

A Arte e educação sob as concepções teóricas na área da formação de professores no Brasil

DOI [10.29327/235555.1.2-9](https://doi.org/10.29327/235555.1.2-9)

Gabriela Macêdo Carneiro¹

Walber Christiano Lima da Costa²

RESUMO

Este trabalho analisa alguns enfoques meritórios na área da Arte e Educação. Neste texto, apresentamos por meio da metodologia de pesquisa de conteúdo alguns estudos buscados na base do Google Acadêmico e no Portal de Periódicos Capes, entre os anos 2011 – 2021, que propende a palavra-chave Formação de Professores no Brasil, como mentora no desenvolvimento educativo de crianças e adolescentes, e a palavra-chave Arte e Educação no Brasil, como um conjunto de conhecimentos que subsidiam o cognitivo, o afetivo e o político-social. Estes e outros temas são desencadeados, neste texto, a fim de amortecer o pensamento de que a Arte, seja na educação infantil ou noutros níveis de ensino, existe apenas para o lazer e/ou distração; ela tem alcance nas outras ciências. Para isso, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia precisa de alcançar a Arte como campo de conhecimento cultural e social, proporcionando o melhor para o desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Arte. Formação de Professores. Licenciatura em Pedagogia.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ garante a Educação Infantil em seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conquanto, para que esses direitos transmitam intencionalidade educativa, a base também estabelece os campos de experiências o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços,

tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017).

Com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, os cinco (5) campos de experiências permanecem de modo que a criança desenvolva as

¹ Discente de graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail: macedocarneirogabriela@gmail.com.

² Professor adjunto na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/Ufpa). E-mail: walber@unifesspa.edu.br.

³ É um documento normativo criado pelo Ministério da Educação (MEC) com objetivo de orientar Estados e Municípios brasileiros sobre como proceder as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas. O documento final da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi outorgado em 2017.

capacidades: Social, Política, Arte e Científica. Com isso, se entende que a Arte deve ser trabalhada dentro das subáreas de ciências humanas, ciências da natureza, ciências biológicas e ciências exatas.

Considerando a capacidade Arte, ela se encontra dentro do componente curricular Linguagem, na qual trabalha artes visuais, dança, música e o teatro (BRASIL, 2017). Além disso, a base coloca como unidade temática as Artes Integradas, a fim de possibilitar o uso e a prática de diversas linguagens ao mesmo tempo, até mesmo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

Antes da BNCC orientar sobre o ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) Arte, conferido pelo Ministério da Educação (MEC)⁴ em 1998, colocou a Arte como conhecimento, uma linguagem com produção e fruição, bem como articuladora de sentidos, cujo papel é contribuir para a manifestação cultural onde as expressões humanas abordem as questões sociais e políticas, relações humanas, inquietações pessoais, *etc.* (BRASIL, 1998).

Nóvoa (2019) articula que as potencialidades transformadoras da formação docente, que é o conceber das políticas de inferência profissional, dependem de uma pirâmide composta por professores profissionais – colocados no topo da pirâmide – universidades e escolas – colocadas como base da pirâmide. Gatti (2013) contribui com o pensamento do autor ao aludir que formar bem os professores requer uma base filosófica social da educação apoiada no fato educacional cultural, em que o papel do(a) professor(a) seja definitivamente central – quando se trata do conhecimento científico – bem como a formação do(a) aluno(a) sob a perspectiva dos processos cognitivos, afetivos, morais e sociopolíticos, da tecnologia e dos afazeres.

Rodrigues, Guedes (2019) ressaltam que o saber cultural é diariamente confrontado na sociedade, e por isso a escola como a instituição que maior agrega a diversidade deve colocar o(a) professor(a) numa posição de ser um instrumento para formação humana. Para Candau (2012) a interculturalidade envolve sujeitos e hábitos, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. Entende-se interculturalidade como convivência democrática entre diversas culturas no espaço educacional e outros espaços da sociedade.

⁴ Criado em 1953 no governo Vargas, o MEC pertence ao Poder Executivo brasileiro, cuja responsabilidade é executar a Política Nacional de Educação (PNE), desde a educação infantil até a educação superior (tecnólogo e técnico).

Para Barbosa (2021) a Arte deve se comportar na interdisciplinaridade, atuando em disciplinas como História, Geografia, Biologia, Matemática, etc., propondo à criança e/ou adolescente o ato de expressar-se em “uma linguagem presentacional aquilo que ele(a) não pode dizer na linguagem discursiva”. (*online*).

Dito isso, este trabalho, que foi apresentado no II Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação⁵, apresenta algumas publicações de eventos científicos, revistas, livros eletrônicos e/ou livros, a respeito da Formação de Professores no Brasil, e da Arte-educação no Brasil, para que possam responder: o curso de Licenciatura em Pedagogia pode disciplinar a Arte como saber cultural e social e desempenhá-la de maneira interdisciplinar?

A contribuição teórica conta com Brasil (1998; 2017), Nóvoa (2019), Gatti (2013), Rodrigues, Guedes (2019), Candau (2012), Barbosa (2021), com extensão de outros autores. A metodologia se apoia nos estudos de Bardin (2011). A conclusão considera o estudo e a prática da Arte no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia significativa para o desenvolvimento da linguagem (oral, escrita, corporal emocional, matemática e tecnológica).

