se relacionar com as artes vão além do domínio técnico de determinados conteúdos (CANDAU, 2018). Elas podem atuar no sentido de estarem num ponto fundante da aprendizagem, principalmente nas

séries iniciais. Porém, o que percebemos é que a Baixada Fluminense carrega elementos de precarização sob inúmeros fatores que incidem diretamente no processo de escolarização e formação das crianças.

Portanto, é preciso perceber que não só dentro dos cursos presenciais de Pedagogia, mas no que envolve a percepção dos professores e estudantes dos cursos se refletem nas ações e incentivos culturais da região. Há inúmeros elementos que podemos observar o quão complexo vem sendo o trabalho estabelecido dentro dos cursos para que a Arte ganhe espaço. Questões específicas de uma produção de conhecimento aprofundada na área artística merece cuidado. Elas esbarram em elementos cruéis e densos que constituem a região periférica da Baixada Fluminense. Esses elementos constituem não só uma abordagem das formações dos pedagogos, mas chegam às escolas da região dotadas de muitas outras problemáticas.

Há lacunas, há questões, há desafios, mas há também tentativas profícuas de modificação das realidades em prol da qualidade artística que vem sendo produzida nos cursos de Pedagogia. Até que cheguem às escolas e às crianças. Nelas residem possibilidades de reverter o quadro atual. A luta dos professores de Arte tem sido incansável e, como percebemos, é um dos fatores que chamamos atenção aos coordenadores dos cursos de Pedagogia para que se ultrapasse a fragilidade de sentidos restritos ao ensino de Arte.

Portanto, essa perspectiva de aproximação entre a as artes da Baixada Fluminense e os cursos de Pedagogia pode ser um caminho para o ensino de Arte que superar alguns estigmas. Acreditamos que se houver mais contato, fruição e valorização das artes locais poderá também haver uma possível modificação do panorama dentro dos cursos. Possivelmente, com uma formação que tenha um olhar ampliado para as produções artísticas locais possa também haver não só uma valorização artística local, mas sobretudo, que chegue às escolas e às crianças desse contexto. É nisso que apostamos e lançamos esperança.

7

Conclusões

Que a realidade exija a transformação do conceito e não o conceito exija a transformação da realidade.

(FAUNDEZ E FREIRE, 1983, p.33)

Mudar o mundo é tão difícil quanto possível.

(FREIRE, 2000, p.20).

Retomando o título desta tese, “Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: um estudo sobre dez cursos de Pedagogia”, destaca-se ao longo das análises da pesquisa a dimensão artística a partir de elementos norteadores da ação docente. Sob o ponto de vista dos professores, alunos e coordenadores dos cursos investigados, foi-se percebendo a necessidade de um debate ampliado sobre as artes nos cursos (e para além deles), sob diversos aspectos.

De acordo com essa premissa, apresentamos a tese de que *as artes figuram como área do conhecimento pouco explorada pelos currículos dos cursos de Pedagogia; há fragilidades na abordagem da Arte enquanto componente curricular, sobretudo pela atribuição e reforço de estigmas sobre o ensino das artes nas escolas; existe falta de clareza e/ou busca por conhecer e consumir/fruir as manifestações artísticas locais da Baixada Fluminense*. No entanto, dentro dos achados da pesquisa e dadas as condições enfrentadas pelas artes nos cursos investigados, há elementos positivos. Por exemplo, *a existência da disciplina obrigatória de Arte nos dez cursos (sendo um deles também com uma disciplina eletiva); destaque positivo de algumas práticas pedagógicas insurgentes (CANDAU, 2020), adotadas por alguns professores formadores*.

Mediante a esses principais achados, o problema de pesquisa – sobre como as artes são ensinadas nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense – foi possível, no decorrer desta tese, refletir sobre diversos processos, apontamentos e questões em torno do estudo desenvolvido.

Como primeira conclusão, percebeu-se que os currículos dos cursos de Pedagogia da BF possuem pouco espaço para as artes. Há baixa quantidade de disciplinas e cargas horárias destinadas para que se possa desenvolver um ensino artístico de qualidade. O quantitativo de apenas um professor de Arte em cada curso e suas respectivas e diversificadas formações nos mostram fragilidades no recrutamento e no próprio desenvolvimento de saberes artísticos nas aulas (CORDEIRO, 2019). Essa constatação emerge das análises das matrizes curriculares, em consonância com os relatos dos sujeitos. A variedade e a repercussão nas práticas pedagógicas dos professores formadores, são destacadas pelas práticas insurgentes supracitadas. Dentre elas, as saídas e possibilidades encontradas para driblar as questões institucionais; exigências e circunstâncias das disputas nas reformulações curriculares; a atenção lançada sobre a área artística por alguns coordenadores; a atenção com a formação e inserção artística dos pedagogos formados nesses contextos.

No que concerne ao quantitativo das IES que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense, percebemos elementos que permitem reforçar a tese apresentada. Dentre os 13 municípios, apenas seis possuem cursos presenciais de Pedagogia no perfil do recorte apresentado. A abrangência da grande quantidade de cursos na modalidade EAD, totalizando 173 (em 2022, com dados atualizados¹⁰³) nos surpreendeu. Esse dado, possivelmente, nos levará a novos questionamentos sobre os cursos EAD. Apesar de não ser uma tarefa simples, pois muitas das IES que possuem essa modalidade não disponibilizam sequer informações básicas sobre os cursos, como matrizes curriculares, ementas e cargas horárias nos sites e nas bases oficiais. O que fica é uma lacuna, que precisará ser investigada com urgência por outras pesquisas, pois essa é uma tendência nos cursos de Pedagogia e de licenciaturas crescente em todos países (GATTI, 2010). Segundo estudos recentes do PROFEX, as ofertas de cursos de licenciatura em sites de instituições privadas, observa-se que, ao longo dos últimos 10 anos, as matrículas em cursos de licenciatura a distância subiram 475%. Em contrapartida, na modalidade presencial ocorreu um decréscimo de 60% das matrículas (BRASIL, 2021). Realidade que se mostra crescente, principalmente no contexto pós-pandêmico.

Apesar da suspeita de que haviam poucas disciplinas relacionadas às artes nos cursos de Pedagogia investigados, pode-se afirmar que apenas uma disciplina obrigatória não oferece qualidade e profundidade para o ensino de artes.

¹⁰³ Somados os quantitativos das tabelas 5 e 6.

Segundo Dewey (2010); Alvarenga e Silva (2018), a qualidade e profundidade apontam, sobretudo, no reajuste do sistema educacional, na centralidade do conhecimento científico e na modernização da educação, em favor “de processos superficiais e de pouca consistência nas escolas” (CANDAU, 2013, p. 11). Cabe destacar que é a partir disso que acreditamos e esperamos que aconteça no primeiro contato das crianças com as artes através dos pedagogos nas escolas (CORDEIRO, 2019; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012; MARTINS E LOMBARDI, 2015). A “criança enquanto agente social, produtora de sentido” ao experienciar arte, “corroborando para o sentimento de pertença e fortalecimento das relações sociais” (GALINDO E SOUZA, 2021, p. 49).

Em relação à legislação vigente mencionada, principalmente à lei 13.278 (BRASIL, 2016), que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens no componente curricular Arte, houve um recuo em relação às considerações iniciais. A princípio, chegamos ao campo pretendendo identificar especificidades em relação a cada uma das quatro linguagens artísticas. Porém, o que nos deparamos é que, dadas as questões encontradas referentes aos currículos, o ensino de Arte possível de ser desenvolvido se encontra ainda de maneira polivalente (contemplando um pouco de cada linguagem artística) ou, de acordo com as formações e interesses das instituições e professores formadores (capítulo 5).

Nossa aposta e discussão se baseia na mobilização do campo artístico, em defesa autônoma das artes visuais, da dança, da música e do teatro integrarem o componente curricular Arte. O que acontece, porém, é o desenvolvimento do que apresentamos como *dupla polivalência*. Essa expressão, cunhada no item 5.4, refere-se à atribuição de ensinar todos os componentes curriculares previstos pelas DCN (BRASIL, 2006), juntamente com as quatro linguagens artísticas. O que corresponde, no campo da educação, como professores generalistas ou polivalentes (PIMENTA et al., 2019), e no campo das artes como contemplação das quatro linguagens artísticas simultaneamente (ALVARENGA E SILVA, 2018). Baseado no que a maioria das propostas pedagógicas das IES, cursos, currículos, trabalho de professores formadores e na percepção dos estudantes não oferecem condições para que as quatro linguagens sejam trabalhadas de maneira aprofundada. Característica do curso de Pedagogia, pois nos ajuda a compreender um pouco essa impossibilidade de formar um professor em dupla polivalência, dada a complexidade de formar professores pedagogos (PIMENTA et al., 2019; LIBÂNEO, 2013; GATTI E NUNES, 2009).

