

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PAULO DA SILVA PEREIRA**

**PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A CRIAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS  
DISCIPLINAS ESCOLARES NA FAP: DO CARÁTER NORMATIZADOR À AÇÃO  
TÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES**

**CURITIBA**

**2016**

**PAULO DA SILVA PEREIRA**

**PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A CRIAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS  
DISCIPLINAS ESCOLARES NA FAP: DO CARÁTER NORMATIZADOR À AÇÃO  
TÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Lydia T. Côrrea.

**CURITIBA**

**2016**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

P436  
2016  
Pereira, Paulo da Silva  
Princípios norteadores para a criação e realização das disciplinas escolares na FAP : do caráter normalizador à ação tática na formação de professores de artes / Paulo da Silva Pereira ; orientadora, Rosa Lydía T. Córrea. – 2016.  
139 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2016  
Bibliografia: f. 121-127

1. Professores - Formação. 2. Professores de arte. 3. Educação e Estado.  
4. Ensino superior. I. Córrea, Rosa Lydía Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 058  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

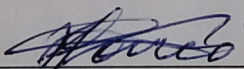
**Paulo da Silva Pereira**

Aos trinta e um dias do mês de julho do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala 6 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho, Prof. Dr. Eronildo José da Silva, Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski e Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto, para examinar a Tese do candidato **Paulo da Silva Pereira**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A CRIAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES NA FAP: DO CARÀTER NORMATIZADOR À AÇÃO TÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES." que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 19:20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a relevância do objeto de estudo e sua contribuição para a instituição referênciada da pesquisa

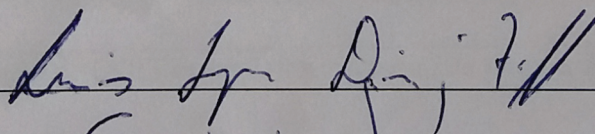
Presidente:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa



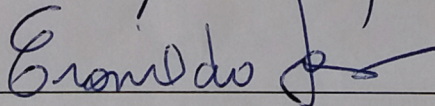
Convidado Externo:

Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho



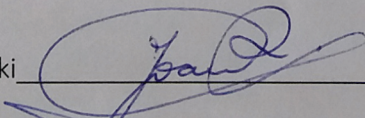
Convidado Externo:

Prof. Dr. Eronildo José da Silva



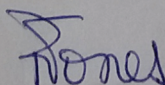
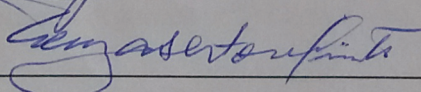
Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski



Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto



Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Stricto Sensu

Ao Fernando,  
minha fonte de inspiração perene.

À minha mãe Dona Alzira,  
minha porta de entrada para a Escola.

À minha avó Dona Maria Generosa,  
minha Professora na disciplina da Fé.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Aluísio e ao Herivelto.

À Rosa Lydia.

Aos meus familiares.

Aos meus amigos e às minha amigas.

Aos membros da banca.

Aquilo que uma prática faz com signos pré-fabricados, aquilo que estes se tornam para os usuários ou os receptores, eis algo essencial que, no entanto, permanece em grande parte ignorado.

(CERTEAU, 2011, p. 234)

## RESUMO

O tema de pesquisa desta tese é disciplinas escolares e formação dos professores e o objeto é as formas de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares para a formação de professores de Artes na FAP – Faculdade de Artes do Paraná. O problema de pesquisa consubstanciou-se no fato de não haver registros históricos de uma proposta base para a organização e realização das disciplinas escolares para a formação de professores. Parte-se do pressuposto de que ao não optar por uma proposta que se concretizasse em princípios norteadores sobre que professor formar, como formar, por que formar e pra que formar, a organização abriu mão de sua inserção tática na sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira para uma colaboração efetiva na oferta de quadros de alto nível para o mercado de trabalho. A tese desenvolvida é a de que, como organização formadora de professores, a FAP precisa definir princípios norteadores para a criação e realização das disciplinas dos currículos de seus cursos. O aporte teórico da pesquisa é a história cultural, a história das disciplinas escolares, os estudos culturais, a economia e a administração. A partir deste aporte teórico é que se propõem os princípios norteadores para a criação e realização das disciplinas escolares. O primeiro princípio norteado proposto é o de que a FAP adote táticas de apropriações e de significações de textos, contextos, obras e instituições artísticas e culturais. O segundo é o de que desenvolva as artes de fazer, usos, consumos e apropriações da legislação para a criação das disciplinas escolares visando atender aos desafios da profissão. O terceiro é o de que haja uma organização tática dos cursos de formação de professores a partir de símbolos significantes. Já o quinto princípio é o de que haja uma organização programática das disciplinas escolares dos cursos de formação de professores. Com estas proposições se cumpre o objetivo da tese que é o de contribuir com o debate sobre as disciplinas escolares e a formação de professores de forma analítica e propositiva.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Disciplinas escolares. Cultura escolar.



## ABSTRACT

The topic of research of this thesis is school disciplines and teacher's formation and the object is the form of constitution, planning, execution and evaluation of school disciplines for the formation of arts teachers in FAP – Faculdade de Artes do Paraná. The research problem is embodied in the fact that there is no historical record of a base proposal for the organization and realization of school disciplines for the formation of teacher. It starts from the presupposition that by not opting for a proposal that came to fruition on guiding principles about which teacher to form, how to form, why to form, for what, the organization gave up the chance to insert its tactics in the Curitiba society, metropolitan, Paranaense and Brazilian for effective collaboration in the provision of high-level cadres for the labour market. The developed thesis is that, as an organization that works forming teachers, FAP needs to define guiding principles for the realization and creation of the disciplines of the curriculum of their courses. The theoretical contribution to the research is the cultural history, the history of school disciplines, cultural studies, the economics and the administration. From this theoretical contribution is to propose the guiding principles for the creation and achievement of school disciplines. The first principle is the proposed guided the FAP embrace tactics of appropriations and texts significations, contexts, and artistic works and cultural institutions. The second is to develop the arts to do, uses, consumption and appropriations of legislation for the creation of school disciplines to meet the challenges of the profession. The third is that there is a tactical organization of teacher formation courses from significant symbols. Already the fifth principle is that there is a programmatic organization of school disciplines of teacher forming courses. With these propositions is fulfilled the purpose of the thesis that is to contribute to the debate about school disciplines and forming teachers in the analytical and purposeful form.

**Keywords:** Forming teacher. School disciplines. School culture.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS INICIAIS PARA O ESTUDO DA PROBLEMÁTICA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES NA FAP.....</b>	<b>20</b>
2.1	A ABORDAGEM TEÓRICA CLÁSSICA SOBRE CULTURA .....	21
2.2	A ABORDAGEM SOBRE CULTURA ESCOLAR .....	28
2.3	A ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES .....	30
2.4	POR UMA ABORDAGEM ADMINISTRATIVA E ECONÔMICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	32
<b>3</b>	<b>DISCIPLINAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAP (1994-2010).....</b>	<b>37</b>
3.1	PLURALIDADE, “ENCARNAÇÕES” E SIGNIFICAÇÕES CULTURAIS E HISTÓRICAS PARA UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS ESCOLARES .....	38
3.2	“ABSTRAÇÕES”, PERMANÊNCIAS E AUSÊNCIAS NAS NOÇÕES DE DISCIPLINAS ESCOLARES .....	42
3.3	TÁTICAS DE APROPRIAÇÕES E DE SIGNIFICAÇÕES DE TEXTOS, CONTEXTOS, OBRAS E INSTITUIÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS .....	52
3.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESPECIFICIDADE DA ABORDAGEM TEÓRICA .....	57
3.5	A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE TRABALHO E O DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....	62
<b>4</b>	<b>APROPRIAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO PARA A CRIAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES .....</b>	<b>64</b>
4.1	A ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES .....	65
4.2	NOÇÕES DE DISCIPLINAS ESCOLARES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA.....	67
4.3	NOÇÕES DE DISCIPLINAS ESCOLARES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS .....	72
4.4	NOÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA .....	74

4.5	ARTES DE FAZER, USOS, CONSUMOS E APROPRIAÇÕES DE OBRAS, INSTITUIÇÕES E OBJETOS CULTURAIS NA CRIAÇÃO DE DISCIPLINAS.....	78
<b>5</b>	<b>POR UMA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES.....</b>	<b>86</b>
5.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES ....	86
5.2	A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ARTES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES .....	90
5.3	A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES.....	95
5.4	APROPRIAÇÕES DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES DOS SISTEMAS ARTÍSTICOS E EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAP	104
5.5	REVISÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TÁTICA, APROPRIAÇÃO E CONSUMO .....	107
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE A – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS ÁREAS DE ARTES SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE B – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado de um longo processo de estudos, pesquisas e experiências. Várias trajetórias percorridas por este pesquisador como professor, historiador, estudante e gestor educacional contribuíram para a sua realização.

Contribuiu para o interesse no estudo do tema formação de professores a carreira de mais de dezessete anos como professor de ensino superior deste autor. Nela sempre esteve presente o trabalho de formar professores, desde o início, entre os anos de 1998 e 2002, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaíba – FAFIPA – onde se teve a oportunidade de ministrar as disciplinas de Prática do Ensino e Estágio Supervisionado, Metodologia do Ensino de História, Tópico Especial de História e Ensino e Tópico Especial de Produção de Materiais Didáticos.

A partir do segundo semestre de 2002, já na Faculdade de Artes do Paraná, este pesquisador tornou-se essencialmente professor da disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus e da disciplina que a substituiu, que foi a de Organizações Educacionais Contemporâneas. No exercício docente desta disciplina notou-se a necessidade de se formar professores focados no ofício de ensinar e gerir situações didáticas e pedagógicas. Observou-se também como as licenciaturas em geral estão distantes dos desafios que a sociedade contemporânea apresenta. Em algumas ocasiões, ao ministrar também a disciplina de Didática Geral, outro momento importante que se constatou muitas das deficiências das políticas de ensino no país. Como falar em ensinar crianças, adolescentes, jovens, adultos, quando muitos profissionais no ambiente universitário fazem questão de se distanciar destas realidades?

Deve-se destacar que no momento em que decidiu fazer o doutorado estabeleceu-se como meta que seria em Educação, pois, a exemplo do Mestrado em Educação, que contribuiu muito para o desempenho como professor, desejou-se que o processo de formação do doutorado fosse um momento de revisão da própria formação. É interessante recordar que das consultas aos programas de pós-graduação encontrou-se uma linha que tenuamente se encaixava no que estava interessado na UNICAMP. Fora isto, foi somente na PUC-PR que se encontrou um Grupo de Estudos o qual realmente houve interesse.

Na proposição da Linha de Pesquisa *História e Políticas da Educação* atentou-se para a preocupação em “compreender a formação de professores na

perspectiva da história da educação e das políticas educacionais”; interessou-se a proposição de estudar o processo histórico das políticas educacionais bem como a “sua manifestação nas concepções, saberes e práticas educacionais”<sup>1</sup>.

Quanto ao *Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares - GPHDE*<sup>2</sup> interessou-se o objeto que era a história das disciplinas escolares na sua relação com as reformas e movimentos, com o currículo e com os saberes docentes. Na ideia de pesquisar “a constituição e as finalidades das disciplinas escolares, ao longo do século XX, no Brasil” notou-se a possibilidade de realizar um desejo antigo de estudar processos de formação de professores. A prioridade em investigar “a produção de uma cultura escolar”, a proposta de localizar e inventariar fontes históricas em arquivos públicos, escolares e pessoais para organizar uma base de dados vinha ao encontro do que já se estudava há pelo menos um ano. A fundamentação em aportes teórico-metodológicos e em historiadores como Michel de Certeau, Roger Chartier, Dominique Julia (autores já conhecidos pelo pesquisador) e em André Chervel colocou-se diante da possibilidade de se pesquisar a partir de um referencial teórico que é muito familiar. Objeto de pesquisa, tipologia das fontes e fundamentação teórica convergiam para o interesse de pesquisa na área da educação.

Por outro lado, houve uma particular identificação com a proposta do Projeto de Pesquisa “Cultura Material Escolar e Disciplinas Escolares: Estudo Histórico de Ideário, Saberes e Apropriação na Formação e Atuação de Professores” da Professora Doutora Rosa Lydia Teixeira Corrêa<sup>3</sup>. A proposta tomava como objeto

---

<sup>1</sup> Esta linha de pesquisa investiga o pensamento educacional brasileiro na sua relação com a história da educação e com as políticas educacionais. Compreende a formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais. Estuda o processo histórico dessas políticas e sua manifestação nas concepções, saberes e práticas educacionais. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/linhapesquisa1.php>>. Acesso em 20 mar.2015.

<sup>2</sup> O grupo tem como objeto a história das disciplinas escolares. Investiga reformas e movimentos que marcaram o currículo escolar, os saberes docentes, a constituição e as finalidades das diferentes disciplinas escolares, ao longo do século XX, no Brasil. Privilegia análises dos processos de recepção dos conteúdos escolares nas práticas escolares de diferentes níveis de ensino, enquanto produção de uma cultura escolar. Fundamenta-se em aportes teórico-metodológicos da história cultural (Certeau, Chartier, Julia) e da história das disciplinas escolares (Chervel). Localiza e inventaria suas fontes históricas em arquivos públicos, escolares e pessoais e em depoimentos orais de ex-professores e ex-alunos, constituindo e organizando uma base de dados a ser disponibilizada a demais pesquisadores. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/projetospesquisa.php>>. Acesso em: 20 mar.2015.

<sup>3</sup> Esse Projeto integra o Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares(GPHDE), no âmbito da Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. Tem como objeto de estudo a história das disciplinas escolares desde materiais escolares (livros escolares, periódicos, cadernos, provas),

particular a história das disciplinas escolares, os materiais escolares tais como livros escolares, periódicos, cadernos e provas; concebia que tais materiais são constitutivos da cultura escolar. Fundamentando-se na história cultural, particularmente, em Certeau, Chartier e Julia e na história das disciplinas escolares, de forma muito especial em Chervel, visava, a partir das fontes, apreender ideários educativos e saberes docentes que fizeram parte da formação de professores de diferentes níveis de escolarização em sua relação com as finalidades das disciplinas escolares ao longo do século XX. Inscrito como projeto do GPHDE este participa da mesma motivação de inventariar fontes históricas em arquivos públicos, escolares e pessoais e também de recolher depoimentos orais de ex-professores e ex-alunos; bem como de constituir e organizar uma base de dados a ser disponibilizada para pesquisas posteriores. Ao tomar conhecimento desta proposta de pesquisa constatou-se que desenvolver uma pesquisa em nível de doutorado a ele vinculado seria uma rica possibilidade que me dispensaria de passar por conflitos interiores e defender ideias com as quais não havia nenhuma familiaridade; pois o aporte teórico, o objeto de pesquisa e a tipologia das fontes convergiam para as expectativas particulares de pesquisa bem como para as convicções enquanto historiador e formador de professores a este pesquisador.

De posse destas informações, decidiu-se participar da seleção ao Doutorado pelo edital aberto no ano de 2010, para a redação do projeto de tese, na verdade, para a adequação de um projeto de pesquisa que já em desenvolvimento em regime de TIDE – Tempo Integral e Dedicção Exclusiva – na Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana – onde o pesquisador estava lotado nesta ocasião.

O projeto inicial apresentado tinha como tema o ensino por disciplinas e a formação de professores em escolas públicas estaduais de Maringá, Apucarana e

---

entendendo-os como constitutivos da cultura escolar. Visa apreender ideários educativos e saberes docentes que fizeram parte da formação de professores de diferentes níveis de escolarização e relação com as finalidades das Disciplinas Escolares ao longo do século XX. Fundamenta-se em orientações teórico-metodológicas da história cultural (Certeau, Chartier, Julia) e da história das disciplinas escolares (Chervel). Por fazer parte daquele grupo localiza e inventaria fontes históricas em arquivos públicos, escolares e pessoais, bem como de depoimentos orais de ex-professores e ex-alunos, constituindo e organizando uma base de dados a ser disponibilizada para pesquisas posteriores. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/grupospesquisa.php?id=25127>>. Acesso em 20 mar.2016.

Londrina no contexto das reformas da década de 1990<sup>4</sup>. Ele visava desenvolver um estudo sobre a relação entre a atuação didática e a apropriação de saberes por professores; compreender a relação da apropriação de saberes recebido da graduação com a de saberes pedagógicos e didáticos relativos à prática docente; se propunha a realizar o resgate histórico da ação docente no ambiente escolar por meio de arquivos escolares com métodos qualitativos de pesquisa. Tematicamente, delimitava o estudo em compreender a relação entre a formação e a atuação didática a partir da história das disciplinas escolares; já temporalmente, delimitava a pesquisa na década de 1990, porque nela ocorreram transformações econômicas, sociais e políticas em decorrência da implantação das políticas reformadoras no cenário nacional e internacional<sup>5</sup>.

Em decorrência da definição do tema, tomou-se como objeto de pesquisa a relação entre o ensino por disciplinas e a formação de professores, ou seja, entre a didática e a apropriação de saberes dos professores por meio da história das disciplinas escolares. Considerava-se importante compreender como professores responderam aos desafios postos pelos movimentos de reformas desenvolvidos ao longo da década de 1990. Em essência, visava estudar e propor solução para uma problemática que se considerava não resolvida: a de aproximar a formação dos professores à realidade na qual seriam inseridos no exercício da profissão<sup>6</sup>. A escolha do objeto e a definição do problema pretendia compreender as tensões entre a formação do professor e as exigências das reformas propostas, bem como as formas de resistências dos professores às imposições das políticas educacionais propostas.

Durante o ano de 2011, juntamente com os créditos necessários, desenvolveu-se a pesquisa focando o aprimoramento do projeto inicial, no entanto, já havia a preocupação de focalizar o estudo na disciplina de artes. Sendo assim, realizou-se uma ampla consulta aos catálogos de teses das universidades do Paraná, de São Paulo e de Santa Catarina, reunindo os trabalhos defendidos e publicados nos cinco anos anteriores. Os trabalhos reunidos e consultados tinham como objeto o ensino de artes nas escolas do Paraná. Consultou-se, reuniu-se e

---

<sup>4</sup> PEREIRA, Paulo da Silva. **O ensino por disciplinas e a formação de professores em escolas públicas estaduais de Maringá, Apucarana e Londrina.** (1991-2009). Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2010.

<sup>5</sup> p. 02.

<sup>6</sup> p. 03.

estudaram-se também os trabalhos produzidos no Brasil sobre História das Disciplinas Escolares, tanto os de abordagens teóricas como os de estudos sobre uma disciplina em especial. Todavia, neste processo de pesquisa percebeu-se que era preciso caminhar em outra direção.

No ano de 2012, ao retornar para a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e além das atividades docentes assumiu-se entre abril de 2012 a julho de 2014 as funções de Secretário Acadêmico, Coordenador de Ensino e Chefe da Divisão de Graduação. Tanto pelas atribuições administrativas, que tratavam diretamente com as situações dos cursos de graduação, quanto pela atividade de pesquisa, o foco foi direcionado para outro objeto de estudo. O contato com a documentação cotidiana propiciou a consulta da documentação arquivada na Faculdade, assim deu-se o contato com diários de classes de várias disciplinas, caderno de controle de ponto de professores, pastas de alunos com registros de sua situação acadêmica, regimentos, planos de ensino, livros atas dos departamentos, correspondências, processos acadêmicos, processos administrativos, documentos de situação funcional de professores. Nesta ocasião, com anuência da orientadora, mudou-se o objeto para a formação de professores na FAP.

Em decorrência desta nova fase elaborou-se um novo projeto com muito mais consistência. O tema era as disciplinas escolares e a formação dos professores em instituições formadoras. O objeto de pesquisa extraído deste tema era a proposta de constituição e realização das disciplinas escolares para a contribuição da formação dos professores de Artes na Faculdade de Artes do Paraná. A escolha deste objeto de pesquisa surgiu da constatação, a partir de consultas aos registros históricos e pedagógicos, de que a disciplina é compreendida nos aspectos de normatização. Ela era tratada como um problema a ser resolvido. Não houve e nem há um pronunciamento institucional acerca da constituição e realização das disciplinas como experiência didática e pedagógica. Partiu-se do pressuposto de que as disciplinas eram vividas, parte essencial daquilo que a FAP era e fazia em sua missão de formar professores de artes e artistas. Por isto defendia-se que a instituição precisava definir os pilares do que ela queria que uma disciplina realizasse, na vida acadêmica dos alunos e professores. Devia-se, sobretudo, definir o que uma disciplina resultaria para o desenvolvimento cultural e artístico da sociedade. Na busca por elucidar este problema propunha-se a partir de uma



história das disciplinas escolares para uma pedagogia das disciplinas escolares na formação de professores de artes no âmbito da Faculdade de Artes do Paraná.