Metodologia

Essa ascensão ocorreu em face da primeira atividade realizada no projeto de ensino “Ouvindo o que vejo, vendo o que ouço, o corpo que fala: música e dança para surdos na perspectiva da educação inclusiva”, admitido no edital n.º16/2020, com início em dezembro de 2020 e expiração em março de 2022, financiado pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), apoiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (Papim), pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg) e Diretoria de Planejamento e Projetos Educacionais (Dproj) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Em um primeiro momento, ordenou o coordenador do projeto um sorteio para que os bolsistas executassem, individual ou em dupla, um levantamento teórico acerca de 5 (cinco) eixos temáticos, sendo eles: Surdez, Libras, Arte e Ludicidade; Ensino de Arte e Arte no Ensino; Formação de Professores no Brasil; Os desafios da Educação Básica; Arte na educação Inclusiva. Por conseguinte, na data de 22 de

⁵Congresso Internacional de Educação organizado pelo Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação (GIPPPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE), no formato *online* no período de 24 a 26 de novembro de 2021.

Janeiro de 2021 efetivou-se a comunicação oral pelo *Google Meet* sobre os resultados da busca no eixo Formação de Professores no Brasil.

Conquanto, para que pudéssemos relacionar o eixo Formação de Professores no Brasil com a área Arte, acrescentemos para esta pesquisa o eixo Arte e Educação no Brasil, no qual foi estudado no mês de maio de 2021. Assim sendo, tanto o levantamento do mês de janeiro quanto o de maio seguiram com os mesmos critérios de pesquisa na base do *Google Acadêmico* e no Portal de Periódicos Capes.

As decorrências encontradas no *Google Acadêmico* sobre as produções da palavra-chave Formação de Professores no Brasil foram as seguintes: Passo 1 – foi encontrado aproximadamente 121 mil pesquisas. Para isto, a palavra-chave foi buscada somente na língua Portuguesa, dentro de um período específico (2011 – 2021). Passo 2 – foi deparado da página 1 a 3 com 30 pesquisas que abordam sobre a palavra-chave do passo 1. São exibidas 10 pesquisas por página.

As decorrências encontradas no *Google Acadêmico* sobre as produções da palavra-chave Arte e Educação no Brasil foram as seguintes: Passo 1 – foi encontrado aproximadamente 56 700 pesquisas. Para isto, a palavra-chave foi buscada somente na língua Portuguesa, dentro de um período específico (2011 – 2021). Passo 2 – foi deparado da página 1 a 3 com 30 pesquisas que abordam sobre a palavra-chave do passo 1. São exibidas 10 pesquisas por página.

A base do *Google Acadêmico* fornece os dados apenas por meio das opções: a qualquer momento ou período específico; classificação por relevância ou por data; em qualquer idioma ou em Português.

No Portal de Periódicos Capes as decorrências encontradas sobre a palavra-chave Formação de Professores no Brasil foram as seguintes: Passo 1 – foi encontrado exatamente 6 062 periódicos. Para isto, a palavra-chave foi buscada somente na língua Portuguesa, dentro de um período específico (2011 – 2021). Passo 2 – foi deparado da página 1 a 3 com 30 periódicos que abordam sobre a palavra-chave do passo 1. São exibidas 10 pesquisas por página.

No Portal de Periódicos Capes as decorrências encontradas sobre a palavra-chave Arte e Educação no Brasil foram as seguintes: Passo 1 – foi encontrado exatamente 3 572 periódicos. Para isto, a palavra-chave foi buscada somente na língua Portuguesa, dentro de um período específico (2011 – 2021). Passo 2 – foi

deparado da página 1 a 3 com 30 periódicos que abordam sobre a palavra-chave do passo 1. São exibidas 10 pesquisas por página.

A plataforma de periódicos da Capes fornece dados por meio das opções: data de publicação entre 1999 a 2021, podendo escolher o período dentre os anos estabelecidos; classificação por relevância, data mais recente e/ou mais antiga; mais acessados; autor ou título do periódico; em qualquer idioma dependendo da linguagem dos arquivos ou em Português.

Com isso, esta pesquisa se caracteriza como análise de conteúdo, pois este processo procura

obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Análise e discussões dos dados

Diante do percurso metodológico foram concretizadas leituras de 3 (três) artigos da palavra-chave Formação de Professores no Brasil e 3 (três) artigos da palavra-chave Arte e Educação no Brasil na base do *Google Acadêmico*. No Portal de Periódicos Capes foram realizadas leituras de 3 (três) artigos da palavra-chave Formação de Professores no Brasil e 2 (dois) artigos da palavra-chave Arte e Educação no Brasil. Assim, o total de leituras foram de 11 (onze) trabalhos científicos. O eixo Arte e Educação no Brasil pesquisado no periódico da Capes apresentou somente 2(dois) artigos, por serem os únicos a abordar o eixo proposto entre a página 1 a 3.

Por causa da quantidade de artigos de cada eixo demonstrado nos resultados geral do *Google Acadêmico* e do Periódico Capes, consideramos apenas o que foi exposto no parágrafo anterior, descartando os trabalhos que não apresentavam no resumo uma abordagem mais concisa sobre as palavras chaves pesquisadas.

Tabela 1 – Pesquisas encontradas pela palavra-chave Formação de Professores no Brasil

Título	Autores	Divulgação	Tipo de Publicação
Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas	Rosa Oliveira Marins Azevedo; Evandro Ghedin; Maria Clara Silva-Forsberg;	Revista Diálogo Educacional	Artigo

	Amarildo Menezes Gonzaga		
O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores	Yoshie Ussami Ferrari Leite	Editora Cultura Acadêmica	Livro
Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	Selma Garrido Pimenta; José CerchiFusari; Cristina Cinto Araujo Pedroso; Umberto de Andrade Pinto	Educação e Pesquisa	Artigo

Fonte: Google Acadêmico, 2021.