Uma de nossas conclusões se refere, portanto, não ao que deveria ser praticado via a legislação, mas de acordo com o que os professores formadores conseguem, diante de todas as restrições a que estão submetidos, tais como: tempo escasso, espaço físico inadequado, questões políticas e institucionais em disputa, formação, estrutura curricular e a própria multiplicidade de funções a serem desenvolvidas pelo Pedagogo em formação (GONDIM, 2011).

De acordo com Mendes (2016),

o ensino de arte na formação do pedagogo pode também possibilitar que ele desenvolva condições teóricas e metodológicas para que se constitua como apreciador e seja capaz de mediar aprendizagens de forma consistente, além de contribuir para o enriquecimento de sua formação humana, o que favoreceria a expressão criadora do ser humano. (MENDES, 2016, p. 157)

Nesse sentido, os cursos de Pedagogia e as suas respectivas IES, através dos coordenadores e professores de Arte entrevistados, consideram que as disciplinas artísticas são relevantes para a formação do pedagogo. Essa premissa dialoga com os achados sobre o papel das artes na formação de professores pesquisado por Carvalho e Gewerk (2020). As autoras apontam um

paralelo com a luta por mudanças políticas curriculares que valorizem a arte e a cultura, é importante que espaços de formação incorporem e compreendam a perspectiva da formação estética no âmbito do ensino escolar. (CARVALHO E GEWERK, 2020, p. 251)

No mesmo estudo, as autoras enfatizam que a prática educativa e o pensamento pedagógico estão impregnados do “dualismo e do cartesianismo”, que impossibilitam uma modificação do “discurso pedagógico de exaltação à arte e o apelo ao sensível”. Estes precisam estar em pauta “para que afetem e transformem a prática do professor” (CARVALHO E GEWERK, 2020, p. 238). No nosso caso, apesar dos professores e coordenadores entrevistados mencionarem que isso não é consensual em seus locais de trabalho, as reformas curriculares apontam um avanço em lançar atenção sobre a área artística (capítulos 4 e 5).

Do ponto de vista das formações iniciais e continuadas dos professores que lecionam as disciplinas artísticas, percebe-se um panorama que oferece margem para uma diversidade que fragiliza o campo artístico. As trajetórias profissionais artísticas, em vários casos dos professores formadores, são mais relevantes que a própria formação acadêmica (tabela 13). Isto é, professores com

formação inicial em Filosofia (PROF5 GOMEIA), Ciências Sociais (PROF3 KRISTAL), ou mesmo em Pedagogia (PROF4 PRISCILA; PROF6 CLAUDINA; PROF9 JORGE) podem não possuir os mesmos saberes artísticos (DEWEY, 2010, SOTER DA SILVEIRA, 2016) que os licenciados nas áreas artísticas. Entretanto, as formações e trajetórias artísticas desses professores os possibilitam, em alguma medida, desenvolverem práticas artísticas em suas aulas. Em alguns casos, existem algumas práticas interessantes, para além do caráter utilitário, assistencialista, técnico e instrumental, descritos no capítulo 5. O que nos possibilita afirmar que o campo não apresenta somente aspectos negativos.

Ao relacionar as práticas docentes (CANDAU, 2018) e artísticas (MARTINS, 2012) envolvidas na formação do pedagogo nos cursos pesquisados, obtivemos elementos que os professores formadores reconhecerem como “limitantes” das disciplinas em que atuam. A influência da escola em suas ações e percepções mostra que são críticos sobre o que fazem. Na formação de professores, Nóvoa (2009) e Gatti (2017) reiteram o distanciamento da universidade com a escola. *Em termos de conhecimentos artísticos trabalhados, essa desarticulação entre teoria e prática* (CANDAU E LELIS, 1999) *não acontece tanto, porque o próprio fazer em Arte pressupõe uma prática* (BARBOSA, 1998). Isso se evidencia nos relatos de todos os professores entrevistados, quando mencionam que suas aulas são teóricas e práticas; assim como nos exemplos do que vêm trabalhando junto aos seus alunos.

No caso dos estigmas do ensino de Arte há aspectos que merecem destaque nas análises. Primeiramente, a condenação de práticas exclusivamente de caráter assistencialista, instrumental e técnico. Essas abordagens aparecem apenas em casos em que os professores formadores se percebem diante de influências institucionais (avaliações teóricas pré-determinadas, espaço físico inadequado para as práticas artísticas, entre outros). Outro estigma relatado é o assistencialismo das artes em relação a outros conteúdos. Este não se reflete em todas as práticas relatadas, bem como a falta de clareza entre interdisciplinaridade e trabalho artístico autônomo – como possibilidade de experiência, apresentada por Bondía (2002; 2019). Aspectos relacionados ao assistencialismo (item 5.3) e solicitações que emergem das escolas, como eventos e datas comemorativas também acabam conduzindo práticas estigmatizadas. A região da Baixada Fluminense corrobora para que esses estigmas acabem sendo reproduzidos. Uma vez que

continua a ser reproduzido independentemente do que se diga ou faça do contrário. Dito de outra forma, persistem ideias e preconceitos que, mesmo não correspondendo a uma realidade distante, ainda dominam o panorama imaginário sobre a Baixada Fluminense. (SIQUEIRA, 2021, p. 2, grifos nossos)

Identificamos também como estigmas, as cargas horárias para Arte; a escassez de concursos/processos seletivos; barulho produzido pelas práticas artísticas – muitas vezes vista como algo que atrapalha as outras aulas. Isso acaba reforçando *os estigmas elencados incidirem sobre a maioria dos currículos reais e ocultos* (SILVA, 2001) das IES investigadas.

No que diz respeito aos currículos, resgatamos a teoria conceitual abordada nesta tese, defendida por Moreira (2021), para além de uma lista de conteúdos e disciplinas a serem cumpridas. Relacionamos o que o autor destaca sobre o conhecimento produzido e oferecido na formação docente com elementos que ultrapassam as paredes das instituições.

Em síntese, entender as forças que movem tanto a escola quanto as disciplinas curriculares requer situá-las na cultura, na história, na política, na instituição e na subjetividade. Eis, com certeza, um importante desafio para os que pensam e organizam os currículos na formação de professores. Defendo, assim, a necessidade de se estimular, junto ao profissional do magistério, a crítica da escola e das disciplinas. Daí a pertinência do estudo de teorias de currículo, tema que carece, a meu ver, de maior destaque na formação docente. Há que se oferecer ao professor uma formação em que o conhecimento apreendido ativamente, bem como as experiências vivenciadas, promovam o desenvolvimento de uma identidade que se construa, predominantemente, a partir do interior, de forma relativamente independente das leis do mercado e do consumo (MOREIRA, 2021, p. 37)

A corrente curricular e os elementos apresentados por Moreira (2021) corroboram com o que descrevemos sobre o ensino de Arte, por diversos motivos. Principalmente, na “queda de braço” entre outros componentes curriculares (ARROYO, 2019). Em muitos casos, as artes acabam sendo trabalhadas “como der” ou “se der”. No entanto, há possibilidades de outras formas de conceber as artes na formação de professores, como nos mostram duas IES, a PÚBL1 e a PÚBL3. No caso da primeira, por ter três professores de Arte, o que consideramos bastante, em comparação às demais IES investigadas. No caso da PÚBL3, a preocupação da coordenação do curso em procurar expandir e valorizar as artes, nos alimentaram esperanças. Assim como a resposta da coordenação da PRIV5, ao admitir que *a partir da nossa indagação a levará a pensar mais sobre o ensino de Arte no curso.*

A produção de conhecimento, em diálogo com a teoria curricular de Moreira (2021), aproxima os estigmas apresentados no ensino de Arte (item 5.5). Por meio do cruzamento dos dados construídos (planejamentos identificados nos documentos e informações dos cursos; pelos professores e suas práticas pedagógicas) mostra que coordenadores e professores estão pouco atentos ao componente curricular Arte. Esses estigmas reforçados e praticados nos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense existem, mas ainda se encontram tímidos em relação a toda a complexidade e potencialidade artística a ser explorada. As decisões sobre as matrizes curriculares em pleno processo de reformulação, mediante à Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019), identificam que as discussões levadas até os cursos, por meio desta tese, puderam *chamar atenção para a urgência de ampliação de espaço das artes nos currículos*. Sobretudo, nos relatos de duas coordenadoras (COORD1 BEBEL E COORD2 TULA), descritos nos capítulos 4 e 5. Ambas indicam que não tinham pensado sobre isso. Inclusive, a coordenadora Bebel menciona explicitamente