De posse de um novo projeto o primeiro passo dado foi escolher uma disciplina escolar como fio condutor da pesquisa, o interesse recaiu sobre a de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, os documentos demonstraram que até o início da década de 70, outra disciplina estava em seu lugar, a de Administração Escolar. Considerando que a partir dos currículos aprovados em 2003 ela foi substituída pela de Organizações Educacionais Contemporâneas, realizar uma arqueologia desta disciplina escolar pareceu-se algo muito interessante.

Todavia este estudo ocorria em paralelo com as funções administrativas, em meio às distribuições de aulas e cobertura de disciplinas, pedidos de mudanças na grade curricular de cursos que mudaram suas grades há dois anos, leituras de projetos pedagógicos e identificação da generalidade das propostas, entre outras atividades. Por outro lado, o ofício de administrador educacional levou o pesquisador a realizar uma ampla consulta à legislação educacional produzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Praticamente toda a legislação produzida pelo ministério, pareceres, resoluções, leis e editais, publicados desde a LDB foi objeto de consulta. Alguns destes documentos, em especial os utilizados na tese, foram objetos de uma análise cuidadosa e detalhada. Estas experiências é que deram o toque final, orientando para as preocupações teóricas e metodológicas que se apresentam nesta tese. Notou-se com tais experiências que, no caso da FAP, o estudo do modelo institucional de disciplinas escolares devia preceder ao estudo de uma disciplina, pois, era urgente compreender no nível histórico como as disciplinas foram tratadas e, no nível pedagógico, propor requisitos para sua organização.

No processo de realização dos créditos não se pode deixar de destacar a contribuição essencial da Disciplina História da Formação de Professores ministrada pela Professora Rosa Lydia, nela percebeu-se a importância de se resgatar os processos de formação docente bem como as especificidades da atuação dos professores no Brasil. A disciplina Culturas e Saberes Escolares também sob sua responsabilidade, ofereceu toda a reflexão teórica e metodológica presente nesta tese, nela ocorreu o reencontro com Michel de Certeau, Dominique Julia, Roger Chartier e Raymond Williams que são autores fundamentais para uma coerente

formação historiográfica. Pode-se também conhecer André Chervel, Clifford Geertz, Maurice Tardiff e Pierre Bourdieu que ofereceram possibilidades de compreensão teórica, até então, para o pesquisador, inovadoras. De grande valia foi a Disciplina Seminário de Tese ministrada pelas Professoras Joana Paulin Romanowski e Neuza Bertoni Pinto, pois, abriram o horizonte para as reflexões sobre o tema, o objeto e o problema de pesquisa. Ajudou ainda para a compreensão mais adequada sobre o que deve ser o método de pesquisa e a especificidade de uma tese de doutorado. Os saberes adquiridos nestas disciplinas estão inseridos no trabalho de ponta a ponta.

A apresentação das várias trajetórias que contribuíram para a conclusão do trabalho não tem como objetivo justificar as limitações de pesquisa, que certamente existem. Muito pelo contrário, o que se pretende é demonstrar que houve um processo intenso de estudos e de pesquisa, além de múltiplas e ricas experiências profissionais. Não foi desprezível a consulta documental e bibliográfica que abriu caminhos para múltiplas possibilidades. Explicita-se que esta tese tomou a forma que se segue por uma escolha consciente, um desejo sincero de contribuir com o processo de formação de professores, em especial, o de professores de artes. Algumas teses poderiam ser produzidas, no entanto, esta, parece ser a forma mais adequada que este pesquisador encontrou para inserir no debate sobre a formação de professores um tema que anda um pouco esquecido, o de que é imprescindível aliar as formas do pensar com as formas do fazer.

O tema da pesquisa é disciplinas escolares e formação dos professores. O objeto particular extraído do tema as formas de organização e realização das disciplinas escolares para a formação de professores de Artes na Faculdade de Artes do Paraná. Tem-se também um objetivo geral que é o de concretizar uma análise de caráter interdisciplinar sobre as formas de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares na FAP para contribuir com o processo de formação de professores.

A problemática de pesquisa concerne no caso particular analisado, que é o da FAP – Faculdade de Artes do Paraná – o qual não há registros históricos e pedagógicos sobre a definição de princípios norteadores para uma futura organização e realização das disciplinas escolares, em especial, no que diz respeito à formação de professores. Esta ausência organizacional leva à conclusão de que ao não optar por princípios norteadores sobre que professor formar, como formar,

por que formar e pra que formar, a organização abre mão de sua inserção consciente e profícua na sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira, e de desenvolver uma prática cultural tática (Certeau, 2011) que se consubstancie em um impacto histórico, social, cultural e econômico relevante nos meios profissionais com os quais se relaciona.

A tese que se enuncia a partir do tema, do objeto, do problema e do objetivo é a seguinte: a FAP como instituição de ensino superior e mais especificamente como uma organização formadora de professores. Antes de definir o conjunto de disciplinas escolares que comporá o currículo de seus cursos a organização deve optar por princípios orientadores que devem reger a constituição, planejamento, execução e avaliação de suas disciplinas escolares. Os capítulos desta tese tratam disto, dos princípios que, de acordo com a concepção que se adota, devem nortear uma futura criação, organização e realização das disciplinas escolares.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, nele, optou-se por uma apresentação simples e objetiva dos autores que foram o aporte teórico e metodológico da pesquisa. Tais aportes estarão presentes em cada capítulo que compõe a tese, por isto, priorizou-se conceitos teóricos clássicos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e a produção da tese.

O segundo capítulo trata das disciplinas escolares na FAP, priorizando o viés normatizador que a organização apresentou. Já neste capítulo se propõe que os conceitos de pluralidade, “encarnações” e significações culturais e históricas sejam aportes para uma análise das disciplinas escolares na organização. De posse destes aportes teóricos identificou-se “abstrações”, permanências e ausências nas noções de disciplinas escolares na FAP. Em decorrência destas constatações se propõe que a FAP como organização desenvolva táticas de apropriações e de significações de textos, contextos, obras e instituições artísticas e culturais para se pensar e organizar a formação de professores. Nesta proposição está o primeiro princípio orientador para a organização das disciplinas escolares.

Na sequência, o terceiro capítulo aborda as táticas, significados e apropriações para a criação e realização das disciplinas escolares na formação de professores de artes. O foco deste capítulo é a apropriação de aspectos da legislação para se pensar a formação docente. De posse de noções de disciplinas escolares para os cursos de licenciatura e de noções de disciplinas escolares para a organização do ensino nas escolas se propõe artes de fazer, usos e consumos e

apropriações de obras, instituições e objetos culturais na criação das disciplinas na FAP. Nisto consiste o que se considera o terceiro princípio orientador.

Já o último capítulo é todo ele propositivo, pois, trata da proposição de uma organização dos cursos de formação de professores a partir de símbolos significantes. O capítulo apresenta aportes teóricos para a organização da formação de professores em símbolos significantes. Apresenta possibilidades de organização dos cursos de graduação em artes a partir de símbolos significantes e as possibilidades de organização dos cursos de formação de professores também a partir desses símbolos significantes. Neste capítulo encontra-se o terceiro e último princípio orientador que se considera essencial para a organização dos cursos e suas disciplinas escolares.

Em todos os capítulos defende-se que a organização da formação de professores deve ser feita para atender contextos reais e os desafios da profissão. Enfatiza-se que já nos princípios norteadores se pense a formação de professores a partir de um diálogo do campo educacional, ou pelo menos de parte dele, com o campo econômico. Parte-se do princípio de que a economia política clássica pode orientar as concepções e práticas da formação de professores. Escolheu-se abordar os princípios, pelo fato de se perceber, que antes de definir o modelo de administração deve-se definir o ponto de partida pelo qual se optara por um modelo de gestão.

## **2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS INICIAIS PARA O ESTUDO DA PROBLEMÁTICA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES NA FAP**

Neste capítulo de apresentação da fundamentação teórica, optou-se por uma apresentação simples e objetiva dos autores que foram o aporte teórico da pesquisa e que figuram na tese como suporte metodológico. Isto será constatado em cada capítulo que compõe o presente estudo, por isto, neste capítulo apenas apresenta-se as contribuições essenciais destes autores para a formulação do quadro teórico da tese, o que significa priorizar conceitos teóricos clássicos.

Michel de Certeau desenvolve o conceito de cultura, como um conjunto de práticas significativas, que se organiza em sistemas de significados (ou de significações), a preocupação primordial do autor é a de que se rompa com a concepção monolítica de cultura que vê a cultura no singular e se adote uma concepção que priorize a pluralidade das culturas. Clifford Geertz vai um pouco além das definições anteriores na medida em que define a cultura como um sistema de símbolos significantes, seu mérito está em detalhar melhor o funcionamento da cultura e a participação decisiva do indivíduo na reprodução e produção da cultura de seu meio. Pertinente para a discussão de cultura será ainda a definição que Roger Chartier faz de leitura e de apropriação. Na mesma linha parte do capítulo se dedicará à definição de cultura; desta forma, Raymond Williams figurará como o proponente de que se compreenda a cultura como um sistema de significados, melhor explanando, como um conjunto de sistemas de significados que permeiam o meio social, político, econômico e religioso.

Decorrente da definição de cultura apresenta-se o de cultura escolar. Dominique Julia a define como um conjunto de normas e práticas com finalidades a atingir e também os meios de convivência dos alunos nos pátios de colégios. Antonio Viñao Frago demonstra que a cultura escolar é um complexo processo de relações sociais com suas resistências e aceitações, permanências e mudanças. Ela é um jogo que pressupõe interesses dos sujeitos envolvidos tais como: professores, gestores, especialistas e governos. Neste contexto de definição de cultura escolar será pertinente ainda, a definição que Viñao Frago faz de reformas e inovações.

A definição teórica de disciplina escolar será apresentada com as contribuições de André Chervel, Antonio Viñao Frago e Iver Goodson. Para os

propósitos desta tese será necessário ainda utilizar-se dos princípios de administração para definir organização e administração e de economia política para definir mercado e mercado de trabalho. Contribuirão para isto, respectivamente Antonio Maximiano e Ludwig von Mises.

## 2.1 A ABORDAGEM TEÓRICA CLÁSSICA SOBRE CULTURA

Certeau define a cultura como sendo essencialmente prática significativa, inserida num sistema de significações, diz ele (2010, p. 141):

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana passa a ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza [...].

Segundo o autor, em tempos passados a religião conferia a cada um dos gestos cotidianos um significado. Posteriormente o socialismo, o patriotismo e as demais convicções integradoras também desempenharam o papel de conferir significado às ações do cotidiano. Já no período contemporâneo o autor identifica o que chama de uma cultura monolítica determinada por estruturas econômicas homogeneizadoras. Essa forma de cultura, ainda que seja minoritária e fragmentária pretende-se ser a única detentora de práticas sociais significativas. Com tal modo de ser e agir esta forma cultural impede que outras atividades criadoras sejam reconhecidas como significativas, jogam condutas reais majoritárias e campos inteiros da experiência humana no silêncio, pois, estes não encontram pontos de referências que possibilitem compreender suas condutas, invenções e criatividade como significativas.

Para Certeau, é essa prática de entender a cultura no singular que deve ser combatida, pois este modelo ameaça a própria criatividade dos sujeitos; para ele a melhor forma de combatê-la é atuar para o reconhecimento e fortalecimento da pluralidade das culturas. Reconhecer que elas funcionam como sistemas de significados ou sistemas de referência (2010, p. 142-143):

[...] Sem dúvida, é atualmente um problema novo encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si. À homogeneização das estruturas econômicas deve corresponder a diversificação das expressões e

instituições culturais. Quanto mais a economia unifica, mais a cultura deve diferenciar [...].

Compreender a cultura como prática significativa dentro de sistemas de significações coloca em evidência o fato de que os sujeitos – usuários e consumidores – não apenas recebem, mas, sobretudo, exercem a ação que marca e modifica aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar; ou seja, para o autor, os usuários dão significado aos objetos culturais dos quais se apropriam.

Em decorrência de sua definição de cultura, Certeau se ocupa na definição adequada de seu funcionamento. Neste sentido ganha relevância as definições de estratégia e de tática. Segundo o autor, (2011, p. 93):

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Ouro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.

Segundo seu raciocínio, um sujeito de querer e poder empreende um projeto a partir de seu lugar próprio. Isto lhe possibilita capitalizar conquistas e projetar novas expansões. Permite-lhe também, ter independência na variação das circunstâncias e autonomia pelo domínio que tem do lugar. Este domínio possibilita ainda uma visão panóptica; prever e antecipar-se ao tempo pela leitura do espaço e desenvolver um tipo de saber que sustenta o poder e a conquista do lugar próprio. Continua (CERTEAU, 2011, p. 96):

[...] As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. Ao menos procuram elas reduzir a esse tipo as relações temporais pela atribuição analítica de um lugar próprio a cada elemento particular e pela organização combinatória dos movimentos específicos a unidades ou a conjuntos de unidades. O modelo para isso foi antes o militar que o “científico” [...].

O poder econômico burocrático e tecnocrático, a televisão, o jornalismo, os governos, os grandes grupos empresariais, as universidades e demais instituições científicas agem por meio de estratégias que visam influenciar e determinar as trajetórias dos consumidores ou usuários. Quanto à definição de táticas, elucida Certeau (2011 p. 94-95):

[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance [...].

A tática é a astúcia que os consumidores ou os usuários desenvolvem para fazer uso dos objetos culturais impostos pelas estratégias de poder. Ela é a arte do fraco que sujeito a um poder, “no terreno do inimigo” e submetido a uma direção estratégica não têm outro recurso senão a astúcia, o golpe a golpe e o desenvolvimento de maneiras próprias de usar os objetos que lhe são impostos. Se a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática é determinada pela ausência dele. Pelas operações que se configuram nas várias maneiras de fazer, a tática possibilita aos consumidores perverter a ordem estabelecida de forma rápida e surpreendente, ou seja, possibilita fortificar ao máximo a posição do fraco. Continua Certeau (2011, p. 96):

[...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. Sob este aspecto, a diferença entre umas e outras remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança (opções que respondem, aliás, mais a coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder [...].

Percebe assim, que ao recorrer ao conceito de tática o autor não visa outra coisa senão demonstrar que os sujeitos, usuários e consumidores não são apenas receptores dos objetos culturais que lhes são impostos. Não há passividade, na



relação dos sujeitos com os objetos culturais. O consumo é um tipo de produção, pois, a cultura difundida pelas elites, os conhecimentos e os símbolos impostos são manipulados, pelos seus praticantes. Estes criam uma linguagem invisível que é incompreensível ao ocupante, ao estrategista que visa colonizar a cultura.

Clifford Geertz é outro teórico que contribuiu de forma relevante para a definição de cultura, ele pondera que (2011, p. 12-13):

Deve-se atentar para o comportamento, e com exatidão, pois é através dos fluxos do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação. Elas encontram-na também, certamente, em várias espécies de artefatos e vários estados de consciência. Todavia, nestes casos o significado emerge do papel que desempenham (Wittgenstein diria seu ‘uso’) no padrão de vida decorrente, não de quaisquer relações intrínsecas que mantenham umas como as outras [...].

Ao afirmar que a cultura não é um poder ao qual se poderia atribuir casualmente a origem dos fenômenos culturais, Geertz se contrapõe fundamentalmente ao Hegelianismo (idealista) e ao Marxismo (materialista). Ao primeiro, por defender que a cultura emana de uma espécie de espírito universal (exemplo: a nação ou a religião). Ao segundo, por conceber que a cultura se origina de condições objetivas (a economia ou a ideologia). Tanto para um quanto para outro, a cultura é um fenômeno social subordinado a uma estrutura maior. Na contra mão destas concepções, Geertz descarta tratar a cultura em seus “próprios termos” e isolar os sistemas culturais dos demais sistemas sociais. Segundo ele, deve-se priorizar o comportamento (ou a ação social) que se desenvolve em contextos reais, “na lógica informal da vida”. Por isto, se afasta do que chama de esquemas explicativos de “universais sem sangue”. Para o autor não há sistemas simbólicos com significados pré-determinados de forma pura. Os significados surgem do papel que estes sistemas desempenham no padrão de vida e na ação social do indivíduo e do grupo no qual ele está inserido.

A cultura pode ser definida então (GEERTZ, 2011, p. 33), como um sistema de símbolos significantes que podem ser: palavras, gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como o relógio ou objetos naturais como joias. Para se configurar num sistema de símbolos significantes estas coisas devem impor um significado à experiência deixando de ser um simples objeto da realidade. Os símbolos significantes trafegam no meio social. Ao nascer, um indivíduo em particular já os encontra em uso corrente na comunidade. No decorrer de sua vida

esses símbolos podem sofrer acréscimos, subtrações e alterações parciais, podendo ter inclusive sua participação no processo de mudança. Após sua morte, certamente, eles continuarão em circulação. Para além de ter a função de ordenar a ação humana, a cultura como sistemas organizados de símbolos significantes é condição indispensável para sua existência. Sem este tipo de orientação, coordenação e direção, o comportamento humano seria um caos de atos com explosões emocionais sem experiências e sem nenhuma forma. Os símbolos significantes se desenvolvem no pensamento humano que é ao mesmo tempo social e público, o seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça. A definição de cultura como símbolos significantes se constitui em aporte teórico nodal do processo de tese e estará presente em vários momentos da reflexão.

Volte-se agora para o conceito essencial de cultura apresentado por Geertz que muito pode contribuir com os propósitos da tese (2011, p. 66):

[...] De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados, transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida [...].

É essencial entender o contexto teórico no qual o autor aborda a cultura como padrão ou sistema de significados em que os símbolos são fundamentais para entender este sistema como sendo de representações pelas quais os homens vivem e manifestam suas formas de vida. O autor define a cultura como sistema de significados que se organiza em símbolos pois ela funciona por meio de concepções socialmente herdadas pelas quais os homens comunicam e perpetuam seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. Para ele, entender as palavras, os atos, os gestos e os objetos como símbolos culturais, não é somente mais adequado, como mais pertinente para entender os tráfegos culturais que dão significado e representam os sistemas sociais e os psicológicos.

Roger Chartier (1987, p. 61-62) afirma que “Sem a reduzir a uma história da difusão social das ideias, a história intelectual deve colocar como central a relação do texto com as leituras individuais ou colectivas que, de cada vez, o constroem (ou seja, o decompõem por uma recomposição)” . Ele defende que, ao contrário da concepção que compreende os textos como objetos cuja distribuição seria fácil

identificar e como entidades de significação universal, a história cultural compreende que os textos e as imagens se constituem num espaço aberto a múltiplas leituras. Eles estão presos a uma rede contraditória de utilizações pela qual os indivíduos e grupos os constituem historicamente. Sendo assim, a história cultural deve se ocupar em dar resposta a duas questões: o que é ler? Como reconstituir as leituras antigas? Mesmo sendo as respostas difíceis, a história cultural não pode evitá-las. Para tanto, Chartier aponta o caminho metodológico: 1) não recusar nenhuma das percepções que permitem reconstituir, ainda que parcialmente, o que os leitores faziam de suas leituras; 2) percepção direta por meio de uma concepção oral ou escrita, voluntária ou extorquida; 3) exame dos fatos de reescrita e de intertextualidade com a anulação do clássico corte entre escrita e leitura, aqui a escrita é entendida ela mesma como uma leitura e; 4) análise serial de corpus fechado (gêneros da literatura) para compreender o cruzamento de uma intenção que é a dos produtores de texto, com uma leitura, a do público.

Chartier (1987, p. 135-136) propõe que a história das práticas culturais deve considerar a imbricação entre a palavra e a escrita, entre a escrita e os gestos. Para além das medições e estatísticas, para além das séries, que de forma alguma devem ser desprezadas. A história dos textos e dos livros deve ser uma história do ato de ler, uma reconstituição das distâncias nas práticas. Uma análise das formas de apropriação como processo de recepção e invenção criadora. A contribuição do autor se dará tanto no nível historiográfico como no nível cultural, a proposição de que se deve observar como os sujeitos e usuários leem os textos e se apropriam de forma muito particular de seus conteúdos estará presente em todo o processo de desenvolvimento da tese.