Na pesquisa de Azevedo, *et al.* (2012), na qual apresenta a contextualização da trajetória docente entre os anos 1960 a 2000, deparamos com a informação de que a formação inicial de professores da educação básica no Brasil apresenta deficiências no campo institucional, por manifestar má condição do trabalho docente e, precariedade de recursos e condições políticas de gestão; no campo pedagógico, por oferecer uma carência de caráter investigativa na formação docente e, insuficiência da prática, além da formação disciplinar; e no campo ético-político, por proporcionar uma inóvia disposição ética ao professor em relação ao seu compromisso com a edificação da cidadania.

A impressão, por meio destas descobertas, é de que os cursos de formação inicial de professores no Brasil permanecem sem mudanças significativas em seu modelo formativo. Um exemplo claro é a questão da articulação da teoria com a prática, que “apesar de tão anunciada, discutida e desejada, por documentos e normas, não se concretiza nos cursos de licenciaturas” (AZEVEDO; *et al.*, 2012, p. 1020), percebível também atualmente. Conquanto, segundo as autoras, isso pode ser superado a partir de uma formação dentro da profissão, ou seja, a partir dos saberes profissionais usáveis no habitual escolar.

Ademais, os “programas de desenvolvimento profissional docente e a reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico” (AZEVEDO; *et al.*, 2012, p. 1020), dentro de uma formação necessária, pode compor para que o exercício desta profissão seja reflexivo e de caráter investigativo, a fim de assumir um papel intervencionista na mediação dos saberes e no desempenho de todos os envolvidos no processo de ensino.

No livro de Leite (2011), que objetiva discutir questões cáusticas a respeito das características históricas, sociais e políticas, em face da formação de professores no Brasil, a seguir exemplo de Portugal, através de trabalhos teóricos de diversos autores

e da sua própria prática, encontramos o discurso de que o modelo formativo dos cursos de formação de professores e desarticula “das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática e acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica” (p. 38). Isso assente na falta de uma consciência epistemológica que garanta o(a) professor(a) abarbar o padrão cultural que a escola toma como seu.

Os estágios têm se indicado escasso, pois, contém uma carga horária longínqua da desejada; a atuação do(a) discente estagiário(a) é meramente de observação, com pouco uso de sua concepção crítica e reflexiva; a didática pedagógica por vezes é ineficaz. Além do mais, nega “a dimensão política inerente à esfera de atuação docente” (LEITE, 2011, p. 45) para que o(a) professor(a) dê conta das complicações que precisa enfrentar no dia a dia.

No entanto a autora concorda que isso pode ser sobrepujado a partir do momento que os contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, organizacionais, cognitivos e de saúde, se empreguem, de fato, como base da formação inicial do professor. Logo, as instituições de ensino superior devem ser as responsáveis por garantir uma formação inicial com identidade própria, considerando e ressignificando as demandas atuais.

Na análise documental de 144 matrizes curriculares, realizada no período de 2012 a 2013 com instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, por Pimenta, *et al.* (2017), deparamos com várias fragilidades apresentadas na área da formação docente.

Na categoria “conhecimentos referentes à formação profissional docente” – empregada pelos autores – é perceptível que as instituições estudadas não apresentam uma carga horária e um número de disciplinas equilibradas nas áreas de educação infantil e fundamental I; Já na categoria *conhecimentos concernentes aos fundamentos teóricos da educação*– empregada pelos autores – é percebido uma insuficiência na multirreferencialidade dos conteúdos; Na categoria “outros conhecimentos”– empregada pelos autores – é apreendido que a diversidade de disciplinas que não favorecem a formação básica do professor, por exemplo: antropologia cristã, empreendedorismo, jogos on-line, pois, estas disciplinas podem ser vistas em outras essenciais de forma interdisciplinar. (PIMENTA; *et al.*, 2017).

Na categoria “conhecimentos relativos aos sistemas de ensino e

conhecimentos atinentes à gestão educacional” – empregada pelos autores – é exibido que as disciplinas e a carga horária são pouco representativas; Na categoria “os conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino” – empregada pelos autores – é apresentado que as instituições pesquisadas não destinam nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios. (PIMENTA, *et al.*, 2017).

Na categoria “conhecimentos sobre ações de pesquisa e trabalho de conclusão de curso/monografia” – empregada pelos autores – há uma variedade de nomenclatura de disciplinas se preocupando apenas com a organização metodológica do trabalho científico; Na categoria “conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais” – empregada pelos autores – apresenta disciplinas e carga horária insuficiente; Na categoria conhecimentos integradores” é apresentada prevalência de uma perspectiva disciplinar. (PIMENTA; *et al.*, 2017). Os dados tanto das faculdades públicas quanto privadas se apresentaram equivalentes.

É compreensível a urgência de uma reorganização nas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Pedagogia, seja das universidades públicas ou privadas. O ‘status’ do papel do(a) pedagogo(a) como polivalente precisar ser suprimido de modo a de garantir que se produza “processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica” (PIMENTA; *et al.*, 2017, p. 24), bem como em espaços não-escolar, mas que concerne atividades pedagógicas e educativas pautadas na realidade e nas necessidades emergentes.