E aí, você tá falando e eu já tô assim: 'gente! A gente está construindo um novo projeto!' [...] É, como... Se você vê alguma falha? De repente a gente tá falhando, tá entendendo? Porque assim, quando eu falo Arte-Educação, a gente podia explorar mais essa... Não só criar uma nova disciplina, mas rever esse ementário de novo. Quando a gente acabar aqui eu vou estar com um olhar mais crítico, de acordo com essa tua entrevista, eu acredito que sim! (COORD1 BEBEL, grifos nossos)

Além de todo o debate sobre o lugar das artes nos cursos de Pedagogia, outro viés central nesta tese foi reconhecer o lugar das produções artísticas do contexto onde se inserem, a Baixada Fluminense. Para isso, buscamos inicialmente identificar como as redes públicas municipais contemplam o componente curricular Arte (item 4.1.1). O levantamento dos componentes curriculares nas redes públicas municipais investigadas, descritas no capítulo 4, mostram que, dentre as 13 redes públicas municipais, somente duas possuem componentes curriculares em acordo com a legislação e formação específicas vigentes. Por isso, se queremos que as formações em Pedagogia carreguem características artísticas da Baixada Fluminense, a formação artística nas séries iniciais precisaria desse cuidado. Não só relativas à região geográfica da Baixada Fluminense, mas de maneira mais aproximada entre as instituições, seus professores e as artes locais (capítulo 6). Apesar de existir, defendemos a expansão e reconhecimento da área artística dentro e fora dos cursos de Pedagogia, para que cheguem com qualidade e profundidade até às crianças nas

escolas. O que não se mostra como uma tarefa simples, pois os dados quantitativos e qualitativos construídos apontam que os pedagogos formados nesse contexto necessitam de mais tempo e melhor formação artística.

Ademais, os professores formadores, ao ensinar Arte de maneira polivalente, propiciam a reprodução de estigmas e discriminações (DUBET, 2015) em relação ao componente curricular Arte, que, durante muitas décadas vem atravessando essa mesma constatação em diversos locais do território brasileiro (BARBOSA, 2010; 2013; MARQUES, 2011; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012; NUNES E BULATY, 2021).

Em relação às interfaces das artes nos cursos de Pedagogia com as artes locais da Baixada Fluminense (capítulo 6), identificamos *a falta de fruição, incentivo e legitimação do campo artístico-cultural da região como principais problemas enfrentados. Reconhecida como área de periferia, a Baixada Fluminense corresponde a um determinismo hegemônico relacionado à produção e consumo artístico*, como apontam Hoffman (2021) e Medeiros (2017). Isso advém, principalmente de artes produzidas nas capitais ou por artistas consagrados e referenciais eurocentrados.

Os estereótipos e os preconceitos que antes definiam a Baixada como local de violência, pobreza e ignorância cedem lugar a um imaginário diferente e desconhecido. *Desconhecido até certo ponto. [...] enquanto o morador da cidade do Rio de Janeiro talvez nunca tenha ouvido falar deles.* (SIQUEIRA, 2021, p. 14 grifos nossos)

As artes adentram os cursos de Pedagogia e, possivelmente, chegarão às escolas com esses referenciais. Dessa forma, as crianças das séries iniciais da Baixada Fluminense precisariam de professores (pedagogos) que principiassem essa mudança. A partir da contraposição de uma possível perpetuação do panorama atual, alguns fatores centrais, com essa característica, precisariam existir. O que, possivelmente, evidenciasse nas IES e nas escolas da região uma perspectiva contra-hegemônica, a qual apresentamos como insurgente. Isto é, a existência de mais políticas públicas para produção e consumo de trabalhos de coletivos da Baixada Fluminense, como apresentamos no capítulo 6.

As artes produzidas na região de periferia analisada, no caso Baixada Fluminense, também precisam ser elementos constitutivos dos currículos. Segundo Moreira (2021), uma vez que os produtores dos currículos são fundamentalmente os alunos e professores, os currículos devem existir como projetos formativos e uma construção partilhada de saberes. A partir de

atravessamentos relacionados aos indivíduos, à sociedade, à história, e não só um conjunto de disciplinas. Nesse sentido, a fruição das artes locais por alunos e professores precisam não só existir, mas ter mais prestígio. No caso de cursos de Pedagogia presenciais, há mais alguns agravantes. As abordagens das artes, sob a utilização da presença/integração de produções e artistas locais, poderiam proporcionar mais possibilidades de contato com os grupos criativos existentes e atuantes da região, como apresentam Guerreiro e Borja (2021).

Além disso, de acordo com o “Mapeamento dos Grupos Criativos da Baixada Fluminense” de 2015 (MELO, 2021), há contradições entre o mencionam alguns coordenadores e professores formadores. Os professores Cesar, Jorge, Marcos e Lucas dizem que têm desenvolvido aulas da maneira em que foi possível, mediante a inúmeras limitações institucionais e das situações dos estudantes; enquanto os coordenadores Eduardo, Tula e Bebel – possivelmente, em defesa das instituições – manifestaram que elas estavam oferecendo todo o suporte para que as aulas acontecessem em sua plenitude. Em contrapartida, a fruição artística local, que esteve, em alguns casos, sob atenção das práticas e conteúdos dos professores formadores, o que identificamos, foi *um desconhecimento por parte dos entrevistados em relação à vasta quantidade de “grupos criativos” apresentadas pelo mapeamento (2015), por Melo, (2021) e Siqueira (2021).*

Sem dúvida, a integração com as artes do território da Baixada Fluminense se constitui uma das principais lacunas na formação dos estudantes. Apesar dos esforços de professores como Marcos, Kristal e Lucas, isso pode estar atribuído à falta de espaço das artes (locais ou não) nos currículos. Dessa forma, explicam-se as perspectivas dos estudantes em seus futuros trabalhos com Arte nas escolas. Se os professores não consomem, não incentivam e não buscam formas de relação com as artes locais, como queremos que haja contato dos estudantes dos cursos? Quiçá, das crianças que, no futuro, serão formadas por eles? O que identificamos é que os professores formadores não mobilizam essa aproximação entre as artes locais e os cursos por não serem moradores da Baixada Fluminense. Além disso, como relata a coordenadora Fabiana, pode estar associado à “chegada relativamente recente da universidade na Baixada Fluminense”.

Dentre os nove professores entrevistados, apenas três (Marcos, Kristal e Jorge) mencionam a integração de coletivos e artistas locais para dentro das IES. Embora sejam poucos, é importante salientar que existe essa preocupação por parte desses professores. Aí pode residir uma inspiração de mudança e

integração maior entre as universidades e as artes da região. Defendemos que todos possam frequentar espaços culturais, participem de manifestações artístico-culturais, prestigiem e fortaleçam o trabalho de coletivos artísticos locais, como é o caso da PÚBL2. Segundo os professores dessa IES entrevistados, o coletivo *Slam*, Escolas de Samba, grafiteiros, manifestações culturais populares da Baixada Fluminense foram temas, conteúdos e convidados a estarem nas suas aulas. Essas práticas se mostraram como possibilidades possíveis e potentes.

[...] esses coletivos vêm afirmando que não abrem mão de imaginar mundos em que as muitas periferias possíveis estejam presentes como protagonistas. São perspectivas que precisam ser consideradas para a construção de horizontes de fato mais democráticos para o futuro, por mais imprevisível e incerto que este nos pareça. (MELO, 2021, p. 96)

Vislumbramos, portanto, que a saída esteja num somatório de fatores que façam as artes locais adentrarem cada vez mais as universidades e as escolas (SMITH, 2013; STRAZZACAPPA E MORANDI, 2012). *Assim como um movimento reverso, que, na própria sociedade, as artes ultrapassem as paredes das universidades e mesmo das escolas. Isso pode, enfim, proporcionar e despertar para uma integração cada vez maior entre os espaços e maior expansão da área artística, como é o nosso desejo. O que é preciso enfatizar é que, apesar de tímido, há um movimento para que as artes deixem de ser algo estigmatizado e passe cada vez mais a ser encontrado e disseminado. A aproximação com a artes locais da Baixada Fluminense pode ser um caminho para quebra de paradigmas do ensino de artes na região, tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas escolas, através dos pedagogos inseridos nelas.*

Por meio do contexto em que os pedagogos formados pelos cursos investigados é que, possivelmente, esses conteúdos e visões insurgentes de Arte nas escolas alcance o público das crianças nas séries iniciais. Afinal, a formação de novos professores pedagogos é destinada a esse público específico, do início do processo de escolarização.

Apesar de não ter sido o enfoque desta tese, outro fator que merece atenção está relacionado ao o ensino de Arte nos outros segmentos da educação básica. Suspeitamos não ser muito diferente, pois segundo dados do Censo Escolar do Inep (BRASIL, 2019), há 40,8% de professores sem formação superior em Arte lecionando no componente curricular Arte no ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro. Sem contar os 25,8% de professores que sequer têm curso de licenciatura atuando no mesmo contexto. Como proposta de novos

estudos, esses também se mostram como limitadores do ensino de Arte, seja especialista ou generalista, no caso do ensino fundamental.