Segundo Williams (2011) deve-se considerar que um sistema social não se reduz a um sistema de significações, pois, nem todas as ações e relações humanas são meras funções de significação. No entanto o exame de um sistema social pode ser mais proveitoso quando se compreende que ele tem como parte essencial de si seus sistemas de significação e deles depende fundamentalmente para existir. Não só o sistema social, mas qualquer sistema, econômico, político, de signos, de sinais, tem como inerente a si, um sistema de significações. Esse sistema de significações pode ser uma língua, um sistema de pensamento ou de consciência, uma ideologia. Podendo ainda, ser um conjunto de obras de arte e de um pensamento particularmente significativo. Deve-se considerar que tudo isto existe não só como

sistemas, instituições e obras, mas, sobretudo, como práticas ativas e como um estado de espírito. Para Williams (2011, p. 206), portanto, “Os sentidos mais negociáveis de cultura encontram-se nessas áreas de maior destaque onde um sistema de significações fica mais nítido”. Sendo assim, ele propõe que se utilize de uma operação teórica e metodológica que concentre a atenção sobre essa “área da prática humana” que tem qualidades específicas e são manifestas. Esse recurso contribui também para discutir as relações entre os sistemas de significações manifestos e outros sistemas, sobretudo, o social. Priorizou-se na apresentação de Williams por fazer uma breve apresentação de sua contribuição para a definição da cultura como sistema de significações. Todavia, como verificar-se-á na tese, este é também um autor nodal para a reflexão teórica e metodológica que se realizou sobre a documentação. Ele oferece aportes fundamentais para a compreensão teórica do objeto de pesquisa estudado.

De posse da definição de cultura anteriormente definida no primeiro capítulo, de que a cultura deve ser compreendida como um sistema de significações, Williams (2011, p. 207) encaminha a seguinte orientação:

Porém, por mais dificuldades que isso ofereça, deve continuar a existir um controle teórico sobre todo tipo de ênfase em que esses sistemas de significações manifestos – que muitas vezes são especializados e, pois, praticados muito diretamente, com seus próprios sistemas de sinais e sistemas de signos locais – sejam necessariamente, quaisquer que sejam as variações de direitura e de distância, elementos daquele sistema de significações mais amplo que é a condição de qualquer sistema social e com o qual, na prática, eles de maneira precisa compartilham o seu material.

Fica patente assim que um sistema de significações manifesto é praticado em relação com seus próprios sistemas de sinais e de signos e que são elementos de um sistema de significações mais amplo, que é o sistema social com o qual compartilham seu material significativo. Sendo assim, definir a cultura como um sistema de significações realizado possibilita estudar o que Williams denomina de instituições, práticas e obras manifestamente significativas nas suas relações com outras instituições, práticas e obras. Ao mesmo tempo em que uma determinada prática significativa está presente nas demais práticas, e com elas se relaciona. Estas também, por sua vez, estão presentes nas práticas significativas manifestas.

## 2.2 A ABORDAGEM SOBRE CULTURA ESCOLAR

Dominique Julia afirma que a cultura escolar mantém relações com seu tempo e com as culturas que lhe são contemporâneas, segundo ele, a cultura escolar pode ser definida como (2001, p. 10-11):

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

A cultura escolar é assim um conjunto de normas e práticas que envolvem os agentes que compõe o ambiente escolar: professores e alunos. Para Julia as disciplinas escolares guardam relação direta com a cultura escolar, ao estudá-las não se deve entendê-las como uma vulgarização ou adaptação das ciências de referência; elas são um produto específico da escola (ou instituição), resultado do caráter criativo do sistema escolar. Em consonância com Chervel, Julia (p. 33-34) afirma que as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades escolares, guardam com esta estreita relação. Essa noção de que as disciplinas escolares são assim, participantes da cultura escolar, como constituintes e como constituídas, orientou metodologicamente todo o processo de pesquisa e de redação da tese.

Segundo Viñao Frago (2001, p. 27-32), As reformas educacionais fracassam por ignorarem a existência da cultura escolar. São aspectos fundamentais (FRAGO, 2001, p. 30) desta cultura: 1) a graduação e classificação dos alunos; 2) a divisão do conhecimento em disciplinas independentes com sua hierarquia; 3) a ideia da classe como um espaço-tempo gerido por um professor; 4) uma distribuição e utilização do espaço e do tempo e; 5) critérios de avaliação e promoção dos alunos. Também são características da cultura escolar os modos tanto disciplinares quanto instrutivos de relacionamento e comunicação didática na sala de aula, e entre o professor e o aluno, entre aluno e aluno. Os modos de organização formais: administração, reclusão, secretaria. Os de organização informais: tratamento, cumprimentos,

atitudes, grupos, preconceitos, formas de comunicação, etc. Não se deve desconsiderar como constitutivo dela ainda, o funcionamento da instituição de ensino e as relações entre os atores - professores, alunos, famílias. Como também, os discursos, as palavras, as expressões, as frases, as formas de falar e de comunicar, as performances mentais e os rituais que dão sentido e coesão ao todo da instituição.

A cultura escolar pode ser compreendida ainda (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 29), como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – que se sedimentaram ao longo do tempo em formas de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em causa e que são compartilhadas pelos atores que fazem parte das instituições de ensino. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração. Tradições, regularidades e regras de jogo que proporcionam estratégias para a integração nas instituições, para interagir e realizar, sobretudo em sala de aula, as tarefas do cotidiano que se espera de cada um, bem como para atender às exigências e restrições que tais tarefas envolvidas implicam. A cultura escolar se caracteriza pelas continuidades e persistências ao longo do tempo. Por sua institucionalização e relativa autonomia, o que lhe permite gerar produtos específicos, como por exemplo, as disciplinas escolares. Esses produtos a configuram como uma cultura independente. A cultura escolar seria em síntese, algo que permanece e dura. Algo que as sucessivas reformas não conseguem mais do que arranhar a superfície, é o que sobrevive a elas, ela se constitui num sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isto sim, por camadas mais intercaladas e sobrepostas que, a maneira arqueológica, podendo desenterrar e separar.

Nesse contexto de definição da cultura escolar, é importante destacar a definição do autor de reforma e de inovação (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 26). As reformas podem ser definidas como uma alteração fundamental na política educativa nacional que afetam a administração do sistema educativo escolar na sua estrutura, no seu funcionamento e no seu currículo, no que diz respeito aos conteúdos, metodologia, e avaliação. Quando afeta também os professores na sua formação, seleção e avaliação. Quando afeta o sistema educativo na avaliação de seu desempenho. Como nota-se Viñao Frago entende reforma como uma estratégia promovida pelas autoridades políticas. Já as iniciativas de mudanças que são

iniciadas a partir de baixo e que não são assumidas, pelo menos por algum tempo, pelo poder político, são denominadas pelo autor como inovações.

### 2.3 A ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

André Chervel foi um dos pioneiros a desenvolver um campo de pesquisa conhecido como História das Disciplinas Escolares, diz ele que (p. 37-38, 1990):

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.

O que se percebe por esta definição é que a disciplina é vivida como exposição e proposta de exercícios pelo professor, como realização de exercício e motivações experimentadas pelo aluno e como processo de avaliação (aparelho decimológico) no qual participam o professor e o aluno. A perspectiva adotada pelo autor é a de que uma disciplina é constituída para desenvolver um tipo de cultura na sociedade (1990, p. 51):

A cultura da sociedade pesa completamente sobre as disciplinas ensinadas, a partir das primeiras aprendizagens. E, de resto com igual peso, toda disciplina deve, por assim dizer, rever sua cópia ao cabo de trinta ou cinquenta anos de exercício. A didática nova, que assume então a substituição, cessa de ser confrontada com as rudezas do engajamento pioneiro dos começos.

Isto quer dizer que uma disciplina deve permanecer por pelo menos trinta anos até que as gerações vindouras adquiram os conhecimentos que ela contém. Uma disciplina é assim, nas palavras do autor, o ensino de uma cultura. Ela realiza um processo de aculturação, por isto, ele defende que se deve estudar uma disciplina no longo prazo buscando compreender as relações que ela mantém com a cultura social e com a cultura escolar das quais faz parte.

Para Viñao Frago (2008, p. 205-206) as disciplinas escolares são campos de poder social e acadêmico a ser disputados pelos agentes envolvidos que, de acordo com os interesses, desenvolvem ações e estratégias. Por meio das disciplinas escolares se desenvolvem hierarquias, situações de domínio e hegemonia, de

dependência e sujeição. Elas são apropriadas por grupos de professores em função de sua formação, titulação e currículo. Elas se constituem em fonte de exclusão na medida em que é fechada a amadores ou a professores de outras disciplinas. Elas são um instrumento de reconhecimento de saberes profissionais, sendo uma arma para que os detentores de titulação se apropriem de tarefas profissionais concretas e exclua outros. Isto ocorre especialmente no mundo universitário.

As disciplinas se configuram em subculturas com variedades de tradições como, por exemplo: a iniciação ao professor novato sobre as hierarquias que existem entre elas, o papel do professor, e sua orientação pedagógica. Por tudo isto elas são um elemento fundamental na formação do professor, no exercício da docência, na inserção dele na sua comunidade disciplinar, bem como, na sua forma de olhar o sistema educativo, o ensino, o mundo acadêmico e o escolar.

Para Viñao Frago a disciplina escolar guarda estreita relação com o processo de profissionalização (2008, p. 205):

A disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização. Daí que as matérias ou áreas curriculares sejam o nexos e o nervo que une a profissionalização do docente, a cultura escolar acadêmica e os sistemas educativos nos quais as disciplinas, com seus códigos correspondentes, se hierarquizam e formam ninhos.

O professor não é professor em geral e sim professor de uma disciplina. Por isto, o estudo das disciplinas escolares deve ser feito em conjunto com o estudo do processo de profissionalização do docente, pois, a disciplina define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua formação profissional, ela é seu elemento chave. Os estudos sobre a profissão devem se concentrar na história da formação do professor, sua titulação, seleção, matérias que lecionam, os temas de trabalho e investigação, o controle que estes têm sobre a sua atuação na formação e seleção de futuros professores de seu campo disciplinar e de outros. Saber o que e como ensinar, o que e como investigar, com quem e como se relacionar profissionalmente e relacionar-se com profissionais de outro campo disciplinar. Deve-se considerar assim, que os professores veem o mundo, em especial o da educação, através de seu campo disciplinar.



## 2.4 POR UMA ABORDAGEM ADMINISTRATIVA E ECONÔMICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Maximiano (2011, p. 03-04) uma organização é um sistema de trabalho que transforma recursos em produtos e serviços. Uma faculdade, uma universidade, uma prefeitura, uma padaria, um aeroporto, um shopping center ou um centro acadêmico são organizações; vivemos dentro de organizações, elas se multiplicam ao nosso redor. Serviços de saúde, água, energia, segurança pública, controle de poluição, e educação em todos os níveis dependem de organizações para serem ofertados. As organizações fornecem meios de subsistência na medida em que pagam salários, abonos, participação em lucro, remunera pessoas por seu trabalho ou investimento. Uma rede de pessoas, funcionários, acionistas, fornecedores e a comunidade em geral dependem do desempenho das organizações. Por isto, para cumprir bem o seu papel e atender as expectativas de seus clientes e usuários as organizações precisam ser bem administradas. Pela boa administração as organizações se tornam capazes de usar os recursos de que dispõe para atingir seus objetivos. Sendo assim, Maximiano define que (2011, p. 8):

Os objetivos e recursos são conceitos centrais na definição de organização e também de administração. A administração é um processo dinâmico, que consiste em tomar decisões sobre o uso de recursos, para realizar objetivos. O processo de administrar compreende cinco processos principais interligados: planejamento, organização, liderança (e outros processos da gestão de pessoas), execução e controle.

Nesse sentido, o planejamento é uma ferramenta que diz respeito à relação da administração com o futuro, por meio dele, se executa e se coloca em prática as decisões que influenciarão o futuro. Pela organização, ou seja, o ato de organizar, se ordena os recursos, dispondo-os e classificando-os numa estrutura organizacional. A liderança é o processo de coordenar, dirigir, motivar, comunicar e de fazer as pessoas participarem de trabalhos em cursos. A execução consiste na aplicação de energia física ou intelectual para realizar as atividades de planejamento. Pelo controle, uma organização compara as atividades realizadas com as planejadas, verificando o cumprimento dos objetivos. De posse desses conceitos de organização e de administração vai-se compreender a FAP como uma organização que precisa se estruturar dentro dos princípios básicos de administração científica.

Ludwig von Mises em “Ação Humana: um tratado de economia política” faz uma definição essencial, do que, em tese, ou seja, num padrão teórico econômico é o mercado (1990, p. 360):

O mercado não é um local, uma coisa, uma entidade coletiva. O mercado é um processo, impulsionado pela interação das ações dos vários indivíduos que cooperam sob o regime da divisão do trabalho. As forças que determinam a – sempre variável – situação do mercado são os julgamentos de valor dos indivíduos e suas ações baseadas nesses julgamentos de valor. A situação do mercado num determinado momento é a estrutura de preços; isto é, o conjunto de relações de troca estabelecido pela interação daqueles que estão desejosos de vender com aqueles que estão desejosos de comprar. Não há nada, em relação ao mercado, que não seja humano, que seja místico. O processo de mercado resulta exclusivamente das ações humanas. Todo fenômeno de mercado pode ser rastreado até as escolhas específicas feitas pelos membros da sociedade de mercado.

O processo de mercado é típico da economia de mercado ou do capitalismo, um sistema que é baseado na divisão do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. Nele, na medida em que, cada indivíduo procura satisfazer suas próprias necessidades, acaba satisfazendo as necessidades de outros indivíduos. Ao agir, todos servem seus concidadãos ao mesmo tempo, que são servidos por eles. Na economia de mercado, cada um é um meio e um fim em si mesmo, pois, na medida em que busca atender ao seu próprio interesse diminuindo ao máximo possível o desconforto de suas condições de vida, um indivíduo é um fim último em si mesmo. Por outro lado, já que para suprir os seus interesses precisa oferecer algum serviço ou produto em forma de trabalho, ele se torna um meio para que outros indivíduos atinjam também aos seus próprios fins.

Por esse motivo que o sistema capitalista ou a sociedade de mercado se desenvolve qualitativamente melhor quando é guiado pelo mercado, pois, ele orienta cada uma das atividades dos indivíduos para que encontrem a melhor maneira de servir as necessidades de seus concidadãos. Na economia capitalista típica, o mercado não funciona por compulsão ou coerção, todos os homens são livres, ninguém tem de se submeter a um déspota, nele, o indivíduo estabelece uma relação de cooperação por vontade própria, orientando-se pelo mercado sobre a melhor maneira de promover o seu próprio bem e das demais pessoas a quem servem. No capitalismo o mercado comanda todas as relações de troca e coloca em ordem todo o sistema social, dando-lhe sentido e significado. O papel fundamental do Estado nesse tipo de sociedade é criar e preservar o ambiente no qual a

economia de mercado pode funcionar em segurança e também proteger a vida, a saúde, a liberdade e a propriedade de cada indivíduo contra a agressão violenta ou fraudulenta de malfeitores internos e de inimigos externos. O Estado deve utilizar seu poder exclusivamente para evitar que pessoas empreendam ações lesivas à preservação e ao funcionamento regular da economia de mercado. Essa definição teórica e metodológica exposta acima contribui para a análise que se empreende na tese em relação ao que se deve haver entre formação profissional e mercado de trabalho. Um curso de formação de professores que não forma para a demanda profissional existente no contexto real não cumpre seu papel.

Bernadete Gatti (2006) ao realizar um balanço sobre as pesquisas em educação no Brasil constata que os diálogos teóricos dos pesquisadores com os autores precisam ser pautados pela dúvida e discussão e não pela reprodução e aceitação. Para tanto, o pesquisador deve desenvolver uma postura crítica e ampliadora sobre o referencial teórico que utiliza. Em geral, os trabalhos consistem em relato e reprodução do que já foi publicado. É muito comum encontrar as mesmas citações de autores conhecidos sem a devida revisão bibliográfica e conseqüente reconstrução ativa do referencial teórico e adoção de uma perspectiva pessoal de interpretação teórica. Não há debates de ideias de autores e nem confronto entre eles que levem à produção de “referentes teóricos” próprios. O problema que a autora identifica é o de que não há um trabalho cuidadoso, no qual o confronto de dados qualitativos e quantitativos, com o referencial teórico escolhido, de modo que contribua para produzir referenciais teóricos próprios. Em decorrência disto, os trabalhos, em geral, não contribuem com estudos que seja relevante para a comunidade mais ampla.

Esse problema tão bem identificado pela autora no balanço da produção acadêmica sobre educação foi constatado também no decorrer da pesquisa, na revisão bibliográfica realizada. Todavia, há um aspecto não abordado pela autora e que é recorrente na produção acadêmica sobre educação, em geral, troca-se a reflexão propriamente teórica por um posicionamento meramente ideológico, com respostas prontas e simples frente aos problemas educacionais complexos. Percebe-se um lugar comum nas discussões sobre os problemas educacionais resultado mais de uma postura doutrinária e partidária do que de uma reflexão científica e consistentemente teórica.

Esta tese segue outro caminho. Não é resultado da doutrinação empreendida nas universidades brasileiras há mais de 40 anos. Pelo contrário, é uma resposta solitária a este processo que tem impedido as universidades de caminharem rumo às propostas concretas para melhorar a educação. Aqui, os opostos dialogam axiologicamente em benefício da constatação e solução de problemas. Por isso que de um lado, nos apropriamos de conceitos teóricos de Michel de Certeau e, de outro de Ludwig von Mises. O primeiro é o mais clássico representante do antiliberalismo no mundo acadêmico contemporâneo. O segundo o próprio representante contemporâneo da reflexão teórica liberal. Todavia, como se poderá constatar na leitura, este processo é realizado em benefício de uma análise propriamente teórica, despartidarizada, desideologizada e não doutrinária. O lugar do qual se fala aqui é o das Ciências Humanas no seu sentido clássico. A reflexão é orientada fundamentalmente por preocupações científicas, e é na cientificidade de suas interpretações, que cada autor é chamado a contribuir.

Para tanto, para extrair de Certeau a definição de prática significativa inserida num sistema de significações, de estratégias e táticas; de Geertz, a de cultura como um sistema de símbolos significantes; de Chartier, a de apropriação; de William, a de cultura como sistema de significações e manifestos; de Dominique Julia, a de cultura escolar como um conjunto de normas e práticas; de Viñao Frago, a de cultura escolar, de reformas, de inovações e de disciplinas escolares; de Maximiano, a de organizações e a de administração; e de Mises, a de mercado; sendo assim empreendeu-se a reflexão epistemológica necessária para a formulação do quadro teórico. Todavia, só a apresentação desta reflexão em si daria uma tese e fugiria dos propósitos da pesquisa. Sendo assim, focou-se mais no resultado da reflexão epistemológica, do que na apresentação do processo de formulação dela.

Foi essa reflexão epistemológica que nos deu segurança para, ouvindo as exortações de Bernadete Gatti, sair da reprodução pura e simples de conceitos e produzir um referencial teórico próprio, provisório é verdade, todavia, suficiente para atender aos propósitos da tese. Por essa reflexão é que se retirou, por exemplo, o conceito de tática, dos limbos do esquerdismo e da doutrinação que comumente ele se encontra, que o vincula apenas a uma análise histórica e se defendeu a tática projetada, ou seja, a possibilidade de uma organização ou de uma pessoa, agir de

forma tática. A cada, capítulo e a cada abordagem, vai-se demonstrar a especificidade de utilização dos conceitos teóricos ora selecionados.

De posse desses conceitos teóricos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e a produção da tese, passe-se para o processo de análise histórica e pedagógica do objeto de pesquisa, no qual, se demonstrará, a reflexão teórica e metodológica sempre presente. O tema da pesquisa é disciplinas escolares e formação de professores, já o objeto é as disciplinas escolares e a formação de professores na FAP – Faculdade de Artes do Paraná. O problema da pesquisa é a ausência de uma proposta para a constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares na FAP. Em decorrência dele, a tese é a de que a FAP precisa de diretrizes curriculares internas para a organização e a realização das disciplinas escolares.

### **3 DISCIPLINAS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAP (1994-2010)**

Neste capítulo apresenta-se uma análise das propostas e determinações da legislação para a constituição, planejamento, execução e avaliação dos projetos pedagógicos de cursos de graduação, licenciatura plena, para a formação de professores. Focar-se-á nos pontos essenciais que demonstrem a natureza que deve ter um curso de formação de professores. O roteiro do capítulo é muito simples, em primeiro lugar analisar-se-á a legislação que trata das graduações em geral, depois a que normatiza a formação de professores; na sequência apresentar-se-á uma análise da documentação que trata dos cursos de formação de professores na FAP, e por fim, apresentar-se-á uma proposta de inspiração pedagógica, de ação de tipo tática (Certeau, 2011) para a organização e realização dos cursos de licenciaturas na FAP.

Como já relatado na introdução, a tese que se enuncia neste trabalho é a de que a FAP enquanto instituição de ensino superior, e mais especificamente uma instituição formadora de professores, precisa, além de apresentar uma grade com a relação das disciplinas de seus cursos e um sistema de normatização das mesmas, e deve pronunciar-se objetivamente sobre a forma adotada para a organização de suas disciplinas escolares, mais do que deixar “ao Deus dará” deve expor uma forma de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares que fazem parte dos currículos de seus cursos; esta necessidade de organização e realização das disciplinas escolares, que eu chamo aqui de uma pedagogia das disciplinas escolares pode ser realizada de forma tática (Certeau, 2011).