Tabela 2 – Pesquisas encontradas pela palavra-chave Arte e Educação no Brasil

Título	Autores	Divulgação	Tipo de Publicação
Arte na educação infantil	Anísio da Cunha Távora	Repositório Institucional da UNILAB	Monografia de Bacharelado
Estamos em perigo? Arte, educação e resistências no Brasil	Luciana GruppelliLoponte; Andréa Senra Coutinho	Arte e ensino: propostas e resistência	Capítulo de E-book
Contribuições da arte na educação inclusiva	Magna Maria Marques de Souza	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM)	Monografia de Especialização

Távora (2014) reflete em seu trabalho, por meio da hermenêutica da obra de Herbert Read, sobre a estima da Arte na educação infantil. A história do ensino pela Arte no Brasil teve início nos livros de Read, divulgados pelas escolinhas de artes, cujo principal método era a “Educação Estética”, trabalhada por meio da dança, da pintura, do desenho, do teatro, da poesia e da música. A saber, nos anos 70 o sistema educativo brasileiro começou a regulamentar o ensino de Arte nas escolas.

Apesar desse salto na educação no Brasil o autor critica a “escola tradicional” brasileira quando diz que ela trabalha a Arte de maneira mecânica, ou seja, negando à criança a manifestação da expressão dos seus pensamentos e sentimentos e, atentando apenas para o concreto. Na perspectiva do autor uma das maneiras de romper com essa forma de ensinar Arte é discernir as necessidades sociais e cognitivas dos alunos. Como bem sugerido por Read, citado por Távora (2014), é possível trabalhar três cernes contidas na Arte e pela Arte, sendo elas: atividades da auto expressão, atividades da observação, atividades da apreciação. Apesar de diferentes, juntas proporcionam a manifestação do eu (in)consciente.

Para que este método ocorra é preciso que o(a) professor(a) perceba o espaço de ensino como sua criação, no

qual cria espaço para compreensão da atividade infantil, que é o princípio e talvez o único segredo de um ensino bem sucedido. Para tanto o professor pode não precisar mais que o mínimo de qualificação técnica ou acadêmica, mas ele precisa ter o dom de compreender e de envolver o aluno (TÁVORA, 2014, p. 25).

Para a educação infantil, Távora (2014) aconselha que a Arte seja trabalhada através de desenhos, colagens, músicas e danças, e, que o(a) professor(a) signifique o ser mediador(a), deixando a criança livre para que possa projetar e organizar estratégias de execução do “eu” e de tudo que lhe envolve.

No trabalho de Loponte, Coutinho (2018) são abordadas facetas importantes que nos leva a compreender os cenários identificados em perigo para o ensino da Arte no Brasil. Primeiramente colocaram a Arte inserida “em um país de democracia frágil, suscetível a ondas de pensamento neoliberal e ataques de interesses de grandes grupos corporativos financeiros, que veem a educação como mercado a ser explorado” (p. 109).

Contestações a respeito dos cortes orçamentários na educação que vem ocorrendo no Brasil, tem sido alvos de ofensivas por parte dos neoconservadores. No entanto, pensar a escola como barreira de repúdio ao neoconservadorismo é possível,

segundo as autoras. Elas usam de exemplo os Colégios de Aplicação que possuem um corpo docente com carga horária de 40 horas de dedicação, direcionando mais tempo às atividades em sala de aula/laboratórios, com boa infraestrutura, tanto para professores como para estudantes; laboratórios de experimentação e inovação didática, metodológica; acréscimo de atividades que envolvem a Arte asseadas às abordagens contemporâneas; e projetos de extensão e pesquisa dentro e fora do colégio. (LOPONTE; COUTINHO, 2018).

Em relação aos eventos acadêmicos, um exemplo citado são os colóquios, os circuitos de oficinas de Arte, estética e infâncias, as rotas experimentais (catálogos pedagógicos), bem como projetos de mostra cultural que compõe o evento “Arte em Trânsito”, com participação de docentes e discentes, professores e alunos(as) da educação básica (LOPONTE; COUTINHO, 2018).

Considerando neste contexto a BNCC, criada a partir de participações de empresas privadas e escassa da colaboração de pesquisadores da educação pública, é compreendido que ela colabora com o esvaziamento da Arte no campo da educação ao alocar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como unidades temáticas. Pois, a Arte na educação básica dever ser empreendida em “áreas específicas, com objetivos e conteúdos próprios a serem desenvolvidos” (LOPONTE; COUTINHO, p. 110).

Dito isso, surge uma necessidade de pensar a docência, o campo investigativo, como emergentes, em que alcunhados na Arte, usando da abordagem histórica cultural do País, possam ressignificar os procedimentos e as práticas educativas, além de sensibilizar a sociedade para que a Arte seja uma ferramenta de combate à violência física, psicológica que a também envolve questões sobre gênero, cor, deficiência, religião, etc.

Encontramos na pesquisa de Souza (2011) algumas probabilidades de se trabalhar a Arte com alunos(as) com necessidades educacionais. Antes de tudo, a autora aclara que a Arte não é apenas uma ferramenta artística, mas, se tratando da inclusão no campo escolar, ela envolve deficientes e não-deficientes, beneficiando a participação de todos para o descobrimento das expressões individuais, conseqüentemente, nas que serão compartilhadas.

Contudo, as autoras evidenciam algumas dificuldades, por exemplo: os cursos de formação de professores precisam ter mais conhecimento sobre a educação inclusiva, sobre tudo em relação à produção de materiais didáticos e metodologias; o

espaço escolar necessita de ambientes arejados, com equipamentos educativos e acessíveis; os diagnósticos pedagógicos precisam ser mais lacônicos, considerando a realidade de cada criança; a construção de projetos precisam envolver as universidades/faculdades, secretárias, famílias e outras instituições provedoras da educação, etc (SOUZA, 2011).