A diferença que enfatizamos entre o professor generalista/polivalente e o especialista em Arte está em ter consciência da integração de seus trabalhos. Diferente de pensar que um aja de maneira antagônica ao outro. Desse modo, ambas as áreas podem perder força política junto aos currículos (ARROYO, 2019). Porém, o que ressaltamos é a necessidade de melhores condições de trabalho, como mais tempos de Arte nas matrizes curriculares, espaços físicos adequados às práticas artísticas, cargas horárias maiores, abertura de novos concursos e processos seletivos para professores de Arte, valorização e incentivo dos professores de Arte, projetos de ensino, pesquisa e extensão. Percebemos que, dadas as condições nos cursos de Pedagogia e nas escolas dos anos iniciais, contemplar as quatro linguagens artísticas – bastante debatida pelos professores entrevistados – evidencia o que é possível ser feito. O uso da Arte como ferramenta e propostas interdisciplinares como veículos para construção de projetos e eventos apontam caminhos do que é possível desenvolver em um trabalho artístico de qualidade.

Nossa aposta é de que, mesmo um único professor (generalista ou especialista) de Arte, possa desenvolver práticas que permitam uma produção de conhecimento embasado nas especificidades da área artística. Assim como, em cada linguagem específica, em defesa da integração e valorização da arte local da Baixada Fluminense. Lançando mão de conteúdos, práticas metodologias e questões específicos próprios do conhecimento artístico (BARBOSA, 2010; DEWEY, 2010).

A saída que identificamos está na maneira com que as experiências e perspectivas dos sujeitos da pesquisa mencionam (capítulo 5). Práticas artísticas consistentes de fotografia e dança (PROF3 KRISTAL), teatro e contação de histórias (PROF2 MARCOS E PROF1 CESAR), que considerem a Arte de forma autônoma de serem trabalhadas. De maneira a valorizar as Artes como área do conhecimento. Considerando que *nenhuma das práticas possa esvaziar o sentido artístico maior*, que as pessoas envolvidas no contextualizar, fazer, fruir (BARBOSA, 1998) *sejam artistas enquanto propositoras e fazedoras de Arte* (MAKINO, 2021). Conforme os professores de Arte, nos cursos de Pedagogia, atuem no sentido da mediação (MARTINS, 2012, LOMBARDI, 2021, LIBÂNEO, 2013), diferentemente de reproduções e reduções a técnicas, cópias e instrumentalizações (CANDAU, 2018). Se o possível for trabalhar as artes associadas a eventos e datas comemorativas, interdisciplinaridade, que seja de

maneira a proporcionar aos alunos (universitários e/ou de séries iniciais) providos de protagonismo discente. Que não sejam disfarces de contemplação do trabalho artístico. Nossa crítica está na *redução do ensino de Arte a apenas uma forma restrita de abordagem* artística, calcado no ensino técnico e instrumental, como mencionado acima. Reconhecer as possibilidades de mediação e que naquele espaço e naquele tempo possa ser possível pensar e agir. Justamente, por se tratar do educador como *principal provocador, principal agente de propulsão de mudanças é também através dele que o conhecimento em Arte será construído e mediado* (MARTINS, 2012).

Postas essas considerações, acreditamos que a prática artística seja necessária existir cada vez mais nos cursos de Pedagogia. Em alguma medida, que possa alcançar elementos substanciais para a formação de professores e que confirmem distinção entre o professor formador e os professores em formação (MARTINS, 2012). Mesmo sem necessariamente haver um professor especialista de cada linguagem artística, nos anos iniciais, salientamos a importância de cada vez mais disciplinas e cargas horárias para Arte nas matrizes e discussões curriculares. Como possibilidade de se construir uma nova formação artística para futuros professores das séries iniciais, capaz de ir além dos estigmas do ensino de Arte presente nas escolas. Uma formação artística que ultrapasse as barreiras do assistencialismo e caráter técnico. A arte como experiência, que, segundo Dewey (2010), *possa dialogar e se expandir a “um ponto em que todas as possibilidades [artísticas] são exploradas”* (p. 354). Reforçados pelo que Mendes (2016) nos apresenta como *potencial que as artes têm de contribuir com a formação humana, de favorecimento da expressão criadora do ser humano*. Também, em consonância com o que já apontavam os PCN-Arte (BRASIL, 1997), onde o ensino da Arte no sistema escolar se torna necessário por uma educação, que, através do pensamento artístico, “caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (PCN-Arte, 1997, p. 19).

Somado a isso, a classe de arte-educadores, que vêm discutindo propostas e visões que não nos paralisarem, mas impulsionem a alcançar expansão e reconhecimento da Arte provida de mais espaço nos currículos. Essa necessidade se mostra baseada na complexidade apresentada e discutida ao longo desta tese.

Outro fator de destaque, refere-se a uma formação de professores que seja capaz de acessar refletir e trabalhar mobilizando sensibilidades que, por excelência, o ensino de Arte pode oferecer (FRANGE, 2012). Seja nas formações

em Pedagogia, seja nas escolas, baseado no contato artístico em sua formação é que o professor poderá proporcionar que

[...] aluno desenvolve[a] sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (PCN-Arte, 1997, p. 19)

O que ratifica a importância da Arte na formação de professores, fundamentalmente, se ele for atuar nas séries iniciais. Uma formação de professores que marque seu lugar no processo de sensibilização para diversas questões de vida e que as artes trabalham fortemente (MARQUES, 2011; MARTINS, 2016; MARTINS E LOMBARDI, 2015; MENDES, 2016; CARVALHO, et al., 2014).

Podemos afirmar que, *o contato com Arte na escola e em outros espaços da Baixada Fluminense contribui para a formação artística dos estudantes, pois através deles há infinitas formas de relação, exploração e percepção do mundo* (PCN-ARTE, 1997; BARBOSA, 2013; DEWEY, 2010). Esses elementos irredutíveis e insubstituíveis presentes no ensino Arte nas escolas é que o pedagogo pode ter contato em sua formação e, por conseguinte, fazer modificar a sua percepção desde seus primeiros contatos com Arte nas séries iniciais da escolarização. Nesse sentido, segundo Martins (2012), proporcionar o acesso ao modo como crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produzem arte, atentos à variedade, diversidade, “por caminhos opostos e paralelos”; como formas e não “como ‘fôrmas’ a serem copiadas, nem ‘transmitidas’”. (MARTINS, p. 61).

Portanto, a tese se alicerça respondendo que o ensino de Arte na formação de pedagogos da Baixada Fluminense precisa de mais atenção e cuidado. Seja do ponto de vista curricular, seja em virtude de superar estigmas do ensino de Arte nas escolas, anunciados no decorrer do estudo. Mediante ao que foi relatado, a superação dos desafios e, em alguns casos, impedimentos de ensinar Arte ainda são muitos na percepção de todos os sujeitos da pesquisa.

Talvez ainda distante do que gostaríamos, o caminho e o sentido de *mobilização de saberes artísticos precisam ser mais explorados no contexto da Baixada Fluminense*. O pedagogo formado pelos cursos investigados traz uma “pincelada” (muitas vezes instrumental) das artes. Essa abordagem acaba por alimentar e reproduzir os estigmas nas escolas, quando o ideal seria que todas as

redes de ensino possuíssem professores de Arte especialistas. Porém, na atual conjuntura, com as formações iniciais dos professores formadores só podemos constatar que os generalistas podem também oferecer para além do ensino instrumental e baseado em técnicas. Em diálogo com o universo da Arte e da Cultura, com “o entendimento do mundo” e “através da forma, cor, textura, sensação, gesto, movimento” (DEWEY, 2010, p. 353).

Embora o curso de Pedagogia necessite de tantas abordagens na nova reestruturação curricular (BRASIL, 2006; 2019), a atribuição das artes acaba sendo secundarizada pelo que sobra de espaço para ela. Nosso desejo permanece no sentido de acreditar no (re)conhecimento e expansão artísticos dentro dos cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense. Além disso, que possam ultrapassar discursos que aprisionam a produção artística da/na Baixada Fluminense.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. In: **Cad. Cedes**, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. Campinas: 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cbv8hJpMR89LKyxS6Szy95x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 dez. 2021.

ALVARENGA Valéria Metroski. SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 jan. 2022.

ALVES, Juliana Helena; SILVA, Vanessa Vieira Cardoso da Silva. **Plataforma Ler o Mundo: A Abordagem Triangular em Ensino Híbrido em uma Perspectiva de Uso de Metodologias Ativas**. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia (UFG): 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19636/6/TCCG%20-%20Artes%20Visuais%20-%20Juliana%20Helena%20Alves%20-%202021.pdf> Acesso em: 11 abr. 2022.