Essa tese é resultado do seguinte problema de pesquisa: no caso particular analisado, que é o da FAP – Faculdade de Artes do Paraná – não há registros históricos e pedagógicos sobre a adoção de uma forma de organização e execução das disciplinas escolares, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. Esta ausência em nível institucional leva à conclusão de que ao não se pronunciar sobre que professor formar, como formar, por que formar e para que formar, a organização abre a mão de sua inserção consciente e profícua na sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira e de desenvolver uma prática cultural tática (Certeau, 2011) que se consubstancie em um impacto histórico, social, cultural e econômico relevante nos meios profissionais com os quais se relaciona.

Foram estudados alguns trabalhos sobre a FAP. Moreira (2007), Vasconcellos (2007), Gomes (2008), Maçaneiro (2008), Plínio da Silva (2008), Silva (2008), Martins (2009) e Fernandes (2010). A bibliografia estudada versa sobre diversos aspectos relacionados à FAP, discussão sobre cursos de graduação específicos, um projeto de extensão com autistas, grupos de dança e de música, entre outros. Uma abordagem mais aprofundada desta bibliografia fugiria e muito da abordagem que se adota aqui, tendo em vista, que o tratamento dado ao objeto nesta pesquisa não encontra abordagens semelhantes, seja em relação à FAP, seja em relação às outras organizações educacionais. Além disto, como esta não é uma pesquisa fundamentada em história das instituições, tomar a bibliografia como objeto particular seria improdutivo. O que se faz na tese, como um todo, é uma abordagem cultural localizada sobre a forma organizacional de realização das disciplinas escolares ao mesmo tempo em que se propõe uma orientação para a constituição, planejamento, execução das disciplinas escolares.

Da mesma forma, foi realizada uma pesquisa ampla sobre a história das disciplinas escolares. Dos autores estudados destacaram-se, Pessanha (2004), Junior (2005), Gatti (2009), Cassab (2010), Young (2011) e Gasparello (2013). Esta bibliografia se caracteriza pelo estudo de disciplinas em particular e a abordagem acontece de acordo com os teóricos tradicionais da história das disciplinas escolares e da história cultural.

Quando se afirma que a bibliografia tratada caminha numa direção diversa da que se optou a seguir aqui, o que se quer dizer é que, o estudo que foi empreendido tem uma finalidade. Ela acontece ao estilo de Nicole Loraux (1992) que defende o ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que ficou no passado. Sendo assim, como se demonstrará, a abordagem teórica adotada, desenvolveu métodos que permitem este exercício de tese.

### 3.1 PLURALIDADE, “ENCARNAÇÕES” E SIGNIFICAÇÕES CULTURAIS E HISTÓRICAS PARA UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Segundo Certeau (2010, p. 242) “cada cultura prolifera em suas margens. Produzem-se irrupções, que designamos como ‘criações’ relativamente a estagnações. Bolhas saltando na superfície da sociedade”. A cultura é feita de gestos, de atos, por meio deles um grupo, uma coletividade inventa e reinventa

cotidianamente a sua existência. Um concerto pop, uma representação teatral, sair com os amigos ou com a família pode ser atos produtores de cultura à medida que um grupo produz uma linguagem, um gesto, um ato ou um objeto que os constituem como coletividade. Os objetos culturais como, por exemplo, uma obra literária ou artística não vale pela sua suposta coerência interna, pela sua perenidade e pela sua relação com os sistemas aos quais pertencem. Eles valem porque se constituem numa metáfora, num ato de comunicação e pelos movimentos, organizações e continuidades que representam. Eles nos informam (2010, p. 244) “a inumerável variante que germina, tal como um mofo, nos interstícios das ordens micro e macrofísicas”, ou seja, sobre o que há de mais frágil e fundamental na ação humana que é a proliferação de uma criatividade, uma inventividade nas margens dos textos. Isto é o que se pode definir como sendo a própria cultura.

Por isso que o autor se opõe à visão elitista que concebe a cultura exclusivamente na sua forma literária ou artística e que valoriza instrumentos como uma máquina de escrever e o papel como demarcadores de surgimento da arte, o autor afirma que (2010, p. 245):

[...] essa morada, o traje, a bricolagem, a cozinha, as mil atividades urbanas ou rurais, entre familiares ou amigos, as formas múltiplas do trabalho profissional constituem também campos onde a criação surge por toda a parte. O cotidiano está semeado de maravilhas, espuma tão fascinante, nos ritmos prolongados da língua e da história, quanto a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão origem a essas festas efêmeras que surgem, desaparecem e retomam.

Para Certeau há uma pluralidade de culturas sendo produzidas no cotidiano, nascendo e morrendo, permanecendo ou se metamorfoseando. As culturas surgem como técnicas de expressões do vocabulário, nos atos de dizer e de gesticular, nos usos das ferramentas, dos utensílios e das vestimentas, no exercício das profissões, nas técnicas de bricolagem, no teatro e na literatura. É deste ponto de vista que se torna mais importante saber o que os homens fazem nas práticas cotidianas, nas relações humanas e nos processos de transformações das estruturas da vida social. É importante saber, por exemplo, como os sujeitos utilizam os meios de comunicação e as informações deles recebidas. Para Certeau (2010, p. 250-251) “as ações culturais constituem movimentos. Elas inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais”.



Por isto, o autor propõe que se rompa com uma perspectiva teórica e metodológica que centra sua análise nas representações, nos produtos culturais e no que se chama de expressão culta. É para as ações culturais que se devem voltar suas atenções os que querem tanto compreender quanto participar da pluralidade da cultura.

Roger Chartier retoma o pensamento de Lucien Febvre na crítica que ele faz aos filósofos. Segundo Febvre, eles falhavam por que tentavam entender sistemas de pensamento do passado sem a preocupação de compreender a relação que eles guardavam com outros sistemas de sua época. Estes filósofos são verdadeiras inteligências desencarnadas que viveram a sua própria vida fora do tempo e lançam anéis simultaneamente irrealis e fechados de suposta compreensão da sociedade. Para Chartier, a história cultural de sua época vivia o mesmo problema, pois ela (1987, p. 34):

...isola as ideias ou os sistemas de pensamento das condições que permitiram a sua produção, porque os separa radicalmente das formas de vida social, essa história desencarnada institui um universo de abstrações onde o pensamento surge como não tendo limites, já que sem quaisquer dependências.

A proposta de uma análise teórica que traga ao conhecimento uma história encarnada feita por inteligências encarnadas, ou seja, a utilização de um método que compreenda que a história é feita por inteligências vivas que guardam relação com o seu tempo é a essência da proposta da história cultural. Chartier está preocupado com as encarnações históricas, com o ir e vir, o estático, as mudanças, as permanências, as continuidades e as discontinuidades que movimentam a vida dos sujeitos e grupos. Na essência de sua crítica de que o isolamento das ideias e dos sistemas de pensamento das formas de vida social que os gerou produz abstrações na qual o pensamento não tem limites e dependências, está é a mais fundamental lição da história cultural proposta por Chartier: os limites de uma teoria estão nas condições reais dos sujeitos, contextos e “textos” nos quais se insere. Assim, o pesquisador deve evitar ser uma inteligência desencarnada que consequentemente gera uma análise história desencarnada.

Para Williams (2011), no conjunto das atividades sociais, relações sociais e instituições sociais existem algumas que se destacam, se manifestam e se realizam porque têm elementos que as tornam significativas para os sujeitos, diz o autor

(2011, p. 208) “a organização social da cultura, como um sistema de significações realizado, está embutido em uma série completa de atividades, relações e instituições, das quais apenas algumas são manifestamente ‘culturais’.” Existe um conjunto de práticas, instituições e obras culturais que se relacionam entre si; porém, somente algumas operam como um “sistema de significações realizado”. Para o autor esta definição de cultura se torna mais eficiente do que definir a cultura como sendo simplesmente um modo de vida global. Ela ajuda a superar termos relacionais genéricos como natureza e cultura. Seu uso teórico é mais apropriado em sociedades altamente desenvolvidas e complexas como as sociedades modernas, em especial a capitalista. Para ele, nestas sociedades, os níveis de transformação social são tão diversificados que a polarização natureza e cultura, se tornam insuficiente para as abordagens culturais. Portanto, são nos processos complexos de transformações que os sistemas de significações se desenvolvem. Alguns exemplos desses sistemas são o meio circulante monetário (moeda), as moradias, as artes conscientes e especificadas como a literatura e a música. Continua Williams (2011, p. 212):

Assim, a organização social da cultura é uma gama extensa e complexa de muitos tipos de organização, do mais direto ao mais indireto. Se aplicarmos isso historicamente, temos a possibilidade de desenvolver métodos sociológicos nas áreas distintas, mas conexas de instituições culturais, formações culturais, meios de produção cultural, artes culturalmente desenvolvidas e formas culturais e artísticas, dentro de nossas definições gerais de produção e reprodução culturais como sistemas de significações realizados e correlatos.

Dentro da complexidade das múltiplas formas de organização da cultura, o que o autor propõe é que se utilize de recursos teóricos e metodológicos que tomem como objeto particular de estudo instituições, formações, meios de produção cultural, formas culturais e artísticas além das artes culturalmente desenvolvidas. Tendo em vista que estas áreas específicas da produção e reprodução culturais se organizam como sistemas de significações realizados e correlatos elas possibilitam uma melhor compreensão das formas específicas em que se desenvolve a cultura. O exposto acima contribui para a compreensão da FAP enquanto instituição cultural, como local de produção e reprodução de cultura inserida em um ou mais sistemas de significados como se verá adiante.

### 3.2 “ABSTRAÇÕES”, PERMANÊNCIAS E AUSÊNCIAS NAS NOÇÕES DE DISCIPLINAS ESCOLARES

A pesquisa foi realizada em várias direções, o que se consubstanciou em múltiplas trajetórias intelectuais de construção do objeto. Para se chegar à configuração que se apresenta nesta tese, várias foram as fontes estudadas. Os cadernos de pontos e diários de classe que apresentavam o registro diário da presença de todos os professores e do conteúdo trabalhado do ano de 1970 ao de 1980 (PEREIRA, 2012a). Tais cadernos foram importantes para tomar conhecimento das disciplinas ofertadas nos antigos cursos de licenciatura em música e em artes plásticas. Os diários de classe com descrição dos conteúdos da disciplina de Administração Escolar entre os anos de 1970 a 1972 (PEREIRA, 2012b). Os diários de classe da Disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau (PEREIRA, 2013a) e da de Segundo Grau (PEREIRA, 2013a) que foram as sucessoras da Administração Escolar. Planos de Ensino da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus (2014a), que foi uma unificação das disciplinas anteriores. O levantamento de fontes sobre as disciplinas escolares Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento de Ensino foi realizado num momento em que, fundamentado em Viñao Frago (2007), se visualizava a realização de uma arqueologia destas disciplinas escolares.

Outras fontes de diversas naturezas (PEREIRA, 2014b) tais como, atas de reuniões departamentais, memorandos, arquivos da vida acadêmica de alunos, regimentos anteriores aos estudados aqui, documentos normatizadores, entre outros, foram consultados e influenciaram na decisão de elaborar a tese nos moldes em que ela se apresenta aqui. Foi na análise de uma gama considerável de fontes que se chegou ao problema e ao objeto de pesquisa. O estudo demonstrou a necessidade de se reservar um momento anterior à definição de currículo, um momento organizacional e não isolado, para se definir a forma que se quer que cada uma das disciplinas escolares de todos os currículos, deve ter resguardados, é claro, sua diversidade.

Os documentos que são objetos de abordagem a seguir foram escolhidos por demonstrarem de forma sintética o problema que se pretende superar, qual seja, a da ausência de diretrizes internas para a organização e realização das disciplinas escolares. Também são pertinentes por serem representativos de um momento

histórico que se quer resgatar, o de transição da antiga para a atual legislação educacional. O período histórico se delimita entre os anos de 1994, pela vigência do último regimento correspondente à antiga legislação e de 2009, quando entrou em vigor o último regimento correspondente à legislação atual. A delimitação do período obedece ao critério da história cultural (CHARTIER, 1987, p. 65-66 ;76-77) segundo o qual, para além de delimitar o estudo de objetivos a partir de períodos estáticos e supostamente universais, deve-se atentar para as objetivações, ou seja, os usos que os sujeitos fazem dos objetos. Volte-se agora para as noções de disciplinas escolares na documentação analisada da FAP. O primeiro grupo de fontes que se apresenta aqui são as resoluções que tratavam de disciplinas escolares e que estiveram em vigência no período estudado. No seu conjunto, elas demonstram a predominância de uma concepção normatizante de disciplinas escolares. Analisou-se desde resoluções com finalidades mais simples, como a que estabelece normas específicas para as disciplinas optativas (2004 e 2008a) e a que normatiza as atividades acadêmicas complementares (2007a), até as resoluções que, por sua especificidade, tiveram a característica de mobilizar os agentes escolares para aplicação de normas e cumprimento de regras. Essas resoluções foram produtoras de uma cultura escolar fapiana no sentido como Julia (2001, p. 10-11) a define. Segue uma abordagem sobre elas.

A Resolução nº 003/05 – CD/FAP (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2005) que normatiza a atividade de monitoria na instituição estabelece-se que uma disciplina escolar pode ser realizada como atividade de monitoria. Os agentes envolvidos no processo são o aluno e o professor da disciplina. O monitor tem o papel de auxiliar outros alunos na aprendizagem de uma disciplina, de planejar atividades de monitoria, efetuar o controle de atendimento, auxiliar os professores em atividades teóricas e práticas, além de elaborar o relatório final das atividades. Cabe ao professor planejar e programar atividades de monitoria em conjunto com o monitor, orientando-o metodologicamente na execução das atividades e no seu processo de formação.

Resolução Nº 07/2006-CD/FAP (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2006) define que o aluno pode requerer o abreviamento de estudo por meio do extraordinário aproveitamento de estudos de no máximo três disciplinas por série ou período se comprovar conhecimento equivalente. Os agentes envolvidos no processo são: o aluno interessado, a banca examinadora especial, o coordenador do

curso e o chefe de departamento. Embora não esteja explícito textualmente na Resolução, pode-se inferir que ela se aplica aos profissionais das artes que podem comprovar conhecimentos adquiridos equivalentes aos conteúdos ministrados numa determinada disciplina. A disciplina aparece também como sendo de regime especial por meio de trabalho de conclusão de curso (2007b). Os agentes mobilizados para o desenvolvimento do processo são o coordenador geral do estágio, o professor da disciplina, o professor orientador do TCC, o aluno orientando e os professores que compõem a banca de exame do trabalho apresentado.

A Resolução Nº 024/2008-CD/FAP (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2008b) disciplina o direito ao tratamento especial por lesões. Com base nesta Resolução o aluno do curso de dança pode requerer o desenvolvimento de atividades domiciliares no caso de comprovar lesão que o impossibilite de realizar as atividades práticas de disciplinas específicas. A concessão desse direito mobiliza os seguintes agentes: o aluno requerente, o coordenador do curso que é encarregado de analisar a pertinência do pedido, o colegiado de curso de graduação que deverá pronunciar-se sobre o deferimento ou indeferimento do pedido e o professor ministrante da disciplina em questão a quem compete aplicar tanto os conteúdos como as avaliações.

O segundo grupo de fontes que se destaca na pesquisa são os processos de reconhecimento e seus respectivos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas na FAP. Foram analisados vários processos com foco nas informações contidas que são intituladas como projeto pedagógico de curso, nos aspectos gerais dos projetos pedagógicos de curso em si e nas observações sobre o trâmite do processo.

Os processos de renovação de reconhecimento de curso e respectivos projetos pedagógicos neles contidos (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2009b, 2010 e 2011) apresentam a seguinte estrutura: a proposta de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de um curso de graduação em geral, e de um curso de licenciatura, em especial é apresentada ao Conselho Estadual de Educação pela FAP, intitulado como Projeto Pedagógico do Curso. Geralmente ele apresenta algumas informações genéricas sobre a identificação do curso, o perfil do profissional que se formará, as competências a serem desenvolvidas, o quadro de ementa das disciplinas obrigatórias e o quadro de ementa das disciplinas optativas. Há ainda as formas de organização dos estágios,

das atividades acadêmicas complementares e uma cópia do sistema de avaliação com fórmula de cálculo das médias conforme a estabelecida no regimento.

Por outro lado se encontram nos projetos dos cursos de Licenciatura (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2009c e 2012a) pelo menos algumas informações mínimas sobre a inserção institucional do Curso na FAP, trechos da legislação sobre o curso, trechos da legislação sobre a profissão, a justificativa de criação do curso, a concepção, as finalidades, os objetivos e o histórico do curso. É comum ainda se apresentar algumas informações mínimas sobre o corpo docente, o espaço administrativo da FAP e o espaço acadêmico (convivência em comum, laboratórios de multimeios, setor de audiovisuais). É habitual a todos os processos, inclusive os de Bacharelado, apresentar algumas informações sobre os componentes curriculares básicos que define as áreas ou núcleos de composição das disciplinas. É frequente também haver uma tabela que se intitula de ordenamento curricular com descrição das disciplinas. Nesta tabela constam-se informações como série, nome da disciplina, carga horária semanal, anual, teórica, prática e total do curso. Encontra-se ainda, a relação do corpo docente com sua titulação e lotação, neste particular, em alguns projetos são informadas as disciplinas sob sua responsabilidade.

Sobre o trâmite do processo (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2009d, 2012b e 2012c) geralmente há o ofício da Direção Geral da FAP encaminhando o processo de adequação, reconhecimento ou renovação do Projeto Pedagógico do Curso. Tem a portaria da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná designando a comissão verificadora. Há uma ficha com dados sobre o perito e a ficha de informação de despachos. Tem ainda o relatório da comissão verificadora, o relatório com o parecer de perícia e o ofício de encaminhamento do processo da Secretaria da Ciência, Tecnologia Ensino Superior (SETI) para o Conselho Estadual da Educação (CEE). A ficha de designação do relator do processo no CEE, o relatório com parecer favorável à renovação de reconhecimento do curso, a Resolução da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior homologando renovação de reconhecimento de curso e o ofício desta Secretaria encaminhando processo ao governador são também itens constantes do processo. Fora isto, há o decreto governamental autorizando a renovação de reconhecimento do curso. Observou-se no estudo destes projetos que a tramitação de um processo de renovação de reconhecimento de curso se inicia no

interior da Faculdade, passa pela Secretaria de Ciência Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Gabinete do Governo do Estado e volta para a FAP.

No entanto, não há registro (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2009e 2009f e 2012d) de nenhum processo de renovação do reconhecimento sobre seu trâmite interno na FAP como a discussão nos colegiados competentes tais como: Colegiado de Curso, Departamento de área, Conselho Superior e a Congregação. Na ausência destas informações é que se identificou o problema que é objeto de análise nesta tese. Os processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso são visivelmente burocráticos e não sinalizam para uma opção pedagógica clara para a constituição, o planejamento, a execução e a avaliação do curso ofertado. Eles demonstram a ausência de uma visão organizacional acerca do que o curso pode ser para a comunidade, bem como a visão pedagógica dos colegiados competentes e de seus professores sobre o curso. Não há uma reflexão sobre significado histórico, pedagógico, cultural e econômico do curso. Sobre o papel organizacional que deve ter cada uma das disciplinas dos cursos de licenciatura para a formação de professores de Artes. A FAP não explicita o processo de discussão e organização que empreendeu para propor e ofertar cursos sintonizados com as demandas sociais, com o mercado de trabalho e com os desafios do exercício da profissão. Não há registro inclusive de que houve uma reflexão institucional sobre a legislação ainda que fosse para criticá-la e refutá-la. Não há uma manifestação institucional sobre o impacto histórico, social, cultural e econômico que se pretende que haja nos cursos de formação de professores da FAP, de modo que sejam significativos para a sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira. Num confronto de dados na análise da documentação não é possível afirmar com segurança se há divergências ou convergências.

O terceiro grupo de fontes que se destaca na pesquisa são os regimentos analisados (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 1994, 2001, 2005 e 2009). Entre eles, os de 1994, 2001 e 2005 guardam estreita semelhança, não só quanto aos seus pronunciamentos sobre as disciplinas, como aos temas de que tratam em geral. Segue uma síntese da definição de disciplina que se encontrou neles. Para os regimentos, o departamento se constitui por um conjunto de disciplinas afins e os professores são membros deles em razão das disciplinas que ministram. É competência do departamento, aprovar os programas e planos de ensino de suas

disciplinas e reexaminar anualmente os programas curriculares de cada uma, zelando pela articulação, atualização e harmonia entre elas. Neles, se define como atribuição do coordenador de área pronunciar-se sobre as disciplinas. Cabendo a ele propor aos departamentos alterações nos programas das disciplinas para compatibilizá-las com as necessidades do curso.