Reconhecer a Arte como objeto do conhecimento tende a unificar as diferenças entre os homens, por meio da manifestação da consciência, ou seja, do posicionamento do “eu” numa realidade cheia de singularidades. Ainda que, a Arte precisa ser exteriorizada a fim de transformar a sociedade e seus sujeitos. De acordo com Souza, 2011, a conexão entre o homem e a Arte “possibilita a expressão e estimulação dos sentimentos, das emoções, da criatividade e imaginação, contribuindo assim para a formação de sujeitos com conhecimento de sua própria história sujeitos críticos e participativos” (SOUZA, 2011, p. 61).

Tabela 3 – Pesquisas encontradas pela palavra-chave Formação de Professores no Brasil

Título	Autores	Divulgação	Tipo de Publicação
Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de pedagogia	Romilda Teodora Ens; Fabiana Andréa Barbosa Vaz	Revista HISTEDBR on-line	Artigo
Formação de professores no Brasil: características e problemas	Bernardete Angelina Gatti	Educação & Sociedade	Artigo
Balanco da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisando os enfoques temáticos	Jefferson da Silva Moreira; Eduardo Oliveira Miranda	Revista Cocar	Artigo

Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2021.

Com a intenção de provocar debate e reflexão na procura por novos sentidos para a formação de professores em Pedagogia, Ens, Vaz (2011) tomam como referência os estudos de diversos autores, leis e diretrizes, para analisar a complexidade dos fatores que abrangem a formação humana no contexto atual. Iniciam discorrendo sobre a legislação educacional brasileira, com poucas transformações consolidadas para o desenvolvimento da identidade do profissional do pedagogo(a).

De acordo com o quadro elaborado por elas, de 1931 a 2010 foram criadas leis, decretos, resoluções e pareceres com total de 30 objeções. E, somente em 2016 com o Parecer CNE/CP n. 3 de 21 de fevereiro de 2006 é disposto as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Com isso, a criação dos cursos de educação entre bacharelado e licenciatura, cunhado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), abre debate para discussão sobre os problemas na educação brasileira, essencialmente sobre o Curso de Pedagogia que careceria de um caráter formativo-científico. (ENS; VAZ, 2011). A impossibilidade de objetivar o Curso de Pedagogia como ciência da educação contribuiu para que a identidade do Curso se mantivesse fragmentada.

Mesmo com as afirmações das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que determina a docência como articuladora da ciência e da cultura, dos valores éticos e estéticos, entre díspares olhares de mundo, o lócus da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental estaria acatando as imposições mercadológicas neoliberais. (ENS; VAZ, 2011). Verbas e leis destinadas à educação estariam no comando da elite, sem ter nenhuma preocupação com a educação de qualidade, laica e pública, e com o político-econômico que necessita no País.

É entendido que a amplitude das disciplinas dos currículos, dos cursos de Pedagogia entre núcleos, projetos e pesquisas precisam passar por uma investigação rigorosa, pois, carecem estar a favor, tanto o curso quanto os estágios, como fazedores de conhecimentos. De tal modo, o campo exige qualificação num nível estrutural e curricular, e assim disseminar a identidade do Curso e o objetivo concreto dos estágios.

Gatti (2010) considera a formação de professores no Brasil sobre quatro enfoques: legislação referente a essa formação; características sócio educacionais dos licenciados; características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas das licenciaturas. Para chegar a este entendimento a autora usou duas pesquisas que coordenou na área de formação de professores do Brasil, publicadas nos anos 2008 a 2009.

Os graves problemas na formação de professores constatados na sua pesquisa descendem dos modelos e práticas de aprendizagens escolares que se avolumam nos currículos e conteúdos formativos, precedidos da história da educação

exacerbada de falhas, com interesse político neoliberal, sem preocupação com as propriedades de uma educação pública. Ademais, a despreocupação em relação a quantidade de jovens entre 24 a 29 anos que cursam Pedagogia é mínima, pois, representam menos de 50%, sem contar nos aspectos social e econômico não levados em consideração desta categoria. A bagagem cultural revelou que em torno de 30% dos licenciados são oriundos de lares familiares analfabetos, com condição financeira por vezes menor que três salários mínimos. “Pais e mães de estudantes de pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os demais cursos de licenciaturas”. (GATTI, 2010).

Os currículos dos 71 cursos de Pedagogia pesquisados chamaram atenção porque somente 3,4% ofertaram disciplinas referentes a “Didática Geral”. “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino”, representam 20,7% dentro dos currículos. No que tange as disciplinas especificam de conteúdo apareceu nos currículos somente 7,5% de representatividade, bem como 0,6% se destinaram ao ofício docente. Também constatou pouco aprofundamento nas disciplinas relativas à “Educação Infantil”, “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”. Os trabalhos em grupos representaram 50,4%, da aquisição teórica, seguidos de 31,7% de provas escritas discursivas. (GATTI, 2010).

É preciso “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação” (GATTI, 2010, p. 1375). Assim, é possível atender adequadamente a prática nos estágios, envolvendo universidades, escolas, famílias e a sociedade; e deparar com disciplinas e cargas horárias que favoreçam a necessidade pedagógica, didática e de pesquisas, seja quando discente-pesquisador ou quando profissional-pesquisador.

Moreira, Miranda (2019) procuraram sistematizar em seu trabalho aspectos que envolvessem a área da formação de professores. Para este propósito, usaram a revisão de literatura considerando os anos 1970 até 2019.

Sobre o desenvolvimento profissional discorrem que este é “um processo de aprendizagem nem sempre linear e objetivo, cujo resultado não se percebe apenas nas práticas docentes, mas, também, no pensamento sobre o como e porquê do desenvolvimento de tais práticas (MARCELO; VAILLANT, 2010 apud MOREIRA; MIRANDA, 2019, p. 2). Já sobre a formação de professores, compreenderam como área de conhecimento, investigação e pareceres teórico-práticas, que implica no

ensino de forma individual e/ou coletivo, e o desenvolvimento do currículo. Logo, os paradigmas que envolvem a área da formação de professores se fundamentam na racionalidade técnica, na racionalidade prática e na racionalidade crítica (MIZUKAMI; *et al.*, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2014 *apud* MOREIRA; MIRANDA, 2019, p. 3).