AMOROSO, Mauro. Memória, propriedade e resistência: a trajetória da moradia como acesso ao direito à cidade na favela de Vila Operária. In: **O Social em Questão** - Ano XXI - nº 42 - Set a Dez/2018. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_42_art_6_Amoroso.pdf Acesso em: 23 abr. 2020.

ANDRADE, Fabrício; ROCHA, Ivana. Ensino de artes visuais em um contexto de pandemia. In: **Palíndromo**. Florianópolis: v.14, n.33, p.320-348, maio 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21621> Acesso em: 22 jul. 2022.

ANFOPE. **Defesa pela Formação de Professores no Curso de Pedagogia, na esteira das DCNs dos cursos de Pedagogia**. 2021. Disponível em: https://formacaoprofessor.com.files.wordpress.com/2021/06/carta-anfope-e-forumdir-09_06.pdf Acesso em: 17 jan. 2022.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de Araújo. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, GT24, 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4307.pdf> Acesso em: 21 dez. 2022.

ARCURI, Christiane Pereira; SILVA, Marco Antonio da; COSTA, Bianca da Fonseca; OLIVEIRA, Jandira da Silva; GIOIA, Caroline Greco; GOMES, Ana Clara Souza. Ensino de artes e currículo: derivações na educação básica. In: **Ensinarmode**, Vol. 3, n. 3, p.099 - 112, 2594-4630. Florianópolis: out. 2019 - jan. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/download/15932/10567/55758> Acesso em: 21 dez. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. 8ª reimpr. Petrópolis: Vozes, 2019.

ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em pedagogia**: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hByY943JxZ8DzXJvrWGXqvM/> Acesso em: 21 dez. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. In: **Revista Digital Art&**. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/download/1161/857> Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São. Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BAZZO, Andréia Regina; ARMAS, Eliane Dutra de. **Pedagogia e arte: experiências de formação.** In: **Anais do XIII EDUCERE**, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/> Acesso em: 18 maio 2021.

BERNARDI, Massuel dos Reis. **A Corporeidade dx Normalista em Formação: diálogos entre corpos mais escola dançante no Instituto de Educação CIEP 179.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU/IA, 2018.

BONCI, Estela Maria Oliveira. **Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113075.pdf> Acesso em: 21 dez. 2022.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Edição; 4. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/abstract/?lang=pt> Acesso em 05 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. **Censo do Ensino Superior.** Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. **Censo do Ensino Superior.** Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 21 dez. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 17 jan. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 17 jan. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jan. 2022.

_____. **Lei n. 13.278/16** – Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, referente ao ensino da arte. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. **Lei n. 13.415/17** – Converte a Medida Provisória nº 746 de 2016. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. **Lei n. 5.692/71** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. **Lei n. 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – Arte, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 22 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006, homologado e publicado no Diário Oficial da União em 15/5/2006. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005, aprovado em: 13/12/2005 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em: 16 jun. 2020.

_____. **Sistema e-MEC**: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br> Acesso em: 12 set. 2022.

BRINCO, Lucian Armindo da; BATISTA, Natália Lampert. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo de Tomaz Tadeu da Silva. In: **Revista Percurso** – NEMO. Maringá, v. 12, n. 2, p. 219 - 230, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/54144> Acesso em: 22 dez. 2022.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. In: **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 161-182. set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/LTFYT9xLQHrHV63GYBvNKwt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2022.

CANAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. **Didática: novamente “em questão”?** In: XIX ENDIPE, Salvador, 2018.

_____. **Conferência de Abertura**. In: XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

CANAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CARPES, Jessica Fernanda de Souza. **Escolas privadas em Belford Roxo: (des)encontros entre família, professores e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação – PUC-Rio), 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=58484@1> Acesso em: 23 jul. 2022.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NIETZEL, Adair de Aguiar. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 42, 2014, 67-86. Disponível em:

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_07CarlaCarvalho.pdf Acesso em: 21 jan. 2022.

CARVALHO, Francione Oliveira. Em defesa da arte na pedagogia. In: **Educação**, v. 44. Santa Maria: 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao> Acesso em: 13 jul. 2020.

CARVALHO, Liandra Lima. A Baixada Fluminense vista pela academia. In: **Revista EDUC**, Vol. 01- Nº 03. Duque de Caxias: Jan.-Jun. 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-baixada-fluminense-vista-pela-academia> Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, Cristina Pereira; GEWERC, Monique. O papel da arte na formação de professores. In: **Educação em Foco**, n. 41, p. 235-254, set./dez. Belo Horizonte (MG): 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4991> Acesso em: 14 dez 2022.

CORDEIRO, Silvia Schiavone Petinari. Laboratório de arte contemporânea: propondo experimentações críticas e entrecruzamentos na periferia. In: **Anais do XV ENECULT**. Salvador: 2019. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112449.pdf> Acesso em: 22 ago. 2019.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO Anelise Monteiro do. Escola pública de educação infantil: desafios para a ampliação das redes da Baixada Fluminense. In: **Periferia**, v. 13, n. 3, p. 155-176, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/63320/41645> Acesso em: 10 maio 2022.

CRESSWELL John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução de Luciana Oliveira da Rocha – 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. In: **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1166-1195 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CKK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 dez. 2022.

CUCCO, Marcelo Pereira. **De norte a sul no ensino de Arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental**. 2015. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/35_Marcelo%20Pereira%20Cucco.pdf Acesso em: 22 dez. 2022.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v.24, n.3, pp. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/Capa/v.24,n.3/Dal-Farra> Acesso em: 21 ago. 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Marlon Santos. **Gestão cultural na Baixada Fluminense**: uma análise das políticas públicas no município de Duque de Caxias - RJ. Trabalho de Conclusão de Curso. Seropédica: IM/UFRRJ, 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/PDF5> Acesso em: 08 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 234-252. Campinas: 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> Acesso em: 30 set. 2020.

DUBET, François. Qual democratização do Ensino Superior? In: **Caderno CRH**, v.28, n.74, p. 255-265, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20acesso%20ao,social%20com%20forte%20impacto%20reprodutivo>. Acesso em: 13 jun. 2022.

EVALTE, Tatiana Telch. **(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo**: estratégias para a leitura de imagens. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202059> Acesso em: 22 dez. 2022.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus Editora, 1994.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009b.

FORMOSINHO, João. (Coord.) **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto editora, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Entrevista concedida ao Portal EPSJV/Fiocruz** [Entrevista concedida a] Ana Paula Evangelista, Julia Neves - EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/ela-nao-e-uma-proposta-inovadora-nao-olhapara-dificuldades-atuais-no-campo-da>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GALINDO Flavia; SOUZA, Isabela da Silva. O som do consumo de música das crianças de baixa renda. In: **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing – UEM**. Maringá: v.11, n.1, p. 38-53, Jan./Jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rimar/article/view/51142/751375152205> Acesso em: 10 maio 2022.

GARCIA, Angela Maria Ferreira. **A Arte na Pedagogia nos anos iniciais** :um levantamento na Rede Estadual de Pelotas-RS. Monografia de Especialização em Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Pelotas: UFPel: 2013.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/46-1.pdf> Acesso em: 02 maio 2022.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrkTrwz/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 22 dez. 2022.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas.

In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível

em:

http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2156/pdf_29

8 Acesso em: 20 fev. 2020.

GATTI, Bernardete A; NUNES, Mariana Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOMES, Juaciara Barrozo. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal**

Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica, em questão: narrativas e

percepções de seus egressos. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio,

2021. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=56740@1)

[rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=56740@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=56740@1) Acesso em 28 jul. 2022.

GONDIM, Janedalva Pontes; FERNANDES, Ângela Maria Dias. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. In: **Educação e Pesquisa**, v.37, n.3, p. 497 – 512. São Paulo: set./dez. 2011.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/4NDcvnfL3YNWqVvCm5WR6FN/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 22 dez. 2022.

GPAP. **Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia**. Desenvolvido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, 2012. Apresenta textos sobre Arte na Pedagogia.

Disponível em: <http://gpap-artenapedagogia.blogspot.com>. Acesso em: 27 set. 2020.

GUERREIRO, João; BORJA, Bruno. **Pesquisa impactos da Covid-19 na economia criativa da Baixada Fluminense**: Observatório Baixada Cultural IFRJ/UFRRJ, 2021.