Na definição da estrutura do curso os regimentos determinam que as matérias dos cursos de graduação se desdobrem em disciplinas. Elas são definidas nos currículos mínimos conforme legislação específica ou como matérias complementares definidas pelo Conselho Federal de Educação ou pela FAP. Os regimentos estabelecem ainda que as disciplinas de matérias complementares e mínimas integram o currículo pleno de cada curso. O aproveitamento de cada disciplina pelo aluno será objeto de controle por meio de notas e frequências. Cabe ao Departamento fixar a carga horária anual das disciplinas, bem como, zelar para que a carga horária anual seja distribuída de forma equilibrada ao longo da semana. O aluno pode solicitar dispensa de uma ou mais disciplinas desde que atenda aos critérios mínimos. O primeiro é que a disciplina cursada tenha carga horária igual à que se pede dispensa e o segundo é que o aluno solicitante tenha sido aprovado na disciplina em que requer dispensa. A disciplina escolar aparece como instrumento de controle na definição da avaliação e do rendimento escolar, dos trabalhos escolares, no modelo de atribuição de notas, na forma de aprovação e reprovação, na definição do limite mínimo de frequência e no exame final. O Estágio Supervisionado é definido como disciplina com regulamento próprio que visa desenvolver processos didáticos e de pesquisa, atividades de prática pré-profissional em empresas ou escolas que possibilitam vivências de situações reais de trabalho.

Optou-se por uma descrição detalhada da forma como as disciplinas escolares aparecem nos regimentos, para explicitar com clareza a semelhança entre os regimentos, ainda que 11 anos os separassem e que a partir de 1997 tenha sido iniciado o processo de reestruturação da educação no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da legislação que lhe é complementar e pelo estabelecimento de novos parâmetros de política de educação nacional. Observou-se na análise que a concepção de currículo pleno, currículo mínimo e matérias complementares continuam a existir ainda que a legislação surgida da LDB em diante tenha como princípio básico, superar estas concepções.



Volte-se para o regimento de 2009 ainda em vigor (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2009), pois, é pertinente verificar como ele se pronuncia sobre as disciplinas escolares. Os aspectos de normatização das disciplinas escolares continuam presentes nas mesmas bases dos regimentos anteriores, todavia, há uma definição própria do que vem a ser disciplina (Art. 50): “Disciplina é o conjunto de estudos e atividades de uma área do conhecimento, sistematizado numa ementa e traduzido num plano de ensino a ser desenvolvido em determinado período letivo, com carga horária específica”. O regimento define que a disciplina se insere na estrutura curricular dos cursos e programas, ela é a base da estrutura curricular, fundamento das exigências para a obtenção de título acadêmico. Nesta perspectiva são componentes essenciais da disciplina a ementa que é definida como concepção acerca de uma disciplina, sua orientação fundamental e o plano de ensino que sistematiza os assuntos ensinados num período letivo com base no projeto pedagógico do curso. A disciplina pode ser desenvolvida como aulas teóricas e práticas, estágio supervisionado, prática de ensino, elaboração de trabalho de conclusão de curso. Subjacente à definição de disciplina há a definição de atividade (Art. 52): “[...] o conjunto de trabalhos, exercícios e tarefas de ensino-aprendizagem, produção, aprofundamento ou aplicação teórica e prática de conhecimento, a ser desenvolvida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão”. A disciplina é entendida também como o conjunto de atividades desenvolvidas na instituição.

Percebe-se assim uma tênue tentativa de superar no nível conceitual o aspecto predominante de normatização e de burocratização que as disciplinas tinham. Percebe-se também um deslocamento da gestão disciplinar escolar para o colegiado de curso, o que não havia antes. Os regimentos, os projetos pedagógicos de curso e as resoluções específicas direcionam para uma atuação organizacional na qual as disciplinas escolares aparecem como instrumentos de normatização. Normas e regras influenciam condutas e de uma forma e de outra criam e recriam uma cultura escolar.

A análise, em seu conjunto, de uma gama de fontes demonstra a relação tática dos agentes escolares fapianos, alunos, professores e funcionários com as normas organizacionais (PEREIRA, 2015). Tática, no sentido de que há uma tensão, por exemplo, dos alunos da FAP com o cumprimento das regras organizacionais estabelecidas. Neste sentido, há um movimento visível dos alunos para “dobrarem” o sistema de normas e fazer uso dele de acordo com seus interesses. Há uma

dificuldade também dos próprios professores e funcionários em cumprir as regras estabelecidas ou mesmo readequar regras e procedimentos que não estão contribuindo para o bom desempenho da organização.

A predominância de uma cultura oral de solução dos problemas que muitas vezes desconsidera as normas escritas é a síntese da cultura escolar fapiana. Com isto, na maioria das vezes, boas práticas cotidianas de procedimentos administrativos e pedagógicos se perdem por ficarem circunscritas à atuação individual de um agente escolar. Quando um agente e um professor saem de um cargo, a tendência é que todo o processo de procedimento administrativo se perca e que se inicie tudo do zero. Neste sentido, ganha relevância a constatação de Bourdieu (2010, p. 87-96) na análise das profissões em instituições burocráticas, segundo ele, os postos são feitos pelos agentes num encontro bem sucedido entre as posições (o significado do cargo para a instituição) e as atitudes (o habitus específico do agente). Todavia, no caso da FAP, ressalva-se que o significado dos cargos para a organização, geralmente, não é definido, e quando é se caracteriza pela absoluta generalidade.

As constatações das táticas de usos e consumos que os agentes escolares fazem das normas organizacionais, por si só daria uma tese. Menciona-se aqui o porquê elas refletem na situação de não haver uma orientação específica para a constituição, o planejamento, a execução e a avaliação das disciplinas escolares de seus cursos. Se com base na legislação anterior se processava um controle excessivo sobre as disciplinas escolares, a partir da legislação atual, as disciplinas escolares foram deixadas à própria sorte.

Este capítulo é dedicado ao objeto particular que se define com sendo as formas de organização e realização das disciplinas escolares para a formação de professores de Artes na Faculdade de Artes do Paraná. A questão maior a ser resolvida é se a FAP optou por uma forma de constituição, planejamento, execução e avaliação de seus cursos de formação de professores em conformidade com a revisão crítica necessária que poderia ter sido feita a partir das reformas empreendidas com a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O que se identifica na análise empreendida desta documentação é que os registros históricos, e os regimentos em especial, que a rigor deveriam ser os maestros da instituição estão descolados do processo histórico no qual se inseria a

FAP entre os anos de 2001 e 2005. Não há registro de que houve na instituição um processo de discussão e deliberação sobre a adequação da forma de organização e realização de suas disciplinas escolares para a formação de seus professores. Parte-se do pressuposto de que a revisão crítica da legislação educacional é condição indispensável para avançar no processo histórico, para responder às estratégias com táticas, para apresentar uma avaliação metodológica da realidade e para definir a natureza e os limites da intervenção que se quer realizar nela. Os documentos mostram que como organização (pois não se está descartando a ação criadora e rica dos indivíduos isolados) a FAP deixou de definir criativamente sua inserção estratégica no processo de formação de professores.

Certamente há várias ações isoladas, de pessoas valorosas, que desenvolveram e desenvolvem práticas e concepções exitosas. Certamente há pequenos grupos que caminham nesta direção, no entanto, a força de uma organização se dá de forma mais adequada quando, para além das ações isoladas e de pequenos grupos, se desenvolvem táticas articuladas e combinadas de trabalho. É sintomático que as ementas das resoluções aprovadas e publicadas após a nova legislação, os projetos pedagógicos de cursos e o regimento não façam menção à nova legislação. É como se não houvesse existido um processo histórico com possibilidades de adequação as novas demandas sociais. Perde-se inclusive, a possibilidade tática de utilizar a lei em proveito das demandas organizacionais, ou seja, de aproveitar os aspectos produtivos da lei.

Um exemplo disso são as várias menções nos pareceres ao modelo que devia ser substituído por razões políticas, certamente, mas também por razões históricas, sociológicas, econômicas e pedagógicas. Fique-se no exemplo do Parecer CNE/CES N. 067 (p. 6-7):

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio. Assim, rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada

segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!...

Em conformidade com a essência da legislação educacional atual o que se determinou foi que as instituições formadoras saíssem da verdadeira “grade curricular” em que se encontravam. Os currículos mínimos, herança da antiga ordem jurídica, obrigavam que se ministrassem conteúdos do norte ao sul do Brasil sem nenhuma possibilidade de contextualização. Na observação do problema o Parecer já prenuncia a solução: as universidades necessitavam de liberdade para organizar seus cursos de acordo com as exigências da sociedade contemporânea, da ciência e da tecnologia. Rigidamente estabelecidos, os currículos mínimos impediam o surgimento de cursos sintonizados com as necessidades municipais, metropolitanas, estaduais e federais. Foi este modelo, que em essência, toda a legislação educacional deu suporte e ainda o dá para que seja superado. A presença nos três regimentos analisados (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 1994, 2001 e 2005) da concepção antiga de currículo mínimo atesta a ausência organizacional de uma opção pedagógica que orientasse os cursos para os novos desafios apresentados pela lei.

A questão da autonomia vai ser abordada no próximo capítulo, todavia, volta-se para ela para entender o significado histórico que a legislação atual quer lhe imprimir:

Carta Magna, contemplando, na nova ordem jurídica, um desafio para a educação brasileira: as instituições assumirão a ousadia da criatividade e da inventividade, na flexibilização com que a LDB marcou a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino, em diferentes níveis.

A nova ordem jurídica coloca um desafio inédito no processo histórico educacional brasileiro, o de que as instituições formadoras aproveitem toda a criatividade de que dispõem em seus quadros de recursos humanos. Que aproveitem os potenciais locais e regionais, dos desafios impostos pela sociedade, seja em nível local, regional e nacional para produzir cursos encarnados na realidade. O desafio lançado pela legislação não era seguir um conjunto de regras e sim alguns princípios norteadores para tornar os cursos de graduação mais dinâmicos e sintonizados com as realidades na qual se inserem. Observe-se que a legislação não determina uma autonomia que se esgota em si mesma. A autonomia

é para alguma coisa, aqui, isto significa sintonizar os cursos de graduação às realidades sociais mais urgentes.

Finaliza-se este subcapítulo fazendo menção a um detalhe sutil, porém de grande relevância para esta análise. No que diz respeito à avaliação, todos os projetos pedagógicos de curso, apenas reproduzem o modelo de avaliação do regimento. Como se demonstrará no capítulo que se segue, não é deste tipo de avaliação que a legislação educacional se ocupa, pois, ela deve constar no projeto pedagógico num outro momento. O que ele determina é que haja uma demonstração objetiva de como o curso será acompanhado e avaliado internamente e externamente, tendo em vista a necessidade de apresentar resultados. Este detalhe sutil, porém essencial, demonstra muito bem que não houve uma leitura tática mínima da legislação para a compreensão de suas especificidades e para a adaptação de seus pressupostos à realidade.

### 3.3 TÁTICAS DE APROPRIAÇÕES E DE SIGNIFICAÇÕES DE TEXTOS, CONTEXTOS, OBRAS E INSTITUIÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS

Essa tese é resultado do problema de pesquisa que é o seguinte: no caso particular analisado, que é o da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, não há registros históricos e pedagógicos sobre a adoção de uma forma de organização e execução das disciplinas escolares, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. Esta ausência organizacional leva à conclusão de que ao não se pronunciar sobre que professor formar, como formar, por que formar e pra que formar, a FAP como uma organização educacional pôde e pode estar abrindo mão de sua inserção consciente e profícua na sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira. Para um aprofundamento do problema, retome-se alguns aspectos teóricos.

A partir do enunciado teórico de Williams (2011), apresentado no início do capítulo, pense-se que a FAP mantém relação com um ou mais sistemas de significações. A educação no Brasil com suas universidades, escolas, organizações diversas, políticas empreendidas por Secretarias Municipais e Estaduais e pelo Ministério da Educação produz um sistema de significados com suas práticas culturais significativas e visões de mundo. Da mesma forma a FAP está inserida em vários sistemas artísticos, pois, pode-se dizer que cada uma das áreas das artes

compõe um sistema próprio de significados com suas práticas significativas específicas. Há no Brasil um sistema de significações da Dança, um sistema de significações da Música, um sistema de significações das Artes Visuais e um sistema de significações do Teatro. Em vista disto, as questões a serem levantadas são as seguintes: como a FAP se vê inserida nestes sistemas de significações? Que lugar escolheu ocupar? Que papel quer desempenhar? Na análise empreendida verificou-se que, historicamente, não há um pronunciamento organizacional relacionado à tais aspectos.

Da mesma forma, ainda com base em Williams (2011), se parte do princípio que a FAP precisa estabelecer relações com outras organizações e obras artísticas. Aqui se destacam as escolas especializadas nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro. As escolas de educação básica, públicas e particulares. As diversas instituições culturais, Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Municipais de Cultura, Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado da Cultura, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, museus, companhias de teatro, companhias de dança, organizações artísticas diversas, empresas, entre outros. É na relação com estas instituições, obras e práticas artísticas que a FAP deve se constituir como produtora de significados.

Com base em Certeau (1995), o que se propõe é que, no processo de formação de professores de Artes, a FAP integre a interpretação da pluralidade das culturas, ou seja, compreenda a cultura no plural e não no singular, tanto nas suas propostas pedagógicas, quanto nas ações que delas demandarem. Certeau (1995, p. 242-243) crítica a concepção humanista de cultura que com uma ideologia de proprietários isola de um lado o autor ou criador com sua “individualidade perecível” da obra com sua permanência. Segundo ele, a obra é tão perecível quanto o sujeito que a produz. Crítica também a concepção teórica que separa o processo de criação do processo de recepção de uma obra. Para ele, ao eliminar essa ideia, deve-se adotar “a hipótese de uma criatividade diferente daquela dos produtores no poder ou de um meio beneficiado”; em decorrência disto, ao contrário de fixar uma análise sobre a permanência de um texto ou, de se prender a uma ideologia “que pretende se ater ao texto, deixá-lo falar”, deve-se atentar para as diversas maneiras de lê-los.

Da mesma forma o autor (1995, p. 248-250) crítica a concepção que supõe ser o ato de ler passivo e o de escrever ativo; segundo ele: “o primeiro é criatividade silenciosa, aplicada na utilização que se faz de um texto; o segundo é a mesma

criatividade, mas explicitada na produção de um novo texto”. Crítica, sobretudo, a concepção de ciência que se preocupa exclusivamente com o estudo das estruturas da vida social, coletiva ou individual. Ele inclui nesta crítica a tradição marxista cuja concepção era a de que a práxis se reservava ao sujeito produtor da ciência, aos grupos especializados. Segundo o autor, esta prática científica tornou os cientistas “ricos em conhecimentos e em métodos no que concerne às estruturas, e bastante pobres quando se trata de analisar ações, transformações, em suma, o movimento”. Certeau considera que o sujeito produtor imprime na obra um significado, no entanto, os sujeitos consumidores e leitores, pelas diversas maneiras como a leem dão à obra múltiplos significados de acordo com suas práticas e crenças culturais.

Com base em Certeau, Roger Chartier aprofunda esta questão, segundo ele (1987, p. 58-59) a concepção clássica da história das mentalidades que opõe criação ao consumo e produção à recepção subestima a inteligência do consumidor e supõe que ele tenha uma atitude de total passividade diante da produção cultural. O problema da separação radical entre produção e consumo postula que as ideias e as formas tem um sentido intrínseco independente da sua apropriação por um sujeito ou por um grupo. Os textos ou as imagens não tem significado fora das leituras que os constituem. Chartier defende que o consumo cultural deve ser entendido ele próprio como uma produção, evidentemente ele não fabrica objetos, todavia, constitui representações da obra diferentes das do autor, produtor ou artista. A obra adquire sentido na diversidade das interpretações que lhe dão significado, entre elas, a do próprio autor.

Em decorrência disso, o consumo cultural (CHARTIER, 1987, p. 60) não está sujeito à passividade que, tradicionalmente, lhe é atribuído. Ao ler, olhar e escutar o consumidor desenvolve atitudes intelectuais que permitem a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência à mensagem ideológica que visa modelá-lo. Um exemplo está na relação do público designado como popular e os produtos que lhes são destinados para consumo, tais como: livros, imagens, sermões, discursos, fotonovelas e televisão. Nesta relação ocorre o que se pode chamar de atenção oblíqua por meio da qual a maioria dos sujeitos pode em qualquer época, se colocar à distância, construir um lugar próprio ou inaugurar uma coerência própria nos modelos que lhes são impostos pelos grupos e pelos poderes dominantes. Diferentemente da concepção que centra sua análise no ordenamento dos espaços em uma determinada sociedade e que sobrevaloriza os dispositivos

discursivos e institucionais cuja finalidade é esquadrihar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas e modelar as condutas e os pensamentos. Esta concepção oferece um contrapeso a ela, pois, possibilita entender que os dispositivos, tecnologias ou estratégias de vigilância e de inculcação estão longe de terem eficácia absoluta, pois, os consumidores lhes reservam um lugar no distanciamento, no desvio e na reinterpretação.

Com esses encaminhamentos metodológicos Chartier (1987, p. 60-61) se opõe à concepção comum aos historiadores da literatura e da filosofia, segundo a qual, o significado de um texto se encontraria dentro dele mesmo, tal como uma pérola se encontra escondida dentro da ostra. Por esta visão, o papel da crítica era dar a conhecer esse sentido oculto. Ao contrário disto o que se deve observar é que todo texto é produto de uma leitura, da construção de seu leitor. Chartier chama a atenção para o fato de que o leitor não toma o lugar do autor, inventa no texto algo diferente do que era de acordo com a sua intenção. Ao separá-lo (o texto) da sua origem combina os fragmentos e cria o desconhecido no espaço organizado pela capacidade que o próprio texto possui de permitir uma pluralidade indefinida de significações. Essa divisão tradicional deve ser revista, pois ela sustenta que há uma oposição entre criação e consumo, produção e recepção. Esta concepção tem uma representação de consumo cultural que se opõe à criação intelectual, sendo assim opõe passividade à invenção, dependência à liberdade e alienação à consciência. Para o autor, deve-se considerar como central a relação do texto com as leituras individuais ou coletivas que o constroem.

Dito isso, espera-se que fique claro, que não se está defendendo aqui a submissão pura e simples ao contexto, às instituições e às práticas. O que se tem em vista é as várias organizações com as quais a FAP se relaciona, tais como, as Secretarias de Estado da Educação, de Ciência e Tecnologia e de Cultura; os Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia e ainda e a própria UNESPAR, da qual ela atualmente faz parte, são detentores de estratégias. Parte-se do pressuposto de que essas organizações são entes de querer e poder com intencionalidades. Elas desenvolvem estratégias de controle e cooptação. Por isso, defende-se que a FAP desenvolva táticas de leitura e de ação em relação a elas. Enquanto organização, ela se configura, essencialmente, em um grupo de sujeitos detentores de práticas culturais significativas que pode e deve fazer uma leitura tática dos contextos, dos textos e das organizações (Certeau, 1995). Ela pode



localizar seu discurso e sua prática cultural em relação aos diversos sistemas de significações culturais com os quais mantem relação explicitando a especificidade da leitura que faz dos “textos”, “contextos”, “obras” e “instituições”. A partir de Certeau percebe-se que a cultura se organiza em sistemas de significados, estes se organizam internamente como práticas significativas. Elas são feitas de gestos, de atos e de objetos que produzem uma linguagem própria por meio da qual um grupo ou uma coletividade inventa e reinventa cotidianamente a sua existência. Com base nisso, defende-se que a FAP pode se constituir como um sistema de significações, inserida no sistema de significação social curitibano e estabelecendo com ele relações táticas de sobrevivência.

Importa tornar o mais claro possível o tipo de análise que se desenvolve aqui e neste particular quero retomar a concepção de inteligências desencarnadas que geram uma história desencarnada e isola as ideias e os sistemas de pensamento das formas de vida social real. Não há noções teóricas melhores do que estas para sintetizar o que se propõe como reflexão neste capítulo. Não é adequado pensar a educação como se se tratasse de uma ação junto a inteligências desencarnadas. É oportuno e necessário que se parta de contextos sociais reais, que se considere um processo histórico encarnado para a formulação de políticas de formação de professores, em especial de professores de artes. Por isto, a proposição de que se considerem os sistemas de significado envolvidos, os processos de apropriação cultural e se defina as táticas de ação social e pedagógica antes de pensar as disciplinas escolares e os currículos de cursos de formação de professores de artes, tem uma relevância singular.