A racionalidade técnica concebe a ideia de que o(a) professor(a) é um(a) executor(a) inerte aos procedimentos postos por teorias e pesquisas. Entretanto, se defronta no dia a dia da atuação do(a) professor(a) que os instrumentos não são suficientes para combater os problemas educativos. Com base nisso, o modelo de treinamento de habilidades, o modelo transmissivo e o modelo acadêmico tradicional, direcionam a racionalidade técnica para o âmbito das reformas e políticas capitaneadas pelo Banco Mundial em vários países (MIZUKAMI; *et al.*, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2014 *apud* MOREIRA; MIRANDA, 2019).

Contrapondo a racionalidade acima, o paradigma da racionalidade prática apresenta a ideia de um(a) professor(a) reflexivo(a) em meio a situações de incertezas e conflitos. Destarte, o abismo entre as teorias de conhecimento vinculadas nas faculdades de educação e as competências necessárias no campo profissional, tendem a ser subsídios para rever pressupostos pedagógicos que orientem os currículos, bem como uma relação entre ser professor prático-reflexivo (MIZUKAMI; *et al.*, 2010; DINIZ-PERIARA, 2014 *apud* MOREIRA; MIRANDA, 2019). Além do mais, esse paradigma objetiva o(a) professor(a) pesquisador(a) para que a partir do campo de trabalho busque ressignificar o saber na ação, sobre ação e na reflexão.

No paradigma da racionalidade crítica a educação surge como uma atividade historicamente situada, além de social e política. Nesse sentido, o modelo sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório e o modelo ecológico-crítico, defendem um julgamento crítico sobre a realidade (DINIZ-PEREIRA, 2014 *apud* MOREIRA; MIRANDA, 2019).

Na pauta das pesquisas educacionais sobre a formação de professores, para Moreira, Miranda (2019) os estudos se concentram apenas em investigar opiniões, saberes e práticas do(a) professor(a), sendo que esses resultam incompletos e imparciais elementos para a necessidade de melhorias significativas na área de formação de professores. Por fim, as contradições e modificações que ocorreram no campo da educação brasileira demonstram que o trabalho docente precisa ser colocado na pauta das dimensões sociais e políticas mais amplas.

Tabela 4 – Pesquisas encontradas pela palavra-chave Arte e Educação no Brasil

Título	Autores	Divulgação	Tipo de Publicação
Contribuições de Pierre de Bourdieu para o ensino contemporâneo de arte – cultura e educação estética no contexto da massificação do acesso a escolarização no Brasil	Carlos Weiner Mariano de Souza	OuvirOuVer	Artigo
Arte e Cultura no Plano Nacional de Educação	Wilson Lemos Júnior	EccoS Revista Científica	Artigo

Fonte: Portal de Periódicos Capes, 2021.

Souza (2011) buscou analisar, com base na teoria de Pierre Bourdieu, especificamente sob o conceito de capital cultural, uma pesquisa-intervenção realizada em um município periférico de Paranaguá-PR entre os anos 2008 a 2009. A intervenção foi a realização de um curso de fotografia para os moradores da região.

O meio social de origem e a vida (como um todo) dos alunos influencia o resultado escolar, até mesmo na significância do que a educação é para as classes populares (BOURDIEU, 2007 *apud* SOUZA, 2011). Ora, considerar as variáveis só comprova que essas classes são prejudicadas quando apenas um saber é reconhecido e privilegiado (SETTON, 2010 *apud* SOUZA, 2011), ou melhor, o saber da classe considerada acima da média. Assim, compreende-se a diferença de cultura como embate nas questões educacionais.

Para os autores famílias são “responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2007 *apud* SOUZA, 2012, p. 111). Quer dizer que a escola é vista como uma oportunidade de crescimento, mas as políticas públicas não efetivadas acabam excluindo e não oportunizando a manifestação dos saberes que esta classe carrega.

O curso de fotografia oportunizou as crianças e os adolescentes à descoberta de uma Arte, alguns não possuíam retratos, álbuns de fotos, muito menos haviam manuseado uma máquina fotografia. “A compreensão do universo cultural e simbólico dos segmentos populares passa necessariamente pela compreensão de suas singularidades cultural, moral, ética, bem como de suas vivências” (SETTON, 2005

apud SOUZA, 2011, p. 113). A ausência da fotografia indica uma ruptura dos laços familiares e da construção do homem moderno; a desconstrução de que a fotografia não é apenas uma diversão.

A Arte da fotografia representa uma linguagem que exerce a função de situar o indivíduo socialmente e de fazer perceber as expressões dos sentimentos e das emoções como manifestação da vivência humana (BOURDIEU, 2007*apud* SOUZA, 2011). É perceptível que a fotografia tem objetivos pedagógicos que estimula a compreensão dos papéis sociais que permeiam a construção e o desenvolvimento de uma sociedade.

Júnior (2015) objetivou discutir em seu trabalho a questão do ensino da Arte a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, e das questões relativas à cultura no Plano Nacional de Educação (PNE) com base em pesquisas de diversos autores. Tais modificações se devem, segundo o autor, ao movimento Arte-Educação ocorrido na década de 80, mobilizado por professores tanto da educação formal como da informal.