GUIA DO ESTUDANTE PROFISSÕES VESTIBULAR 2018. Opções de Carreira para você escolher. São Paulo: Editora Abril. 2017. Disponível em:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/> Acesso em: 12 set. 2022

HOFFMAN, Matheus da Silva. **Ausências e comichões**: o cinema periférico de bordas enquanto proposta de educação descolonizadora. Trabalho de Conclusão de Curso. Niterói: UFF, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22193/Matheus%20Hoffman%20%282020.2%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 maio 2022.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEROUX, Liliane; CUNHA, Neiva Vieira da; SOBREIRA, Henrique Garcia (orgs.) **Novos temas em educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. Disponível em: <https://www.garamond.com.br/produto/520.pdf> Acesso em: 20 maio 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIMA, Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos; BOUCINHAS, Caio. Desafios das paisagens periféricas urbanas. In: **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**., 8(1), 61-76 jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/LT7hxmYwjQc36LjLxVJK7Ws/abstract/?lang=en> Acesso em: 22 dez. 2022.

LIMA, F. C. M. **Mesquita - RJ em foco**: a história da Baixada Fluminense e as relações identitárias na educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12871> Acesso em: 22 dez. 2022.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Estudantes de Pedagogia em expedição ao ateliê do artista contemporâneo: encontramos o leão na selva. In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 363-393, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117509> Acesso em: 16 nov. 2021.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2 ed., 4 reimpr. São Paulo: EDUC, 2019.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. In: **Educação & Sociedade**. V. 38, n.

139, pp. 507-524. Campinas: abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf> Acesso em: 27 jan. 2020.

MAFUD, Gabriela. **Experiências de vida, formação e atuação de pedagogas: Arte/Vida em 2 atos**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, USP. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-15012020-153530/publico/GabrielaMafudFeracinVC.pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa e educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº510/2016. **Educação**, vol.40, n.2, pp. 160-173, maio-ago., 2017. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878> Acesso em 25 set. 2019.

MAKINO, Jéssica. Além dos muros. In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 363-393, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117509> Acesso em: 10 jun. 2022.

MAPEAMENTO DOS GRUPOS CRIATIVOS DA BAIXADA FLUMINENSE. Rio de Janeiro: Brasil Próximo, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/60723134-Mapeamento-grupos-criativos-baixada-fluminense.html> Acesso em: 09 jun. 2022.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. De ponta-cabeça: descobrir percepções sensíveis pelos olhos de aspirantes a professores In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 363-393, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117509> Acesso em: 10 jun. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.

23-36, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350> Acesso em: 22 dez. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste; WOSNIAK, Fábio. Arte na pedagogia: panoramas compartilhados. Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: um foco sobre cultura e arte. In: **Anais XXVI do Confaeb**, Boa Vista, 2016. Disponível em: <https://pecorari-cloud90.pecoraricloud.com.br/~faebcom/novo/2020/08/13/xxvi-confaeb-2016/> Acesso em: 22 dez. 2022.

MATIAS, Márcia Ferreira de Lima; SOUZA, Francisca Willyane Bezerra de; CARVALHO, Yara Priscila Câmara de; MOURA, Cleberson Cordeiro de. A importância do ensino da arte como elemento cultural na formação dos cidadãos. In: **Anais do III CONEDU**. Natal-RN: 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19896> Acesso em: 22 dez. 2022.

MATTAR, Sumaya. Ensino de arte e formação de professores: a aula como invenção de possibilidades. In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 363-393, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/121253> Acesso em: 14 fev. 2022.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna. **#DIFERENÇA**: pensando com imagens compartilhadas dentrofora da escola. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-266-DO.pdf Acesso em: 10 maio 2022.

MELO, Renata da Silva. A periferia como futuro: O cinema em tempos de pandemia visto a partir da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. In: **CROLAR - Latin American Futures**. Berlin - Alemanha: v. 9, n 1, pp. 86-97, 2021 Disponível em: <https://www.crolar.org/index.php/crolar/article/view/370> Acesso em: 10 maio 2022.

MENDES, Ana Silvia Cury Abbade. As concepções do ensino da arte na pedagogia. In: **Rev. Triângulo**. v. 9, n. 1: 153-164, Jan./Jun. 2016. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/viewFile/1717/1585> Acesso em: 22 dez. 2022.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Numa Editora, 2018.

_____. O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Rio de Janeiro. In: **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 235-258, 28 maio 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7746> Acesso em: 23 jul. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.29 no.110 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v29n110/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802992.pdf> Acesso em: 02 fev. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

NIELLA, João Vitor; PINTO, Luciana Vilela; FIGUEIRA-OLIVEIRA, Denise. Programa territórios culturais RJ/ favela criativa: a cidade perfume sob intervenção artística. In: **Anais do XV ENECULT**. Salvador: 2019. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/edicao-2019-xv-enecult/> Acesso em: 22 dez. 2022.

NÓVOA, António. (org). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; BULATY, Andréia. Mapeamento dos cursos de Pedagogia e do estado da arte sobre indicadores da Arte na Pedagogia. In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 363-393, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117509> Acesso em: 16 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Mônica; OLIVEIRA, Tamara. **A formação de professores para a primeira etapa da escolarização na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020, 15p. Relatório de Pesquisa (PIBIC/PROFEX). Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2020/download/relatorios/CTCH/EDU/EDU-Maria%20M%C3%B4nica%20Oliveira%20e%20Tamara%20Oliveira.pdf Acesso em: 22 dez. 2022.

PACHECO, José Augusto. Políticas de formação de educadores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

PEDROSO, C. C. A.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163> Acesso em: 17 fev. 2022.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber. Currículo para a arte no ensino básico: aprendizagens compartilhadas. In: **Anais do XI EDUCERE**. Curitiba: 2013.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; BELLETATI, V. C. F. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf> Acesso em: 30 maio 2020.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? In: **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, p. 220-231. Porto Alegre: maio/ago 2018.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234/49626> Acesso em: 22 dez. 2022.

SANTOS COSTA, Fernanda Luiza dos. **A importância da Educação Musical na formação do Pedagogo**: implicações da Lei 11.769. Angra dos Reis: 2015.

SANTOS, Alinne Neyane dos. SANTOS, Alice Nayara dos. O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública. In: **Anais do XVI ENDIPE**. Campinas: 2012. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/geografia_humana2017/teatro_educacao%20.pdf Acesso em: 03 mar. 2020.

SCAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru: v. 8, n. 2, p. 121–132, 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.20. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20> Acesso em: 22 jul. 2022.

SCHAFFRATH, Marleth. **Fórum: BNCC e BNC - 2º encontro: BNC-Formação - 01out21**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2clpPf8dOr4> Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Ana Carolina Ferreira Rodrigues da. **Vozes da Baixada**: um estudo sobre rádio comunitária em Queimados e São João de Meriti. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=11886@1> Acesso em: 22 dez. 2022.

SILVA, Michelle Karoline Pereira da; GUIMARÃES, André Rodrigues. A produção escrita sobre trabalho docente na educação superior: Revista Universidade e Sociedade (2007-2016) In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 185-198, Ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/25245/16667> Acesso em: 15 Jan. 2021.

SILVA, Priscila Abrantes da. O plano municipal de educação de Belford Roxo e a complexidade do planejamento educacional na esfera local. In: ROCHA, André Santos (Org.). **Baixada Fluminense**: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico-geográficas. Duque de Caxias: ASAMIH. 2020. Disponível em:

http://amigosinstitutohistoricodc.com.br/Baixada_Fluminense_2020_FINAL.pdf
Acesso em: 22 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SIQUEIRA, Euler David de. Para além da Cidade Maravilhosa: Nova Iguaçu e o patrimônio cultural nos postais da Baixada. In: ANGELO, Elis (org). **Textos completos do III Congresso Internacional e Interdisciplinar em Patrimônio Cultural**. Porto – Portugal: 2021. Disponível em: https://www.ciipc2020.rj.anpuh.org/resources/anais/13/ciipc2020/1623676413_A_RQUIVO_bade73b46ea795090ee3526be58f79f4.pdf Acesso em: 10 maio 2022.

SMITH, Ralph, Excelência no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOTER DA SILVEIRA, Silvia Camara. **Saberes docentes para o ensino de dança**: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tSilviaSoter.pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de; FERREIRA, Mirza. Um olhar sobre o ensino da dança nos cursos de pedagogia. In: **Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 130-144. São Paulo: maio/ago 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8345/5402> Acesso em: 15 ago. 2021.

SOUZA, Renan Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. In: **COLÓQUIO** – Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS - v. 15, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Massuel/Downloads/773-1792-1-SM.pdf> Acesso em: 17 maio 2020.

STRAZZACAPPA, Marcia. **Entrevista do Boletim ANPEd** com a coordenadora do GT24 da Associação, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-marcia-strazzacappa-coordenadora-do-gt-24-educacao-e-arte> Acesso em: 15 jul. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 14. ed., 2012.