Como se pontuou no início do capítulo, as táticas de leitura e apropriação, com seus usos e consumos devem ser realizadas num diálogo da educação com a economia. Defende-se aqui a superação do preconceito presente na bibliografia sobre as disciplinas escolares e sobre a formação de professores ao regime de mercado. Nesse sentido, a afirmação de Mises (1990, p. 360) de que o mercado é uma relação social sem nenhuma conotação mística torna-se uma lição essencial. Sem um diálogo sincero e bem fundamentado de pelo menos setores do campo (Bourdieu, 2009) educacional com a economia, a proposta de um projeto de educação contextualizada não passa de palavras soltas ao vento, uma frase que os professores e burocratas repetem para si mesmo afim de se convencerem do que não é passível de convencimento. Recusar-se a entender o contexto no qual se

desenvolve a ação humana e a necessária objetividade do trabalho humano é recursar-se a contribuir proveitosamente para a que a formação docente tenha raízes na sociedade da qual faz parte. No passado, a organização aqui apresentada como estudo de caso não se pronunciou organizacionalmente sobre o seu projeto de formação e sobre os princípios nos quais queria que ele se baseasse. Todavia, o presente da educação requer que ela os pense.

### 3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESPECIFICIDADE DA ABORDAGEM TEÓRICA

Mesmo correndo o risco de ser redundante vai-se considerar aqui a especificidade com que se apropriou do referencial teórico, pois, é necessário enunciar os limites do processo de apropriação teórica destes autores, pois, ela tem uma singularidade, e vai à contramão das abordagens comumente aceitas.

Ao aceitar o conselho de Bernadete Gatti (2006) de que é importante ler criticamente os autores e buscar construir referenciais teóricos próprios, empreendeu-se um estudo dos referenciais teóricos de forma mais cuidadosa possível para compreender o significado de cada proposição teórica. Sendo assim, para além de apenas fazer citações comumente encontradas em trabalhos sobre o tema, buscou-se apropriar-se do referencial para uma abordagem essencialmente singular sobre o objeto.

Isso significou resgatar os conceitos de estratégias, táticas e apropriação do limbo do esquerdismo e da doutrinação acadêmica em que ele se encontra e aproximar-se mais da perspectiva adotada pelos autores e menos da perspectiva imposta pelo ambiente acadêmico no Brasil. Certeau (2010 e 2011) e Chartier (1987) são pensadores que, seguindo uma tradição de parte da academia francesa, podem ser classificados como anticapitalistas. Todavia, no seu ofício de historiadores e de teóricos da cultura, produziram pesquisas muito mais significativa do que supõe as querelas ideológicas da academia brasileira, formularam concepções teóricas que se tornaram recursos para a análise social, historiográfica sim, todavia, sociológica e antropológica também. Suas formulações teóricas tornaram-se patrimônio de domínio público não existindo um grupo ou pessoa que tenha poder de mando sobre uma suposta verdadeira interpretação.

Isso significa dizer que, como bem ensina Certeau (1976, 2010), mais importante do que o lugar em que se encontra o pesquisador é o ter consciência do

lugar de onde se fala e enunciar os limites de suas proposições. O que equivale a deixar clara a provisoriedade de suas proposições teóricas. Certeau (2010 e 2011) e Chartier (1987) falam do lugar específico das ciências humanas, transitam entre a história, a sociologia e a antropologia. Estão preocupados com a interpretação teórica a mais adequada possível dos objetos culturais. Portadores de uma densidade teórica difícil de encontrar no meio acadêmico brasileiro o que propõem é que a dúvida ocupe o lugar da certeza antecipada, que o dogmatismo ceda lugar da postura investigativa e que a doutrinação seja substituída pela razão reflexiva.

A análise conjunta de suas obras demonstra a supremacia do padrão teórico e da razão reflexiva sobre as demandas ideológicas. Os exemplos são muitos, todavia fique-se num exemplo de Chartier, que é a cabal prova de que suas obras estão a serviço de uma postura científica investigativa. Fazendo eco ao que fora dito por Certeau, no que diz respeito a abordagem sobre cultura, Chartier (1987, p. 46-51; 73-74) propõe nada menos do que a relação de diálogo entre a história intelectual, que teve origem nos Anales, e a história das ideias, que teve sua origem na história positivista do início do século XX. O autor reconhece que a corrente histórica da qual fazia parte, a história das mentalidades ou história intelectual havia “caducado” não respondendo aos desafios impostos para a compreensão do objeto cultural. Enquanto isto, a sua rival, a história das ideias, reformulou o seu método de abordagem e apresentava uma abordagem cultural mais apropriada. Este reconhecimento e a proposição de diálogo com a história intelectual são indicativos da escolha do lugar, no caso, o científico que vai além de querelas ideológicas.

Para que o leitor não tenha dúvida quanto ao que se denomina aqui de querelas acadêmicas enuncia-se de forma clara o que se quer dizer com isto. O ambiente acadêmico brasileiro nas áreas de ciências humanas, artes, economia, administração e direito vivem um processo no qual se trocou, há muito tempo, a postura científica clássica pela doutrinação ideológica. Em termos muito objetivos, o trabalho acadêmico brasileiro, esta a serviço de um projeto de poder e a serviço de um partido. Mais especificamente, a serviço do partido que atualmente está alojado em Brasília. Para tanto, fica-se com a superficialidade das proposições teóricas, só no limite de que elas contribuam para reforçar, a que é hoje, a ideologia dominante. No caso de Certeau e de Chartier, em especial, seus conceitos de estratégias, táticas e apropriação ficam confinados a uma suposta luta de classes no sentido

marxista do termo, o que, aliás, está muito aquém da profundidade com a qual estes autores formularam e utilizaram tais recursos teóricos.

O contraditório, o inadequado nisso é que a história cultural é essencialmente uma demonstração das inadequações da análise marxista cultural clássica e seus derivados. Com Certeau (2011) viu-se as estratégias como o cálculo racionalizado de um ente de poder e de querer, que de um lugar próprio estabelece relações de força com uma exterioridade, com um alvo. As estratégias acontecem num lugar físico, num lugar de poder e num lugar de discurso totalizante. E a forma própria com que um governo, uma empresa, um partido, um meio de comunicação visa conquistar mentes e corações para atingir os seus fins.

A tática é a ação calculada de um sujeito ou de um grupo que consiste numa resposta às ações de controle e de manipulação empreendidas por uma estratégia. A tática não tem um lugar próprio, age lance por lance e golpe por golpe, no terreno do outro. A tática e astúcia dos consumidores ou usuários nos usos que fazem de um objeto cultural, que lhe são propostos e impostos como sendo significativos para as suas vidas. A tática consiste nas várias maneiras de fazer, na arte do fraco em utilizar os objetos que um poder lhe impõe, maneiras de agir no terreno do outro, várias maneiras hábeis de utilizar o tempo.

Nota-se nos estudos que realizou e nos que coordenou que Certeau conseguiu observar e demonstrar como o “homem ordinário”, aquele sem poder, sem influência e sem nada, luta cotidianamente pela sobrevivência, se vê obrigado a responder rapidamente as estratégias de cooptação e dominação. O autor, é o descobridor de fato e de direito do funcionamento da cultura no cotidiano. Neste particular a cultura definida por ele como criações de gestos, atos e objetos que dão significado à existência de uma coletividade. Importante notar que ele utiliza imagens como as bolhas, o mofo, as margens dos textos, as espumas, as festas efêmeras para definir a cultura. Dizer, gesticular, vestir-se, relacionar-se, trabalhar e usar ferramentas e utensílios são atos produtores de cultura tanto quanto o teatro e a literatura na medida em que se constituem como práticas significativas e compõem um sistema de significado que rege a vida dos sujeitos, usuários e consumidores. As práticas cotidianas são ações culturais que inserem criações, que corroem e que mudam coerências legais, contratuais e constelações sociais. Caracterizam-se como diversas formas de usos dos objetos culturais, tais como, dos meios de comunicação e das informações deles recebidas, mas também dos objetos religiosos.

A melhor forma de traduzir o que os sujeitos, usuários ou consumidores fazem dos objetos culturais é a noção de apropriação. Nesse sentido, partindo do pressuposto de apropriação desenvolvido por Certeau, Chartier amplia a compreensão de como ocorre o processo de apropriação. Para ele, para compreender as múltiplas formas de apropriação deve-se colocar como central a relação do texto (ou da imagem) com as leituras individuais ou coletivas que os decompõem por uma recomposição. Os textos e as imagens se constituem como espaço aberto a múltiplas leituras, desse modo, o que é mais importante é saber o que os leitores faziam (e fazem) de suas leituras. É extremamente necessário focar no ato de leitura, na recepção e invenção criadora do que propriamente numa história ou teoria sobre os textos.

Chartier (1987, 59-60; 136-137) demonstra que o consumo cultural é uma nova produção, é a forma como um indivíduo ou um grupo, que são consumidores ou usuários, foge da passividade, pois, ao lerem, olharem e escutarem “toda mensagem poderosa, ideológica ou estética” que visa modelá-los, eles não o farão de forma passiva, ou seja, com aceitação pura e simplesmente. O consumidor desenvolve um processo de reapropriação, desvio, desconfiança e resistência a toda a mensagem que visa controlá-lo, dominá-lo, torná-lo outra coisa diferente do que se considera ser. Isso lhe permite ressignificar conteúdos de livros, imagens, sermões, discursos, canções, novelas, programas de televisão, entre outros. O processo de apropriação lhe permite ainda desenvolver, o que Chartier denomina de atenção oblíqua, por ela, os consumidores ou usuários colocam-se a distância, constroem um lugar ou instauram uma coerência própria nos modelos que lhes querem impor. As estratégias de controle, de cooptação e dominação não tem absoluta eficácia aculturante, pois, os usuários lhes reservam um lugar no distanciamento, no desvio e na reinterpretação. As práticas que se apoderam das estratégias que visam modelá-las são sempre criadoras de seus próprios usos e representações, mesmo quando aceitam a mensagem e o modelo que lhes são oferecidos o fazem por meio de ordenamentos, desvios e reempregos singulares. O fazem como operações próprias, as quais dão significado próprio a cada objeto cultural apropriado.

Observe-se que astúcia, consumo, maneiras de agir, gestos, ordenamentos, desvios, reempregos e corrosão são noções apresentadas para demonstrar as maneiras sutis e inteligentes com as quais os indivíduos e grupos respondem cotidianamente aos vários processos de controle, cooptação ou dominação que lhes

são apresentados. O que Certeau (2010 e 2011) e Chartier (1987) descobrem é que a cultura, como sistema de significações no sentido que lhe confere Williams (2011) ou como sistema de símbolos significantes como a define Geertz (2011), é ela própria produtora de relações políticas e econômicas e, portanto, não está a elas subordinadas. Como a observação científica constataram uma obviedade: a de que os indivíduos eram mais hábeis e astutos do que supunha as teorias culturais tradicionais. Constataram ainda que o jogo da vida cotidiana era mais complexo do que a luta pela sobrevivência pura e simplesmente.

É essa a razão pela qual se utiliza das noções de estratégias, táticas e apropriações nesta tese. Todavia, faz-se uma inovação na utilização dos recursos teóricos, pois, para além de utilizá-los somente como recurso de análise historiográfica, compreende-se que elas podem fundamentar também estudos sociológicos, antropológicos, pedagógicos e econômicos sobre cultura. Estratégias, táticas e apropriação estão presentes no cotidiano de cada usuário, consumidor ou sujeito, que individual ou coletivamente constroem o seu sistema de significado com suas práticas significativas próprias. Nesse sentido, Certeau e Chartier são proponentes de uma boa teoria, pois, elas contribuem para explicam adequadamente a realidade cultural.

No caso específico do objeto de pesquisa da tese, que é disciplinas escolares e formação de professores na Faculdade de Artes do Paraná, propõe-se o uso de táticas e apropriações projetadas para uma inserção profícua no processo de formação de professores de artes no contexto municipal, metropolitano, estadual e brasileiro. Observe-se que na análise da documentação as resoluções demonstram que a organização em estudo demonstra guardar um caráter normatizador em relação as disciplinas escolares. Já os processos de reconhecimento de cursos e os respectivos projetos pedagógicos que propõem tem uma finalidade estritamente formal, não há em nenhum deles indicação clara e objetiva de como se dará o processo de formação dos professores dos cursos de artes ofertados pela FAP. Os regimentos, por sua vez, são provas inconteste de que enquanto organização a FAP não se inseriu nos processos de discussão e renovação das licenciaturas e das graduações em geral. Da análise empreendida a síntese a qual se pode chegar é a de que há a normatização para cumprir formalidades legais e organizacionais. Não se considera a vida cotidiana da faculdade, cuja substância é outra, para a formulação da política de formação de professores. O que se observou foi que não

se aproveitou nem sequer os aspectos positivos da lei para debater sobre as possibilidades de reformulação de seus cursos.

No contexto observado acima se torna fundamental pensar numa ação tática e numa apropriação projetadas, pois, inserida nos sistemas artísticos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), no educacional (Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais da Educação) e nos sistemas urbanos diversos, o que se percebeu é que a FAP não tem tirado proveito, com usos e consumos próprios das possibilidades que o contexto lhes apresenta.

### 3.5 A NECESSÁRIA ARTICULAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE TRABALHO E O DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Segundo Mises (1990, p. 20-24) o contentamento ou satisfação é o estado em que o indivíduo não age. Para agir o agente homem deve estar ansioso para substituir sua insatisfação para uma situação mais satisfatória. A mente imagina as situações mais propícias e pela ação, o agente homem procura realizar a situação desejada. O incentivo à ação é sempre um desconforto, um homem perfeitamente satisfeito com sua situação não teria motivo para mudar suas coisas, não agiria, seria perfeitamente feliz. Todavia, não bastam apenas o desconforto e a imagem de uma vida melhor. A expectativa de que um comportamento propositado afastará e aliviará o seu desconforto é um terceiro fator que mobiliza a ação. Depreende-se assim que as condições gerais da ação humana são: uma situação de desconforto, a imagem de uma situação melhor e a expectativa de que a ação vai aliviar o desconforto sentido no presente.

Um tipo de ação humana é o trabalho (1990, p. 182-194) que se define como o emprego das funções e manifestações fisiológicas da vida como um meio para atingir determinados fins. Desse modo, não é considerado trabalho as simples manifestações das potencialidades de energia humana quando estas não são utilizadas para atingir objetivos externos ao seu funcionamento. Trabalhar é usar suas forças e habilidades para atingir um fim, ou seja, para diminuir seu desconforto. É utilizar sua energia vital, as faculdades físicas e tensões nervosas para uma ação propositada. Essa definição de trabalho, consenso na economia política clássica é mais adequada para tratar de processos de profissionalização. Essa concepção diverge da concepção de Bourdieu (2010, p. 96-100) e é mais apropriada, pois vincula o trabalho às motivações da ação humana.

Quando se propõe aqui, o diálogo do campo (BOURDIEU, 2009) educacional com o campo econômico, o que se pretende é que o processo de profissionalização seja entendido também, mas não exclusivamente, nos seus aspectos econômicos, deixando assim de demonizar as relações econômicas, o que na maioria das vezes, ocorre sem o embasamento teórico necessário.



#### **4 APROPRIAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO PARA A CRIAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESCOLARES**

Para Certeau (2011, p. 93) as estratégias acontecem quando um sujeito de querer e de poder empreende um projeto a partir de seu lugar próprio, o qual permite capitalizar conquistas e projetar novas expansões. Permite-lhe também, ter independência na variação das circunstâncias e autonomia pelo domínio que tem do lugar. Este domínio possibilita ainda uma prática panóptica que possibilita prever e antecipar-se ao tempo pela leitura do espaço e desenvolver um tipo de saber que sustenta o poder e a conquista do lugar próprio. Sendo assim, conclui o autor (2011, p. 96) que o poder econômico burocrático e tecnocrático, a televisão, o jornalismo, os governos, os grandes grupos empresariais, as universidades e demais instituições científicas agem por meio de estratégias que visam influenciar e determinar as trajetórias dos consumidores ou usuários.

Com base nisso, parte-se do pressuposto de que o MEC – Ministério da Educação – é um ente de querer e de poder, detentor de um lugar próprio; com poder para dar a última palavra em termos de educação. Como detentor deste poder ele se ocupa em desenvolver estratégias que se consubstanciam em políticas educacionais não só no elaborar e executar o conjunto de leis que regem a educação nacional, mas também pelo controle de um razoável orçamento que lhe permite desenvolver e impor programas com o objetivo de desenvolver práticas culturais escolares específicas. De posse dessa compreensão analisa-se a problemática da formação de professores no Brasil a partir de pareceres e resoluções do Ministério da Educação e confronta-se os aspectos das políticas sugeridas com as adotadas pela Faculdade de Artes do Paraná, no seu passado recente e no seu presente. Inicialmente far-se-á uma apresentação geral dos documentos que foram objetos de análise.

O Parecer 09/2001, no que diz respeito às disciplinas escolares, é objeto de análise e cumpre a função de confrontar as propostas de política educacional com o que se empreendeu na FAP. Na mesma linha do capítulo anterior e consonante com a proposta da tese os suportes teóricos veem de Williams, Certeau, Chartier e Maximiano.

Quanto à problemática das disciplinas escolares na formação dos professores. No primeiro momento dedicar-se-á ao tratamento que deve ser dado às

disciplinas escolares nos cursos de licenciaturas, em que se abordará a formação polivalente, sobretudo no que diz respeito ao tratamento inadequado dado ao conteúdo. Nesse sentido destacam-se a crítica dos documentos a formação especializada que não forma o professor para os desafios da educação, uma vez, que se restringe aos conteúdos de áreas ser, por exemplo um curso e Geografia foca no conhecimento especializado e no ofício do geógrafo, deixando de lado a formação do professor especificamente. Destaca-se ainda a orientação para que em qualquer modelo de formação adotado pelas organizações formadoras deve prevalecer a preparação para transformar os conteúdos de áreas em conteúdos escolares, relacionando-os com o contexto do aluno. Atentar-se-á também para a determinação de que a formação para a prática interdisciplinar deve ser uma constante no processo de formação e que professor deve ser preparado para criar disciplinas.

No segundo momento, concentrar-se-á no tratamento que deve ser dado para as disciplinas escolares nas escolas da educação básica. Os documentos propõem que para atender às suas realidades, o professor deve ser formado para desenvolver competências disciplinares e interdisciplinares no ambiente escolar. Nesse particular, a interdisciplinaridade é compreendida como prática conjunta de criação de situações didáticas reais.

#### 4.1 A BORDAGEM BIBLIOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES

Algumas obras foram estudadas para a formulação de um panorama de produção bibliográfica sobre a formação docente. Fischiman e Sales (2010), Devechi e Trevisan (2011), Souza (2014), Xavier (2014), Flores (2014) tratam da formação docente e do processo de profissionalização. Já Ciavatta e Ramos (2012), Moehlecke (2012) e Silva e Colantonio (2014) tratam das diretrizes curriculares. Esses trabalhos se diferenciam da abordagem que se propõe aqui na medida em que tratam a formação dos professores circunscrita às questões teóricas que vai à contra mão da sociedade de mercado. As abordagens sobre as diretrizes curriculares também seguem a mesma lógica, não sendo, a legislação apontada como elemento que pode apresentar aspectos positivos para os usos e consumos tanto na formação de professores, quanto na organização da educação escolar.

Comece então, por desmistificar essa visão equivocada, pautada mais em crenças e credos do que no processo de observação científico. Segundo Mises (1990) a economia de mercado é um modo de agir, é o resultado da ação do agente homem sobre o sistema de divisão do trabalho. A economia de mercado é resultado de um longo processo evolucionário e não pode ser substituída, ao bel prazer por outra forma de agir qualquer, pois seu surgimento não foi algo acidental ou experimental. Ele é o próprio resultado dos esforços do agente homem para ajustar sua ação de maneira satisfatória ao meio ambiente que ele não pode modificar. O núcleo básico de funcionamento da sociedade de mercado ou capitalista é a propriedade privada, a liberdade e a saúde.

A origem da mentalidade anticapitalista vem desde Sismondi, os apologistas românticos, os socialistas, a escola histórica prussiana e os institucionalistas americanos que definiram o capitalismo como um sistema injusto de exploração. Para os defensores do totalitarismo o capitalismo é um mal tenebroso, o pior dos males. Eles consideram possível eliminar o capitalismo sem alterar as condições essenciais ao desenvolvimento do pensamento e da ação do homem civilizado, não percebem as consequências da abolição do cálculo econômico para o bem estar-material da humanidade. Para o autor a crítica de Marx, dos marxistas e seus derivados sobre a sociedade de mercado não tem fundamento algum. A crítica econômica da sociedade de mercado deve ser realizada de forma econômica. A análise econômica de mercado, na qual o cálculo é aplicado para planejar a ação, abre caminho para a análise de todos os modos imagináveis de problemas econômicos tratados por historiadores, etnógrafos e outros teóricos. Com base em Mises (1990) se pode afirmar que tratar do trabalho e profissionalização sem levar em conta seus aspectos econômicos não é só insuficiente, mas também é inadequado. Toda crítica que se refere ao capitalismo como desumano, ou seja, como se houvessem relações fora das relações humanas, não trata o problema de forma estritamente econômica.