Nesses documentos a Arte aparece na responsabilidade de trabalhar o teatro, as artes plásticas e a música. A dança só apareceu como conteúdo da educação artística após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, com intento de organizar o currículo das disciplinas escolares. Os grandes ganhos na educação, especificamente no que diz respeito a Arte, não deixou de transparecer seu caráter polivalente (JÚNIOR, 2015). Com a promulgação do PNE em 2014 aconteceu muitos desafios em relação ao aspecto cultural. Na sétima diretriz principal deste plano, o art. VII propõe “a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país” (BRASIL, 2014 *apud* JÚNIOR, 2015, p. 24). Vê-se que a diversidade cultural passa a ser pauta dentro do campo educacional, objetivando a equidade.

Algumas metas contidas no PNE visam diretamente a questão cultural, por exemplo: Meta 2 – diz que a universalização do ensino fundamental deve promover movimentos culturais, dentro e fora da escola, intuindo-se para a criação e difusão cultural; e adequar-se à realidade local e à identidade cultural; Meta 6 – coloca como objetivo das atividades artísticas e esportivas espaços adequados, bem como articulação entre as escolas e outros espaços/instituições da sociedade. (BRASIL, 2014 *apud* JÚNIOR, 2015). É importante destacar que a ludicidade se faz necessária

no campo cultural, essencialmente no ensino infantil e fundamental, já que objetiva o desenvolvimento criativo e sensível da criança e do adolescente.

A meta 7 – tem como estratégia a diversidade cultural, o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, sejam na educação do campo, na de populações tradicionais e/ou itinerantes, na de comunidades indígenas e quilombolas. (BRASIL, 2014 *apud* JÚNIOR, 2015). Compreende-se cultura não apenas como saber artístico, mas como tradição, língua, etc. É imprescindível aprimorar os objetivos do PNE para um viés cultural brasileiro mais democrático: fazer referência mais precisa às religiões e deficiências.

É entendido quando observado os trabalhos dos autores das tabelas 1 e 3 que a prática pedagógica dentro da escola é, nada mais, que uma prática social. Embora social, “ela se constitui nas mediações frutíferas que permitem a sequência dos conhecimentos e da busca por uma sociedade mais justa, em relações interpessoais, por onde perpassam os sentidos de uma civilização”. (GATTI, 2013, p. 56). Desse modo, a formação docente deve permanecer sob um olhar investigativo pautada na realidade.

O que se compreende para uma das funções das universidades e escolas é o trabalho em conjunto, essencialmente na construção de currículos, materiais, e na criação de leis, bem como no desenvolvimento de pesquisas. Cabe acrescentar aqui, tanto os professores mais experientes quanto os aprendizes da docência precisam trabalhar juntos, produzindo conhecimento, participando de decisões e dos sistemas educativos, e, assim, dispuser a sua apreciação crítica em campo que lhe abone uma identidade docente (e melhorias significativas para o campo).

Tendo dito isso, sopesamos que é na graduação que o futuro profissional educador tem a oportunidade de compreender que Arte é uma expressão da diversidade de linguagens e, que essa expressão é necessária para a aquisição de outros conhecimentos. Mas, para que isso aconteça é preciso que o currículo Arte se atrele as disciplinas de licenciatura, objetivando um movimento estético, cultural e político que se propõe à educação escolar. Além do mais, os trabalhos expostos nos resultados desta pesquisa, colocam o papel do pedagogo para uma atuação a partir de uma função social, isto é, articulada a ciência dos conteúdos com as vivências de um indivíduo ou grupo. Isso se confere no contexto histórico do Curso.

Para além do lazer e distração, essa é umas das pautas discursadas na contemporaneidade, observadas nos trabalhos dos autores das tabelas 2 e 4. Seu escopo é promover e (re)estabelecer a Arte para expressão dos valores do mundo dos fatos, mediada pelo professor. Esse ponto se remete a interculturalidade, pois, esta corporifica-se no desenvolvimento global do Homem. Isso significa que a Arte alcança as outras ciências quando colocada na racionalidade científica, evidenciando um olhar sobre o Corpo como fonte do conhecimento universal.

Logo, a Arte vai além de uma expressão dos sentimentos e anseios, ela desenvolve capacidades como ler, observar, raciocinar – criar processos metodológicos – e conseqüentemente, estimular o cérebro a fazer a decodificação de tudo ao nosso redor. (BARBOSA, 2021). A Arte fornece ações para o melhor desenvolvimento escolar do aluno, e na sua vida fora da escola.

Considerações Finais

Levando em consideração os resultados e suas finalidades, apesar dos avanços na educação brasileira, entre leis, diretrizes, currículos e materiais, que ocorrera de maneira significativa, a qualidade formativa dos professores de pedagogia ainda perpetra por um conjunto de ações que alcancem as fragilidades de seu campo de trabalho.

Se tratando do cenário da educação no mundo, causado pela Pandemia da Covid-19, a Arte no ensino remoto e/ou on-line foi fonte de comunicação entre os conteúdos e alunos; entre professores e alunos. Se confere nas aulas, em eventos acadêmicos ou em estágios remotos, por exemplo, músicas e danças aplicadas para o despertar cognitivo. A produção de poemas, poesias, fotografias, vídeos, pinturas/desenhos, etc., pautada no momento presente, foram utilizadas para amenizar os impactos psicológicos causados pelo amedrontamento do possível contágio. Pode ser que no pós-pandemia a Arte reflita não apenas sobre as questões sociopolíticas, mas do seu papel para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Então, o(a) Pedagogo(a) deve disciplinar a Arte nos anos iniciais, ou, essa disciplina deve ser ministrada por uma licenciatura específica? Como resolver essa questão? Talvez precisamos de estudos e dados mais consistentes a respeito dos cursos de licenciatura no Brasil, especificamente de Pedagogia, bem como deliberar

a identidade do(a) profissional pedagogo(a), a vista de que alguns pesquisadores a defendem como polivalente, outros argumentam que a identidade desse profissional se faz à medida que é colocado(a) diante de diversas situações e do espaço onde atua.