UCHÔA SIMÕES, P. M.; BENGERT LIMA, J. Infância, educação e desigualdade no Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 72, pp. 45-64, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a02.pdf> Acesso em: 29 maio 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan/abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view> Acesso em: 09 set. 2019.

WOSNIAK, Fábio. **A poética na prática de um pedagogo: experiência sobre aprender artes visuais através da pintura**. Dissertação de mestrado do programa de pós graduação em artes visuais. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59115306/dissertacao_fabio__compressed_20190502-30146-1ddnprj-libre.pdf?1556862951=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_POETICA_NA_PRATICA_DE_UM_PEDAGOGO_EXPE.pdf&Expires=1671719028&Signature=IYU89hw1zFHfHxwFpf6iWh5MATjpNy8dAOUj9mhrexkDcZKxfUUwQwD7idRGr8t7w~Et8sc0-C8ssvnqGbH8skEs1xS7H7ndFWxVmFPtHu9Y7ABjxiTAAfxNRvk7thDH6XDZJt6747p~QnZE6R8IS1pEr~WKtJGSSJadfvgtbGik4VcY~BQLuB3AANfxN2TQBINMC-583MdxnDH06akBLEmud-2RHg43TNpLcvIZUmjwUI9vakrdSFNPY9sijvqJkiv-miGJysdlCwuRc5Xn7iS3tvMaqqQ5k~H85sbapdJeP8OSOLMle874P4MTouwJ1bPWP5F2VzL9-l0u7MkDaA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em: 22 dez. 2022.

Apêndices



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Questionário

Prezado(a) _____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir. Pesquisa: Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: cartografia de onze cursos de Pedagogia. Orientando: Massuel dos Reis Bernardi/massuel@gmail.com/Tel.: (21) 981161018; Orientadora: Profa. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita/silvanamesquita@puc-rio.br/Tel.: (21) 3527-2724.

Justificativa: Essa pesquisa se justifica pela importância da discussão sobre as artes na formação de professores e pedagogos, passando pela legislação correspondente, e questões específicas da Baixada Fluminense.

Objetivos: Pesquisar como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica.

Metodologia: Como instrumento de coleta de dados será aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas e duração de cerca de 20 minutos para 11 a 20 alunos de cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense.

Desconfortos e riscos possíveis: Não há riscos físicos para os envolvidos na participação na pesquisa. Para contornar algum tipo de desconforto ou constrangimento ao abordar quaisquer das temáticas será explicitado no início do questionário que o

respondente tem liberdade total em não responder. Caso os entrevistados optem por não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de no 510 de 7 de abril de 2016. As dúvidas podem ser respondidas pelo pesquisador e professora orientadora. Caso perdurem as dúvidas éticas pode haver uma consulta à Câmara de Ética em Pesquisa, instância da Universidade que tem a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes.

Benefícios: Ao participar da pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua com os programas de formação de professores, com o curso em questão e que se articule com tantos outros estudos sobre o campo educacional.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

 Assinatura do(a) voluntário(a) da pesquisa

 Doutorando Massuel dos Reis Bernardi

Nome Completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

RG: _____, _____ de _____ de 20__.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea - CEP 22453-900

Rio de Janeiro - RJ – Tel. (21) 3527-1619



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevistas

Prezado(a) _____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir. Pesquisa: Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: cartografia de onze cursos de Pedagogia. Orientando: Massuel dos Reis Bernardi/massuel@gmail.com/Tel.: (21) 981161018; Orientadora: Profa. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita/silvanamesquita@puc-rio.br/Tel.: (21) 3527-2724.

Justificativa: Essa pesquisa se justifica pela importância da discussão sobre as artes na formação de professores e pedagogos, passando pela legislação correspondente, e questões específicas da Baixada Fluminense.

Objetivos: Pesquisar como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica.

Metodologia: Como instrumento de coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas através de áudio-gravação com duração de cerca de 30 minutos com coordenadores(as), professores(as) e alunos(as), de 11 cursos presenciais de Pedagogia da Baixada Fluminense.

Desconfortos e riscos possíveis: Não há riscos físicos para os envolvidos na participação na pesquisa, porém se houver algum

tipo de desconforto ou constrangimento ao abordar a temática será contornado usando bom senso, não insistindo na questão e desculpando-se. Caso os entrevistados optem por não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016. As dúvidas podem ser respondidas pelo pesquisador e professora orientadora. Caso perdurem as dúvidas éticas pode haver uma consulta à Câmara de Ética em Pesquisa, instância da Universidade que tem a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes.

Benefícios: Ao participar da pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua com os programas de formação de professores, com o curso em questão e que se articule com tantos outros estudos sobre o campo educacional.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

 Assinatura do(a) voluntário(a) da pesquisa

 Doutorando Massuel dos Reis Bernardi

Nome Completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

RG: _____, _____ de _____ de 20__.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio
 Rua Marquês de São Vicente, 225 - Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea - CEP 22453-900
 Rio de Janeiro - RJ - Tel. (21) 3527-1619

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

(lembrar que a conversa é gravada, se tem o contato de outros coordenadores, professores de Arte e dos estudantes)

TCLE RECEBIDO E CIENTE
(mostrar o TCLE)

Entrevista coordenadora nº _____ Hoje é dia _____ Horário _____

Entrevistado: Nome, Cargo e IES.

AOS COORDENADORES DE CURSO**EIXO GERAL**

1. Como se tornou coordenador do curso de Pedagogia?
2. Há quanto tempo atua como coordenador?
3. Como o curso surgiu?
4. O curso existe há quanto tempo?
5. Qual a ênfase de formação do curso?
6. Os egressos atuam profissionalmente na Baixada Fluminense?
7. Quem é o público deste curso de Pedagogia?

EIXO TEMÁTICO – Currículo do curso

8. Quanto tempo tem o currículo atual? Quando foi a última mudança curricular?
9. Quem estruturou o currículo do curso?
10. Quem seleciona os professores para atuar no curso e nas disciplinas?
11. E o programa das disciplinas quem faz?
12. (caso não esteja disponível publicamente) Como é possível acessar a matriz curricular do curso, PPC e ementas das disciplinas?

EIXO TEMÁTICO – Arte nas séries iniciais / O ensino de Arte na formação dos alunos do curso

13. O curso considera relações entre Arte e formação de professores?
Os alunos e professores identificam essa demanda?
14. Como a artes se apresentam no curso de Pedagogia desta instituição? Há atividades formais e informais?
15. Existem disciplinas relacionadas às artes no curso? Quantas e quais? Obrigatórias ou eletivas?

16. (depende da resposta da questão 15) Como o curso considera o ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na formação dos pedagogos? Há possibilidades de formação ao longo do curso nessas áreas específicas?
17. Há preocupação do curso nas disciplinas artísticas serem distribuídas sempre aos mesmos professores? Por quê?
18. Quem são os professores que trabalham com Arte em suas aulas? O curso considera as formações inicial e continuada em Arte dos professores?
19. O que você acha importante que se ensine nas disciplinas artísticas?
20. Há lacunas na formação artística dos alunos do curso em relação ao currículo? Quais?
21. O TCLE, quando não tiver sido devolvido, foi recebido, lido e está de acordo?

AOS PROFESSORES

(lembrar que a conversa é gravada, se tem o contato de outros coordenadores, professores de Arte e dos estudantes)

Entrevista nº _____ Hoje é dia _____ Horário _____ Entrevistado: Nome, Cargo e IES.

(recebeu e concorda com o TCLE)

EIXO GERAL

1. Como se tornou professor do curso de Pedagogia?
2. Há quanto tempo atua como professor? E neste curso?
3. Qual a sua formação inicial e continuada?
4. Em quais disciplinas geralmente você atua no curso de Pedagogia?
5. São obrigatórias? Qual a carga horária? São teóricas ou práticas?
6. Quem é o público do curso de Pedagogia em que você atua?
7. Você é a única professora de Artes do curso?
8. As disciplinas artísticas são lecionadas sempre pelos mesmos professores do curso?
9. Sabe se os egressos atuam profissionalmente na Baixada Fluminense?
10. Como é formar professores na Baixada Fluminense? Há demandas específicas?

EIXO TEMÁTICO – Currículo do curso

11. O que você acha do currículo do curso no qual atua em relação ao componente curricular Arte?

EIXO TEMÁTICO – Prática do professor de Arte do curso

12. Você considera que o seu trabalho contempla qual(is) abordagens(ns) ou manifestações artísticas?
13. Como você faz seu planejamento (programa, objetivos, conteúdos e metodologia que prioriza)?
14. Como os alunos recebem?
15. Como você visualiza a aplicação dos conteúdos artísticos por seus alunos/futuros professores?
16. Cite 2 boas práticas que você teve enquanto professor para alunos de Pedagogia.
17. Poderia socializar comigo algum plano de aula ou material produzido?
18. Arte e Baixada Fluminense, esse tema já esteve em suas aulas?