Além da visão de que se deve pensar o processo de formação de professores dentro dos limites da sociedade de mercado ou do capitalismo, se parte do pressuposto de que é preciso respeitar os princípios do estado democrático de direito (BOBBIO, s.d.). Nessa concepção não se trata de ter uma visão positiva ou não da lei. Trata-se de considerar que no estado democrático de direito, existe o momento de discutir e propor as leis, normas e regras. Todavia, depois de aprovada,

a legislação passa a vigorar. Não se parte aqui do pressuposto que a lei guarda os conflitos inerentes à sociedade capitalista, o que só se cessaria após a substituição do regime. Parte-se do princípio de que as leis podem ser usadas e consumidas de forma tática.

#### 4.2 NOÇÕES DE DISCIPLINAS ESCOLARES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

Em primeiro lugar, faz-se necessária a definição do conceito de disciplina contido no Parecer CNE/CP N. 09/2001 (BRASIL, 2009). Atualmente a organização das ciências e da filosofia se faz a partir de uma definição universalmente aceita na literatura sobre metodologia científica (SEVERINO, 2007) e filosofia da ciência. Segundo essa definição os campos do conhecimento se organizam em áreas, subáreas e disciplinas. Sendo assim, têm-se a Sociologia do Trabalho, que é uma disciplina da Sociologia, que por sua vez é uma subárea, ou seja, uma ciência com método próprio pertencente a uma grande área do conhecimento que são as Ciências Humanas. Faz-se esta ponderação aqui, por não ser necessariamente dessa nomenclatura que se utiliza no Parecer.

O Parecer (BRASIL, 2001) define disciplina como um conhecimento especializado como a História, a Geografia, a Dança, a Música, a Biologia ou a Física. Neste sentido, fica evidente que a disciplina é um campo específico de uma área do conhecimento. A disciplina é definida ainda, como sendo essencialmente uma forma de organização do ensino escolar, ou seja, o Parecer parte de uma constatação histórica, sociológica e pedagógica de que a educação escolar é organizada essencialmente por disciplinas escolares. Por outro lado, as disciplinas são tratadas como formação especializada que se constituem como divisões de um conjunto de conhecimentos de uma área.

Conseqüentemente, têm-se as Artes e as Ciências da Natureza como áreas do conhecimento multidisciplinares, cada uma delas englobam várias disciplinas. As Artes se constituem pelas disciplinas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As Ciências da Natureza se constituem pela Biologia, Física, Química, Astronomia e Geologia. E isso vale para as Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras (BRASIL, p. 12, 17, 21, 38 e 42). O que se notou na análise é que a definição de disciplina caminha em duas direções: elas podem ser uma ciência particular de uma

grande área científica e uma arte particular de uma grande área artística. Elas podem ser ainda, a própria organização disciplinada de um campo de saber adaptado para a escola. Feito o esclarecimento passe-se para uma análise da questão das disciplinas na formação dos professores com ênfase na temática de conteúdos.

Na discussão sobre a polivalência, que é a formação de professores por meio de conteúdos de grande área, o documento (BRASIL, 2001, p. 17) afirma que na história da educação brasileira houve diferenças no nível de exigência para a formação de professores, ou seja, para as primeiras séries do ensino fundamental admitia-se formação em nível de ensino médio, eram aceitos os chamados professores polivalentes que deviam deter o conhecimento de grandes áreas. Já a exigência para a formação dos professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio era de especialista, de conhecimento disciplinar. O conceito de disciplinas aqui empregado é o próprio campo de formação dos professores e seus respectivos cursos, tais como: Dança, Música, História, Geografia e Língua Portuguesa. Ela, a disciplina, pode ser uma ciência ou uma arte particular. Já o conceito de área é o que se faz presente na formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental: de Ciências, Estudos Sociais e Letras, conforme o que convencionalmente se define como grande área da ciência. Aqui há a definição de disciplina como uma ciência ou arte particular inserida numa grande área e definida apropriadamente como multidisciplinar. Feita essas considerações parte-se para a análise documental.

Na crítica ao tratamento inadequado dado à seleção e aplicação dos conteúdos o Parecer (BRASIL, 2001, p. 21) informa que é preciso estabelecer uma relação entre o que o professor em formação aprende no seu curso de licenciatura, restrito a uma área do conhecimento e a seleção, dentro desta área, dos conteúdos específicos que são objetos da didática escolar. Nessa perspectiva, dois problemas surgem no contexto da formação de professores, de um lado há a formação multidisciplinar que trata superficialmente os conhecimentos que serão objetos de ensino. Este tipo de formação não estimula o diálogo com “a produção contínua do conhecimento” e oferece poucas oportunidades para a reinterpretação destes conteúdos para os contextos escolares que o professor em formação vai atuar. Fica explícita aqui a noção de disciplina como ciência ou arte particular e de uma área do conhecimento como campo multidisciplinar.

De outro lado, as licenciaturas que formam especialistas por área de conhecimento ou por disciplinas priorizam os conteúdos específicos das áreas e dão ênfase no aprofundamento de como esses conteúdos devem ser trabalhados no ensino fundamental e médio, por isto, enuncia o Parecer (BRASIL, 2001, p. 21):

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.

Percebe-se que há uma clara defesa de que a licenciatura deva ensinar o professor em formação a transformar o conhecimento de uma disciplina como campo de saber de um curso, ou seja, em conteúdos de uma disciplina escolar. Neste sentido, o futuro professor deve ser formado para criar uma disciplina escolar em condições de contribuir com a formação do aluno dentro do currículo. Criar uma disciplina escolar em condições que auxiliem na formação do aluno considerando questões epistemológicas e didáticas. Significa elaborar os conteúdos em sintonia com o mundo real e com outras disciplinas. O que se propõe aqui é a disciplina como ciência ou arte particular adaptada ao ensino escolar.

Nota-se que nessa parte o Parecer aponta para a organização do ensino por disciplinas como uma forma essencial de realização do papel da educação. Ele não deixa nenhuma dúvida quanto a isto, no entanto, alerta para o problema do isolamento das disciplinas. Sendo assim, os relatores do Parecer propõem que se ofereça uma formação para os professores com a qual eles concretizem na escola a superação de um ensino disciplinar fragmentado, afirma-se (BRASIL, 2001, p. 38):

A atuação profissional do professor define os diferentes âmbitos que subsidiam o desenvolvimento das competências mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área /disciplina.

É fundamental que as instituições formadoras considerem que no processo de formação do professor deve haver conteúdos interdisciplinares indispensáveis ao exercício da docência. O professor não pode ser formado somente para o

conhecimento de sua disciplina ou área, no exercício da docência, ele não pode se contentar com o conhecimento de sua área de formação, pois, terá dificuldades para exercer a profissão. O exercício profissional do professor não diz respeito somente ao domínio dos conteúdos da música, da dança, da história ou a matemática, mas, ao domínio da cultura de seu tempo, do conhecimento do perfil dos alunos, do contexto social, da didática, das metodologias do ensino, das pedagogias e dos conhecimentos experienciais. O que fica explícito nesse pronunciamento é que uma disciplina escolar não é feita somente com o conhecimento das ciências e artes de referências, deve-se incluir nos planos e programas conteúdos específicos para a educação escolar.

Na sequência os relatores enfatizam esta questão (BRASIL, 2001, p. 38):

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área.

Para o Parecer o professor em formação deve ser capaz de compreender que ele deve partir de um campo disciplinar para a interdisciplinaridade e fazer o caminho de volta, ou seja, partir da interdisciplinaridade para a disciplinaridade. Por isso que na apresentação das competências necessárias ao exercício da docência, em especial ao domínio de conteúdos, três estão estritamente vinculadas ao conhecimento disciplinar e interdisciplinar; para os relatores, os professores devem (BRASIL, 2001, p. 42):

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;

Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas.

A competência refere-se ao saber fazer, nota-se que para o Parecer não basta que o professor domine os conteúdos de sua disciplina, ele deve ser capaz de adequá-los ao ambiente escolar específico. Demonstrar capacidade de relacionar os

conteúdos com o contexto social. Adequando-as ao contexto do aluno. Compartilhando os saberes, tanto oferecendo como recebendo contribuições. O que está em questão aqui é a necessidade de superar a visão de disciplinas isoladas umas das outras. O que se propõe é que a organização por disciplinas não dispense o diálogo e a prática interdisciplinares.

Na mesma linha o Parecer propõe (BRASIL, 2001, p. 43) que o professor em formação, a partir do conhecimento de uma disciplina, dos temas transversais curriculares, dos contextos sociais relevantes e das especificidades didáticas tenha como competência pedagógica a capacidade de criar e planejar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, ele deve ser capaz também de realizar e gerir estas situações. Constata-se que, pelo exposto acima, o Parecer propõe dois caminhos para a superação da fragmentação da formação disciplinar. O primeiro é a formação do professor dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Mais do que entender e praticar o ensino disciplinar com atividades isoladas, o professor em formação deve ser formado para desenvolver, junto com outros professores, táticas pedagógicas para resolver problemas. O segundo caminho é um desdobramento do primeiro e refere-se a respeito de uma formação por competências. O professor precisa adquirir competências capazes de inserir sua disciplina no contexto escolar e no contexto social geral para uma formação eficaz e eficiente de seus alunos.

Na problemática das disciplinas escolares (BRASIL, 2001, p. 27) há ainda, um problema a ser superado: o de grandes áreas de conhecimento como as Ciências da Natureza e as Artes que necessitam de uma abordagem equilibrada das diferentes disciplinas que elas compõem. As Ciências Naturais do ensino fundamental englobam campos disciplinares como a Biologia, a Física, a Química, a Astronomia e a Geologia. Já as Artes englobam disciplinas como as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas disciplinas são ministradas por professores que foram formados para atuar em apenas uma das áreas do conhecimento. O desafio a ser enfrentado é o de definir qual a formação necessária para que os professores, dessas áreas, coloquem em prática as propostas presentes nas diretrizes curriculares. Esse exemplo demonstra a dificuldade que é organizar a formação a partir de grandes áreas, sobretudo, em se considerando o desenvolvimento de pesquisas disciplinares nos dias de hoje. A formação de professores a partir de



grandes áreas de conhecimento já era colocada no Parecer como um desafio a ser enfrentado e mesmo a ser superado.

Em essência, pelo que se observou até aqui, o professor deve ser um criador de disciplinas. A formação que precisa receber dos centros formadores é a que o torna competente para criar uma ou mais disciplinas no âmbito da escola. A formação disciplinar (uma ciência ou uma arte particular) que o professor recebe não pode estar vinculada a um passado estático e sim a um presente e futuro dinâmicos. O professor necessita ser formado disciplinarmente, ou seja, numa disciplina (ciência ou arte particulares) para uma atuação disciplinar (adaptação de uma ciência ou arte particular para a realidade escolar); interdisciplinarmente e transdisciplinarmente. Após a abordagem da problemática da disciplina na formação de professores, se faz necessário a abordagem da problemática das disciplinas na educação escolar.

#### 4.3 NOÇÕES DE DISCIPLINAS ESCOLARES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS

Ao discutir a formação de professores, especificamente as incumbências e o perfil profissional dos professores na LDB, o Parecer (BRASIL, 2001, p. 12) coloca a organização por disciplina como uma das possibilidades de organização curricular. Segundo ele, o professor deve ser formado para o exercício da docência independentemente da organização curricular “multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina”. Fica evidente assim, a possibilidade no processo de formação docente de uma formação orientada para o ensino por disciplinas (formação especializada) ou para o ensino por área de conhecimento (formação multidisciplinar) mais abrangente.

No âmbito da escola, o que se pretende é a superação de um modelo de ensino fragmentado, fazendo com que os saberes disciplinares de uma mesma área, como por exemplo, As Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) se relacionem entre si. O que se pretende também é que as áreas se relacionem umas com as outras. Isto coloca objetivamente o problema de que a escola e os professores devem empreender um trabalho a partir de pontos comuns às diferentes áreas; por exemplo, as áreas de Artes, Ciências Humanas, da Natureza e Letras podem e devem realizar uma forma de ensino que se inter-relacione. No caso específico do ensino médio, isto impõe a necessidade de formar professores que sejam capazes

de compreender o sentido do aprendizado de cada área juntamente com o domínio de conhecimentos e competências de sua área e, em especial, de seu saber disciplinar.

Os relatores (BRASIL, 2001, p. 32) entendem o aprendizado como constituição de competências, sendo assim, não há real aquisição de conhecimento se não houver construção de competências. Isto coloca um desafio para a escola: as competências “atravessam as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais, se organiza a maioria das escolas”, sendo assim, o que se propõe é que professores de diferentes disciplinas ou áreas trabalhem integrados. Propõe-se que se repense a perspectiva metodológica, que os professores criem situações de aprendizado com situações-problemas ou com projetos com a interação de diferentes conhecimentos. Estes, dizem os relatores “podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola”.

Percebe-se que o Parecer aponta para modelos de aprendizagem que sejam previstos no currículo da escola, no seu projeto. Na prática isto significa que os professores de uma área que reúne um conjunto de disciplinas poderiam planejar algumas situações-problemas que seriam resolvidas nestas disciplinas. Pode se pensar também estas situações-problemas num conjunto de disciplinas de áreas diferentes. Os professores poderiam ainda criar um projeto comum de ação pedagógica, sejam os da mesma área, sejam os de áreas diferentes. A realização deste projeto cortaria as disciplinas, de mesma área ou de áreas diferentes.

Fica evidente assim que o Parecer propugna por uma formação na qual os professores sejam capazes de produzir um cenário escolar em que a atuação disciplinar seja realizada de forma interdisciplinar. Embora o Parecer admita que o ensino escolar possa ser organizado de forma multidisciplinar ou por grandes áreas de conhecimento, coloca ênfase numa questão maior: se o ensino for organizado por disciplinas, ele deve, como qualquer outra forma de organização pedagógica, se fazer no desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica. Para tanto, atenta-se para o fato que o ensino dessas competências “atrassem as fronteiras tradicionais” da organização por disciplinas que caracteriza a grande maioria das escolas.

Entende-se então que tanto na questão da formação de professores quanto na própria atuação disciplinar no ambiente escolar, conhecimentos disciplinares e de áreas (multidisciplinares) são pontos-chaves no Parecer pelo fato de que, de posse

dos conhecimentos das Ciências, das Artes e das Letras os professores formadores de professores da educação básica devem transformá-los em saberes disciplinares e saberes interdisciplinares para a inserção do professor em formação no contexto da educação escolar. Por sua vez, o professor formado, deve transformar o conhecimento adquirido de uma área ou de uma disciplina em saberes disciplinares e interdisciplinares para a formação de alunos, crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

#### 4.4 NOÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

O que segue é resultado de uma análise do Parecer CNE/CES Nº 09/2001 com foco para a sua definição essencial de formação de professores. Nela, percebeu-se que o documento em discussão entende que a cultura presente nas universidades é a de que a licenciatura deve ser um apêndice do bacharelado, tratando-se de uma visão conservadora e preconceituosa que prejudicou e prejudica, ainda no presente, a qualidade da formação dos professores; por seu turno as licenciaturas curtas e as complementações pedagógicas são simplificações inconsistentes do complexo processo de formação de professores. Para superar essa situação o documento determinou que as licenciaturas tivessem identidade, currículo e terminalidade próprias; determinou ainda, que se pusesse fim ao sistema 3+1<sup>7</sup> que desde então não deve ser aceito nem de forma disfarçada. Segundo sua orientação à formação de professores deve ser realizada em situações equivalentes as da educação real; faz-se necessário ampliar os recursos e instrumentos de formação para ampliar o universo cultural do formando e; propiciar uma formação profissional de alto nível superando a visão também conservadora e preconceituosa de que para ser professor bastam apenas alguns dotes pessoais. Sendo assim, a formação de professores precisa se constituir num processo pedagógico rico em aquisição de competências, que prepare o futuro professor para os desafios impostos pela sociedade, pelo mercado de trabalho e pela especificidade da profissão. Observe-se cada um destes aspectos em particular.

---

<sup>7</sup> Por este sistema o aluno recebia uma formação de Bacharel em três anos e no quarto fazia uma formação pedagógica complementar para garantir o direito de exercer a profissão de professor. O registro era feito no verso do diploma, por meio do apostilamento com informações sobre as disciplinas e estágio cursados.

O Parecer foi muito claro quanto à intenção de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores fossem determinantes para a criação de Licenciaturas com identidade própria. Segundo esse documento, os cursos de graduação deviam ser direcionados para três tipos de carreiras cuja característica seria a independência de uma em relação à outra: o Bacharelado Acadêmico, o Bacharelado Profissionalizante e a Licenciatura. Por isso, a nova legislação desde a Lei 9.394/96 determina que os cursos de Licenciatura devam ser independentes dos de Bacharelado constituindo tanto projeto e currículo específicos quanto integralidade e terminalidade próprias.

A partir da nova ordem jurídica (2001, p. 6) não se poderia e não se pode, sob hipótese alguma, reunir em um único curso a Licenciatura e o Bacharelado e muito menos praticar o antigo modelo de formação de professores 3+1. O Parecer (que tem força de lei) não deixa margem para, em hipótese alguma, haja cursos híbridos; isto quer dizer que mesmos cursos que queiram diluir a formação pedagógica no decorrer das séries sob a justificativa de que assim estão fugindo do sistema 3+1, não estão praticando outra coisa senão este modelo disfarçado, como também, um sistema híbrido de formação que claramente afronta a legislação educacional.

A orientação e determinação do Parecer para que os cursos de Licenciaturas fossem espaços próprios de formação de professores foi tão incisiva que ele determinou que a instituição se organizasse administrativamente de forma a atender às necessidades da proposta pedagógica institucional de seus cursos; isto quer dizer que a organização institucional deveria estar a serviço da proposta pedagógica e não o contrário; a segunda organização é que determinaria à primeira. Afirma o Parecer (2001, p. 18) que “Isso certamente ocorre, como acima mencionado, nos cursos de licenciatura que funcionam como anexos do curso de bacharelado, o que impede a construção de um curso com identidade própria”. Não resta dúvida de que a instituição deveria oferecer as condições necessárias, administrativas e pedagógicas, para o funcionamento do curso de Licenciatura de forma que eles não se tornassem um apêndice dos cursos de Bacharelado. Com essa determinação o Parecer reconheceu a existência de um problema comum às instituições brasileiras que precisava e, ainda, precisa ser solucionado: o de que a formação de professores tem sua especificidade.

Ciente da necessidade de formação própria para a carreira docente é que o Parecer lançou os fundamentos que devem reger a formação do Professor. O faz, por exemplo, retomando o Art. 61 da Lei nº 9.394/96 – LDB – (2001, p. 14-16), o qual determina que os fundamentos da educação básica precisam ser os de aprendizagens significativas nas quais o conhecimento parte da realidade e das experiências do aluno. Segundo o documento a formação de professores devia se realizar em situações equivalentes as da educação real, pois, “Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática” os professores precisariam vivenciar práticas similares, uma vez que ninguém poderia ensinar aquilo que não aprendeu. O Parecer, que ainda vigora, entende assim, que a função máxima das diretrizes curriculares nacionais é a de contribuir para a revisão da formação de professores da educação básica possibilitando que as instituições cumpram suas determinações de forma “inovadora, flexível e plural”.

As questões a serem enfrentadas na formação de professores são históricas e, portanto, variadas, um exemplo clássico de situação a ser superada é o que se expõe a seguir (2001, p. 16):

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como a atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”.

A concepção equivocada de que o bacharelado era um caminho natural de toda a formação universitária e de que basta apenas acrescentar à formação do bacharel poucas disciplinas pedagógicas foi o que o Parecer determinou que fosse superado. Para ele, a cultura de que a licenciatura poderia ser uma formação residual, inferior ou um apêndice do bacharelado, foi resultado histórico e cultural de uma concepção conservadora e preconceituosa tanto no passado como no presente da educação e por isto, precisa ser superada. A crítica à concepção de que o trabalho do professor pode ser considerado como uma atividade vocacional, vinculada ao “jeito de dar aula” e ser improvisada a todo o momento, entra como

uma luva na situação da educação universitária passada e presente. A situação de licenciaturas curtas, as formações por meio de complementação pedagógica que simplificavam o domínio do conteúdo e a qualificação docente; a ausência de um projeto institucional focado nas especificidades da educação básica; a falta de estabelecimento de um equilíbrio entre os conteúdos curriculares e pedagógicos também são questões a serem enfrentadas e problemas a serem solucionados. Foram contra estas concepções consideradas conservadoras e preconceituosas que o Parecer (2001, p. 17) propõe as diretrizes específicas para a formação do professor.