Referências

AZEVEDO, Rosa Marins Oliveira; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 37, Goiânia-GO, 2012, p. 997–1026. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4861>. Acesso em: 7 jan. 2021

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação e desenvolvimento humano. 1 vídeo [2:13:05]. *On-line*. **Transmitido ao vivo pelo canal Coordenação Licenciatura em Artes Visuais UFJF**, 29 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cBHnPPgNLMM>. Acesso em 25 mai. de 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo-SP: Edições 70, 2011

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 mai. 2021

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL (PCNs). Arte. **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília-DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS CULTURAIS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP, v. 33, n. 118, jan./mar. de 2012, p. 235-250. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021

ENS, Romilda Teodora; VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 11, n. 43, set., 2011, p. 143–158. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639934>. Acesso em 7 jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba-PR, n. 50, out./dez. de 2013, p. 51-67. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740>. Acesso em: 18 mai. 2021

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP v. 31, n. 113, out./dez., 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxp4QMt9M/#:~:text=Este%20artigo%20aborda%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o,licenciaturas%20em%20Pedagog>

ia%2C%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%2C. Acesso em: 7jan. 2021.

JÚNIOR, Wilson Lemos. Arte e cultura no Plano Nacional de Educação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo-SP, n. 36, jan./abr. 2015, p. 19-28. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5293>. Acesso em: 25 mai. 2021

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109193>. Acesso em: 7 jan. 2021

LOPONTE, Luciana Gruppelli; COUTINHO, Andréa Senra. Estamos em perigo? Arte, educação e resistências no Brasil. *In: Arte e ensino: propostas de resistência*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Lisboa-PT, jul., 2018, p. 107-117. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37149>. Acesso em: 5 mai. 2021

MOREIRA, Jefferson da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos. **Revista Cocar**, v. 13 n. 26, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2541>. Acesso em: 7 jan. 2021

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre-RS, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, jan./mar., São Paulo-SP, 2017, p. 15 – 30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2021

RODRIGUES, Danielle; GUEDES, Sabrina. Multiculturalismo e suas implicações na educação. **Revista Educação Pública**. Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, jan., 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/1/multiculturalismo-e-suas-implicaes-na-educacao>. Acesso em: 18 mai. 2021

SOUZA, Magna Maria Marques de. Contribuições da Arte na educação Inclusiva. **Monografia do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – PED/IP – UAB/UnB**. Orientador (a): Prof. Dra. Silvia Ester Orrú. Ipatinga – Brasília, 2011, 70f.. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/3341>. Acesso em: 5 mai. 2021

SOUZA, CarlosWeinerMariano de. Contribuições de Pierre Bourdieu para o ensino contemporâneo de Arte - cultura e educação estética no contexto da massificação do acesso a escolarização no Brasil. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 7, n. 1, jan./jul., 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/17191>. Acesso em: 25 mai. 2021.

TÁVORA, Anísio da Cunha. Arte na educação infantil. **Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.** Orientador (a): Prof. Dr. Ivan Maia de Mello. Redenção-CE, 2014, 36 f.. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1179>. Acesso em: 5 mai. 2021

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 07/04/2022

RECEIVED: 07/04/2022

RECIBIDO: 07/04/2022

APROVADO: 27/06/2022

APPROVED: 27/06/2022

APROBADO: 27/06/2022

Art and education under the theoretical studies in the area of teacher education in Brazil

ABSTRACT

This paper analyzes some meritorious focuses in the area of Art and Education. In this text, we present through the content research methodology some studies searched in the Google Academic database and in the Capes Periodicals Portal, between the years 2011 - 2021, that propound the keyword Teacher Training in Brazil, as a mentor in the educational development of children and adolescents, and the keyword Art and Education in Brazil, as a set of knowledge that subsidizes the cognitive, the affective and the social-political. These and other themes are triggered, in this text, in order to dampen the thought that Art, whether in early childhood education or other levels of education, exists only for leisure and/or distraction; it has scope in the other sciences. For this, the curriculum of the Pedagogy graduation course needs to reach Art as a cultural and social knowledge field, providing the best for the individual's development.

Keywords: Art. Degree in Pedagogy. Teacher Training.

Arte y educación en el marco de los estudios teóricos en el ámbito de la formación de profesores en Brasil

RESUMEN

Este documento analiza algunos enfoques meritorios en el área de Arte y Educación. Em este texto, presentamos a través de la metodología de investigación de contenido algunos estudios buscados en la base Google Académico y en el Portal de Publicaciones Periódicas Capes, entre los años 2011 - 2021, que proponen la palabra clave Formación de Profesores en Brasil, como mentor en el desarrollo educativo de niños y adolescentes, y la palabra clave Arte y Educación en Brasil, como un conjunto de conocimientos que subsidian lo cognitivo, lo afectivo y lo político-social. Estos y otros temas se desencadenan, en este texto, para amortiguar el pensamiento de que el Arte, ya sea en la educación infantil o em otros niveles educativos, existe sólo para el ocio y/o la distracción; tiene alcance en las otras ciencias. Para ello, el plan de estudios del curso de Licenciatura en Pedagogía necesita alcanzar el Arte como campo de conocimiento cultural y social, proporcionando lo mejor para el desarrollo del individuo.

Palabras clave: Arte. Formación de profesores. Licenciado en Pedagogía.