EIXO TEMÁTICO – O ensino de Arte na formação dos alunos do curso em que atua

19. Você percebe uma demanda, cobrança ou desejo específico dos alunos, coordenação e professores?
20. Para você há lacunas na formação artística dos alunos do curso?
21. Quais os principais desafios de ensinar Arte no curso?
22. Como o curso considera o ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na formação dos pedagogos?
23. Há possibilidades de formação ao longo do curso nessas áreas específicas?

EIXO TEMÁTICO – Arte nas séries iniciais

24. O que você acha sobre a relação entre Arte e crianças na escola?
25. Na sua opinião existe Arte no currículo da escola básica? Como ela se apresenta?
26. Você acha que o ensino de Arte teve algum avanço?
27. Na sua opinião, quais fatores se mostram como impedimentos ou desafios de ensinar Arte nas séries em que o pedagogo poderá atuar?
28. O que você acha sobre a utilização da Arte como ferramenta pedagógica?
29. O TCLE, quando não tiver sido devolvido, foi recebido, lido e está de acordo?

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA BAIXADA FLUMINENSE

Cara(o) estudante de Pedagogia! Você foi convidada(o) a participar de uma pesquisa de doutorado em Educação da PUC-Rio, intitulada "Artes na formação de professores da Baixada Fluminense: cartografia de onze cursos de Pedagogia" de autoria de Massuel Bernardi (massuel@gmail.com).

*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada.
Benefícios: Esperamos que essa investigação contribua com os programas de formação de professores, com o curso em questão e que se articule com tantos outros estudos sobre o campo educacional. Justificativa: Essa pesquisa se justifica pela importância da discussão sobre as artes na formação de professores e pedagogos, passando pela legislação correspondente, e questões específicas da Baixada Fluminense. Objetivos: Pesquisar como os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para atuar no componente curricular Arte na educação infantil e séries iniciais da educação básica. Metodologia: Como instrumento de coleta de dados será aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas e duração de cerca de 15 minutos. Desconfortos e riscos possíveis: Não há riscos físicos para os envolvidos na participação na pesquisa. Para contornar algum tipo de desconforto ou constrangimento ao abordar quaisquer das temáticas será explicitado no início do questionário que o respondente tem liberdade total em não responder. Caso os entrevistados optem por não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de no 510 de 7 de abril de 2016. As dúvidas podem ser respondidas pelo pesquisador e professora orientadora. Caso perdurem as dúvidas éticas

pode haver uma consulta à Câmara de Ética em Pesquisa, instância da Universidade que tem a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas. Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes. * *Marcar apenas uma oval.*

Eu concordo e sou estudante de Pedagogia na Baixada Fluminense.
Pular para a pergunta 2

Este questionário é destinado preferencialmente a estudantes do curso de Pedagogia ONDE de universidades que oferecem o curso originalmente (fora do contexto da pandemia de ESTUDA COVID19) na modalidade PRESENCIAL no território da Baixada Fluminense.

2. De qual o curso você é estudante? *

Marcar apenas uma oval.

Pedagogia
 Outro

3. Em qual universidade você estuda? (Caso você não estude em nenhuma das universidades listadas, encaminhe este questionário a alguém que você conheça e estude nelas, por favor.) * *Marcar apenas uma oval.*

- UERJ - (FEBF) Duque de Caxias
 - UFRRJ - Seropédica
 - UFRRJ - Nova Iguaçu
 - ESTÁCIO - Duque de Caxias
 - ESTÁCIO - Nova Iguaçu
 - ESTÁCIO - Queimados
 - ESTÁCIO - São João de Meriti
 - FABEL - Belford Roxo
 - UNIGRANRIO - Duque de Caxias
 - UNIG - Nova Iguaçu
 - Outro:
-

4. Qual a modalidade do curso que você estuda? (considere a modalidade original, ANTES DA PANDEMIA DE COVID19) *

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- Semipresencial
- EAD

5. Qual o período (semestre) você está cursando? * *Marcar*

apenas uma oval.

- 1º ao 4º
 - 5º ao 8º
 - Outro:
-

QUESTÕES GERAIS

6. Qual a cidade da Baixada Fluminense você estuda?

* *Marcar apenas uma oval.*

- Belford Roxo
- Duque de Caxias
- Itaguaí
- Guapimirim
- Japeri
- Magé
- Mesquita
- Nilópolis
- Nova Iguaçu
- Paracambi
- Queimados
- São João de Meriti
- Seropédica

7. Você mora na Baixada Fluminense? * *Marcar apenas*

uma oval.

- Sim
- Não

8. Em que lugar (cidade, rede ou escola) você MAIS pretende atuar depois de formada(o)? *

Marcar apenas uma oval.

- Na rede pública da cidade onde estuda.
 - Na rede pública de outra cidade da Baixada Fluminense.
 - Na rede privada da cidade onde estuda.
 - Na rede privada de outra cidade da Baixada Fluminense.
 - Em qualquer rede pública.
 - Em qualquer rede privada.
 - Em qualquer rede que conseguir emprego.
 - Outro:
-

QUESTÕES SOBRE ARTE NA ESCOLA

9. Para você, há relação entre Arte e escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

10. Quais as suas lembranças das aulas de Artes nas séries iniciais do ensino fundamental? *

Nesta pergunta é possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Desenho, pintura, escultura, fotografia e vídeos.
- Dança e atividades corporais.
- Teatro e encenações.
- Música, canto, instrumentos musicais.

11. Você acha necessário ensinar arte nas séries iniciais? *

Nesta pergunta é possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

SIM, DE FORMA TRANSVERSALIZADA (ao longo das séries, sob diversos eixos, projetos e matérias lecionadas por vários professores)

SIM, DE FORMA PONTUAL (apenas em uma disciplina, lecionada por um professor de

Artes)

SIM, USANDO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA (usar músicas, peças, danças para auxiliar na alfabetização ou outro conteúdo a ser ensinado)

NÃO

12. Na sua opinião, quais os objetivos do ensino de Arte nas séries iniciais? *

Nesta pergunta é possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

ADQUIRIR CONHECIMENTO TÉCNICO EM ARTE (aprender a dançar, cantar, interpretar ou desenhar; tocar um instrumento musical; etc.)

AMPLIAR VOCABULÁRIOS E REPERTÓRIOS ARTÍSTICOS (dançar, cantar, encenar, fotografar, assistir a espetáculos de dança e teatro, ler textos teatrais, conhecer o contexto histórico de artistas e suas obras, etc.)

USAR A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA (usar músicas, peças, danças para auxiliar na alfabetização ou outro conteúdo a ser ensinado)

PROMOVER RECREAÇÃO E/OU LAZER (descontrair, relaxar, etc.) Outro: _____

13. De acordo com o que você acredita, para ensinar Arte nas séries iniciais da escola básica é necessário: *

Nesta pergunta é possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

Ter Curso Normal ou graduação em Pedagogia

Ter licenciatura em Artes

Ter licenciatura em uma das áreas específicas da Arte

Ter contato com Artes de

forma livre Outro: _____

QUESTÕES SOBRE ARTE NA SUA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

14. No curso onde você estuda, como você teve contato com Arte? *

Marcar apenas uma oval.

- SÓ EM DISCIPLINAS ESPECÍFICAS (de uma a três disciplinas)
- TRANSVERSALIZADA EM VÁRIAS DISCIPLINAS AO LONGO DO CURSO

15. As Artes contribuíram/vêm contribuindo com a sua formação em Pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

QUESTÕES SOBRE DOCÊNCIA E ARTE NA BAIXADA FLUMINENSE

16. Você acha que ser professor(a) na Baixada Fluminense requer ações específicas diferentes de outros lugares? * *Marcar apenas uma oval.*

- Não.
- Sim.

17. Há especificidade de ensinar ARTE NAS SÉRIES INICIAIS da Baixada Fluminense?

*

Marcar apenas uma oval.

Não.

Sim.

18. Justifique sua resposta para as duas perguntas anteriores.

19. Você acha que o Pedagogo conseguiria ensinar as quatro linguagens artísticas (ARTES VISUAIS | DANÇA | MÚSICA | TEATRO) nas séries iniciais?

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

20. Qual(is) linguagem(ns) artística(s) você teria mais dificuldade de ensinar?

Nesta pergunta é possível marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

ARTES VISUAIS

DANÇA

MÚSICA

TEATRO

Outro: _____

21. Cite brevemente 2 experiências marcantes com Arte na sua formação em Pedagogia:

-
-
-
-
22. Na sua opinião, quais fatores se mostram como principais desafios de ensinar Arte nas séries em que irá atuar?
-
-
-
-
-
-
-