Outra ordem de problemas que precisariam ser superados (2001, p. 22) se encontrava no fato de que muitos professores não tinham acesso a livros, revistas, filmes e produções culturais. Segundo ele, as instituições formadoras deveriam atuar de forma a propiciar a ampliação do universo cultural do futuro professor; desenvolver os cursos em ambientes planejados para serem culturalmente ricos; estimular leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates de temas atuais, participação em exposições e espetáculos.

No centro do processo de formação docente (2001, p. 29) deve estar uma visão crítica “da tradicional visão de Professor” segundo a qual ser professor depende unicamente de “dotes pessoais” como sensibilidade, paciência, gosto no trato com criança, com adolescentes, com jovens e adultos. Para além dos dotes pessoais, é essencial colocar o desafio de formar professores como um profissional de alto nível. Deve-se entender que formação profissional só seria consistente com uma preparação voltada para o exercício profissional em condições de atender as demandas sociais. Para tanto, é preciso superar uma formação genérica e exclusivamente academicista.

Na formação de professores deve ser considerado como central o desenvolvimento de competências, pois (2001, p. 37):

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica.

Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Fica demonstrado pelo exposto acima a essência do que o Parecer entende em relação a formação de professores e porque da necessidade de ter cursos específicos para tal formação. Diante da complexidade que é a educação básica o professor em formação precisa ser levado a desenvolver competências relacionadas a ela, determinadas pela Lei 9.394/96 e presentes nos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes, os parâmetros e os referenciais curriculares nacionais. O professor em formação precisa aprender a compreender e a praticar as propostas contidas nesses documentos, constituí-las como significados culturais, pois, o professor não será capaz de ensinar aquilo que não aprendeu. Ao aprendizado sobre a legislação e ao conhecimento sobre a complexidade da educação básica deve se juntar a formação teórica consistente e adequada ao momento. Juntos, esses elementos devem formar um professor capaz de enfrentar os desafios concretos da educação básica.

Sendo assim, ao determinar que a Licenciatura constitui-se num curso com identidade própria; que a organização institucional contribui para o desenvolvimento pedagógico do curso; ao orientar para o desafio de preparar os futuros professores para que ensinem os seus futuros alunos a partir de suas realidades e experiências; ao atacar a concepção conservadora e preconceituosa de educação que entende a formação de professores como um apêndice do bacharelado; ao estabelecer que as instituições e os cursos devem desenvolver ambientes culturalmente ricos e ao pontuar que se deve enfrentar o desafio de formar professores de alto nível; o Parecer lança as bases sobre as quais deve ser organizada a formação de professores.

#### 4.5 ARTES DE FAZER, USOS, CONSUMOS E APROPRIAÇÕES DE OBRAS, INSTITUIÇÕES E OBJETOS CULTURAIS NA CRIAÇÃO DE DISCIPLINAS

Michel de Certeau (2011, p. 87-88 e 97) considera fundamental que se compreenda o funcionamento da cultura a partir da compreensão das práticas cotidianas dos consumidores. Elas são o que ele chama de artes de fazer ou maneiras de utilizar o tempo. Podem ser entendidas ainda como os modos de empregos culturais e estilos de operações, tais como: caminhar, ler, produzir, falar,

habitar, circular e ir às compras. Nota-se assim que as práticas cotidianas são as várias formas de tirar partido de uma ordem, uma língua e um lugar impostos. A essas operações e reempregos dos objetos culturais que lhe são impostos ele dá o nome de uso ou de consumo (2010, p. 89):

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.

Certeau chama a atenção para os usos ou consumo que os usuários ou receptores fazem dos objetos culturais que lhe são impostos. Isto equivale a dizer que a cultura difundida pelas elites, os conhecimentos, os símbolos impostos são manipulados, pelos seus praticantes. Estes criam uma linguagem invisível ao ocupante, fabricam outra coisa indeterminada que não foi prevista pelo autor. Sobre uma língua imposta, uma informação jornalística, uma imagem de televisão ou um comercial, afirma o autor (CERTEAU, 2011, p. 89-92):

Por espetacular que seja, o seu privilégio corre o risco de ser apenas aparente, caso sirva apenas de quadro para as práticas teimosas, astuciosas, cotidianas que o utilizam. Aquilo que se chama de “vulgarização” ou “degradação” de uma cultura seria então um aspecto, caricaturado e parcial, da revanche que as táticas utilizadoras tomam do poder dominador da produção.

Portanto, o mais importante, é observar os usos que o consumidor faz dos produtos que lhes são impostos por uma ordem social. Para além de uma semiótica que busca estabelecer uma relação dos usos e práticas culturais com os sistemas correspondentes, o que autor propõe, é uma polemologia para se compreender as relações de forças, os combates e os jogos entre o forte e o fraco, para identificar as ações que o fraco pode empreender. Neste sentido atenta-se para as táticas desenvolvidas pelos consumidores. Para Certeau (2011), estes são os produtores desconhecidos, os poetas de seus negócios, os inventores de trilhas “nas selvas da racionalidade funcionalista”. Dos vocabulários recebidos pela televisão, pelo jornal, pelo supermercado ou pelo planejamento urbano, eles traçam suas próprias trajetórias que não foram determinadas e pensadas pela ordem estabelecida. Com astúcia produzem trilhas heterogêneas com interesses e desejos diferentes



daqueles para os quais os objetos que lhe são impostos foram criados. Neste sentido, o autor considera essencial um estudo centrado nas maneiras como os consumidores utilizam aquilo que lhe é proposto e que se observe a trajetória das táticas empreendidas.

A partir do exposto acima, defende-se que um indivíduo em particular, um grupo ou uma instituição pode desenvolver uma ação de tipo tática na leitura e nos usos dos documentos de política educacional. Estes não deixam de ser uma produção expansionista, racionalizada e centralizadora, ainda que com suas sutilezas e aberturas para a autonomia e flexibilidade. Há sim a pretensão de que o processo de formação de professores seja radicalmente modificado sem apresentar ao menos de forma qualitativa as condições reais das instituições formadoras e também das escolas a qual se destinam os professores formados. Todavia o processo de formação de professores pode se dar de forma tática. Tome-se o caso da FAP em particular, ela pode organizar um sistema de significados fazendo uma revisão crítica, à sua maneira, dos documentos de política educacional. Compete a ela dar sentido histórico-cultural e pedagógico à polivalência, à defesa de uma formação especializada, à aplicação de conteúdos, à consideração do contexto do aluno, à interdisciplinaridade e à formação por competências. Um exemplo claro de usos táticos é o que diz respeito à formação por competências proposto pelo Parecer. Os relatores lançam mão deste conceito inspirados em teóricos como Perrenoud. No entanto, pode haver uma opção preponderante dos professores da organização em optar pela discussão da formação de professores por saberes mais ao estilo de Tardif. A revisão das bases legais possibilita que se justifique cumprir os objetivos da educação com conceitos alternativos.

Aliada a essa, outra tática pode ser adotada, qual seja a de partir de contextos concretos e reais da educação. Neste caso Roger Chartier apresenta uma proposta metodológica que pode contribuir com a discussão. Ele demonstra que tanto a cultura popular como a de elite se caracterizam pelo fato de uma emprestar elementos da outra para sua constituição. Sendo assim, neste debate do que é cultura popular e do que é cultura de elite, elucida o autor (1987, p. 55-56):

Saber se pode chamar-se popular ao que é criado pelo povo ou aquilo que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa antes de mais identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais.

O fato é que a cultura de elite se constitui num trabalho de operação sobre materiais que não lhes pertencem, este processo se dá num jogo de apropriações, de reempregos, de desvios. A relação que se instaura entre a cultura de elite e a que não o é refere-se às formas e aos conteúdos, aos códigos de expressão e aos sistemas de representações. A cultura popular e a cultura de elite não estão sobrepostas uma a outra, sua relação não é de exterioridade. Elas se cruzam e produzem ligas culturais ou intelectuais que se incorporam uma na outra como ligas metálicas. Como se vê a relação entre a cultura de elite e a cultura popular é o exemplo melhor acabado do processo de apropriação.

Essa noção de apropriação permite compreender que há uma invenção criadora no centro dos processos de recepção. Segundo Chartier (1987, p. 136) deve-se centrar a abordagem nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos, das mesmas ideias. Tal abordagem não deve ter como centro identificar diferenças socialmente enraizadas, pelo contrário, quer caracterizar práticas que se apropriam de modos diferentes dos materiais culturais que circulam numa sociedade. Em outras palavras, não se trata de estudar um corpo definido de objetos (como, por exemplo, a literatura de cordel) e relacioná-los a uma determinada classe (a popular), trata-se de analisar as formas como os grupos sociais ou mesmo as classes se apropriam desses objetos.

Essa abordagem (CHARTIER, 1987, p. 136-137), sobre as formas de apropriação cultural, possibilita que se evitem as considerações eficazes e aculturantes os textos e as palavras cuja intenção é moldar os pensamentos e as condutas. Com práticas criadoras de usos e de representações aqueles a quem se destinam os textos não reduzem suas ações a cumprir a vontade dos produtores de discursos e normas. O texto e os preceitos regulatórios não anulam o ato de leitura, e os comportamentos vividos na interdição.

Os agentes educacionais que trabalham na FAP, especialmente os professores, podem fazer usos táticos dos documentos de política educacional. Aproveitando-se do contexto social no qual ela está inserida. Fazendo uso tático da realidade das organizações educacionais para onde vão trabalhar os professores que ela forma. Tome-se como exemplo a escola, ela se constitui num ambiente no qual os objetos culturais são apropriados de formas tão dinâmicas e híbridas quanto o que identifica Roger Chartier. Os alunos da educação básica se apropriam dos regulamentos, dos conteúdos e das propostas de comportamento no jogo de

ordenamentos, desvios e reempregos singulares. Com um olhar oblíquo, reservam um lugar na indiferença às propostas que lhes são impostas. Por isto, adotar táticas de leitura do processo de apropriação dos alunos da educação básica pode ser um recurso eficaz para o processo de formação de professores, pois possibilita-se cumprir aquele objetivo exposto anteriormente, que é o de um professor ser capaz de criar disciplinas.

Para Williams (2011), no conjunto das atividades sociais, relações sociais e instituições sociais existem algumas que se destacam, se manifestam e se realizam por que têm elementos que as tornam significativas para os sujeitos, diz o autor (2011, p. 208):

[...] a organização social da cultura, como um sistema de significações realizado, está embutido em uma série completa de atividades, relações e instituições, das quais apenas algumas são manifestamente 'culturais'.

Existe um conjunto de práticas, instituições e obras sociais que se relacionam entre si; porém, somente algumas operam como um “sistema de significações realizado”. Para o autor esta definição de cultura se torna mais eficiente do que definir a cultura como sendo simplesmente um modo de vida global. Ela ajuda a superar termos relacionais genéricos como natureza e cultura. Seu uso teórico é mais apropriado em sociedades altamente desenvolvidas e complexas como as sociedades modernas, em especial a capitalista. Para ele, nestas sociedades, “são tantos os níveis de transformação social e material que a relação polarizada ‘natureza’ e ‘cultura’ se torna insuficiente”; portanto, são nos processos complexos de transformações que os sistemas de significações se desenvolvem. Alguns exemplos desses sistemas são o meio circulante monetário (moeda), as moradias, as artes conscientes e especificadas (literatura e música). Continua o autor (WILLIAMS, p. 212):

[...] a organização social da cultura é uma gama extensa e complexa de muitos tipos de organização, do mais direto ao mais indireto. Se aplicarmos isso historicamente, temos a possibilidade de desenvolver métodos sociológicos nas áreas distintas, mas conexas de instituições culturais, formações culturais, meios de produção cultural, artes culturalmente desenvolvidas e formas culturais e artísticas, dentro de nossas definições gerais de produção e reprodução culturais como sistemas de significações realizados e correlatos.

Dentro da complexidade das múltiplas formas de organização da cultura, o que o autor propõe é que se utilize de recursos teóricos e metodológicos que tomem como objeto particular de estudo instituições, formações, meios de produção cultural, formas culturais e artísticas além das artes culturalmente desenvolvidas. Tendo em vista que estas áreas específicas da produção e reprodução culturais se organizam como sistemas de significações realizados e correlatos elas possibilitam uma melhor compreensão das formas específicas como se desenvolve a cultura. O exposto acima contribui para a compreensão da FAP como instituição cultural, como local de produção e reprodução de cultura inserida em um ou mais sistemas de significados.

O ponto de partida teórico deste capítulo é o de que os sujeitos e mesmo as instituições podem estabelecer relações com outras instituições, com formações culturais da qual fazem parte, meios de produção cultural, artes desenvolvidas, formas culturais e artísticas diversas. Para exemplificar, um indivíduo, um grupo ou uma organização pode estabelecer relação com uma Igreja, uma empresa ou o Ministério da Educação. Pode estabelecer relação também com a formação cultural que os gerou. Na sociedade capitalista rege a ética do mercado, isto influencia o cotidiano dos sujeitos, pois, eles se relacionam com os meios de produção cultural tais como, a televisão, a internet, as redes sociais e o cinema. Na medida em que instituições, obras e práticas vão dando significado à vida do sujeito tem-se aí o que se pode definir objetivamente como cultura. Em verdade, um sujeito se apropria de elementos de vários sistemas de significados para construir suas ações cotidianas. Propõe-se assim, que a FAP estabeleça relações com instituições e obras culturais para construir o seu cotidiano como instituição formadora de professores de artes e que incorpore objetos culturais destas na sua proposta de formação disciplinar.

Em síntese, ao analisarmos toda a legislação sobre as graduações e sobre a formação de professores, o que se percebe é que ela orienta para a autonomia e a flexibilidade das instituições de ensino superior na elaboração e execução da proposta pedagógica de seus cursos segundo o espírito das ideias de inspiração liberal típicas da época. Se se levar em conta a legislação anterior de currículos mínimos que deveriam ser seguidos por todas as instituições do Brasil afora, isto pode ser considerado um avanço. No entanto, o que se percebe é que esta autonomia não é algo fictício e ilusório que se esgota em si mesmo. É uma autonomia para elaborar e executar um projeto pedagógico de curso sintonizado

com as demandas sociais reais, com os desafios concretos do exercício profissional e com o mercado de trabalho ou caso prefira-se, com o mundo do trabalho. As determinações sobre o projeto pedagógico de curso, os estágios, as atividades complementares e o sistema de acompanhamento e avaliação não tem outro sentido senão orientar e determinar que as universidades e faculdades criem e executem propostas de cursos encarnados nas realidades municipais, metropolitanas, estaduais e nacionais. Da mesma forma, a aprovação e implantação de diretrizes próprias para o curso de formação de professores, que em essência, determina que se constituam licenciaturas com identidade próprias e desvinculadas dos bacharelados de mesma área, apontam para a mesma direção. Não é por acaso também que os documentos analisados orientam as instituições a desenvolverem o processo de formação do professor em situações reais de exercício da profissão.

Esses elementos por si só poderiam ter sido motivos para um debate institucional, nos departamentos, nos colegiados de curso e demais conselhos superiores para o desenvolvimento de um olhar conjunto da instituição para sua política da formação de professores. Importante esclarecer que não se está defendendo aqui a submissão pura e simples à legislação tendo em vista que nem seus elaboradores tiveram esta intenção. Defende-se sim um olhar particular para os princípios básicos da legislação que resulte numa política interna sintonizada com os desafios da sociedade contemporânea.

Não é demais reforçar o que se disse no capítulo anterior sobre as estratégias, táticas e apropriações. Para além de utilizar esses conceitos teóricos como recursos de análise do passado, o que se propõe é que se os utilize também para planejar e executar o processo de formação de professores. Um professor fapiano, em particular, um grupo de professores, um colegiado ou menos a organização como um todo pode adotar as táticas e apropriações dos vários sistemas de significado no qual a FAP esta inserida para tirar proveito das ordens vigentes e contribuir proficuamente para a formação de professores. Nisto consiste a inovação que esta tese se propôs a apresentar, tirou-se as noções teóricas de estratégias, táticas, apropriações e sistemas de significações do limbo ideológico da doutrinação acadêmica para a qual são utilizadas no ambiente universitário brasileiro para usá-las como recursos de análise, não só histórica, mas também, sociológica, antropológica, econômica e pedagógica.

Ao finalizar este capítulo, quer-se articular sobre a especificidade com a qual Williams fora aqui utilizado. Ele é outro autor explorado para a doutrinação esquerdista do ambiente acadêmico; de uma forma que, nem ele mesmo utilizaria. O que se fala com frequência é que se deve lê-lo por ser um sociólogo marxista. Todavia, o que não se ensina aos alunos, é que ele é um marxista a sua maneira. Seus estudos sobre cultura colocaram por terra os dogmas do marxismo, pois, demonstrou que o economicismo estático não dava conta de explicar os aspectos complexos de funcionamento da cultura. A definição de cultura como sistema de significações, não é outra coisa senão uma alternativa a definição tosca de cultura do marxismo e do positivismo. A exemplo do que já se explicitou sobre a abordagem e a apropriação do Certeau e Chartier, também Williams foi considerado na sua densidade teórica e pelo conjunto de sua obra. Suas contribuições teóricas ultrapassam as querelas ideológicas nas quais está inserida, em geral, a academia brasileira. No seu ofício de sociólogo da cultura, apresentou abordagens consistentes que podem ser apropriadas por qualquer pessoa que queira pensar cientificamente sobre os aspectos culturais de uma sociedade. Aliás, ele próprio quem demonstra as limitações das ideologias e, portanto, prioriza em sua obra a análise essencialmente científica. Consequentemente, a obra de Williams por si só é um chamado a postura investigativa, responsabilidade que recai sobre qualquer pesquisador e que vai muito além de suas escolhas meramente ideológicas.

## **5 POR UMA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES**

Propõe-se neste capítulo a organização tática dos cursos de formação de professores a partir da apropriação de aspectos dos conteúdos curriculares das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. A proposta central é a de que a leitura e a apropriação táticas constituam um conjunto de símbolos significantes para a organização da formação profissional.

O estilo de síntese documental foi adotado, pois ela oferece uma visão geral dos objetos culturais que podem ser constitutivos do currículo e da prática pedagógica cotidiana da FAP. Junto com outros objetos culturais, eles podem compor um sistema de símbolos significantes próprio para a formação de professores.

A primeira parte apresenta uma abordagem teórica com definição do que se entende por símbolos significantes (GEERTZ, 2011). A segunda apresenta a essência dos conteúdos das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Artes. A terceira trata das noções essenciais necessárias para a formação de professores.

Recomenda-se que o leitor intercale a leitura do capítulo com a consulta aos quadros dos apêndices A e B que forem indicados, pois, eles são essenciais para a compreensão do tipo de proposta que se configura aqui. Pode-se optar também, por uma consulta anterior ou posterior a leitura do capítulo. O importante é ter em mente que cada palavra, conceito ou termo indicado podem e devem ser geradores de símbolos significantes.

### **5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES**

Segundo Certeau (2011, p. 94-96), a tática é a astúcia que os consumidores ou os usuários desenvolvem para fazer uso dos objetos impostos pelas estratégias de poder. Ela é a arte do fraco que sujeito a um poder, “no terreno do inimigo” e submetidos a uma direção estratégica não têm outro recurso senão a astúcia, o golpe a golpe e o desenvolvimento de maneiras próprias de usar os objetos que lhe são impostos. Se a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, a tática é

determinada pela ausência dele. Pelas operações que se configuram nas várias maneiras de fazer, a tática possibilita aos consumidores subverter a ordem estabelecida de forma rápida e surpreendente. Ou seja, possibilita fortificar ao máximo a posição do fraco. O conceito de tática é nodal na análise que se fez no projeto que originou este trabalho, pois, são usos táticos da legislação que se propõe no trabalho.

Roger Chartier (1987) defende que ao contrário da concepção teórica que compreende os textos como objetos cuja distribuição seria fácil identificar e que os compreende como entidades de significação universal. Deve-se compreender que os textos e as imagens se constituem num espaço aberto a múltiplas leituras, eles estão presos a uma rede contraditória de utilizações que os constituem historicamente. Sendo assim, é importante se concentrar mais no ato de ler do que na história da leitura, isto significa identificar o que os leitores fazem de suas leituras. Significa também renunciar à clássica separação entre escrita e leitura, pois, é importante cruzar as intenções dos produtores de texto com as dos leitores, ou seja, o público consumidor. Para ele, a história cultural não deve se reduzir a uma história da difusão social das ideias e sim “colocar como central a relação do texto com as leituras individuais ou coletivas que, de cada vez, o constroem (ou seja, o decompõem por uma recomposição)” (1987, p. 61-62). Deve-se considerar (CHARTIER 1987, p. 135-136) a imbricação entre a palavra e a escrita, entre a escrita e os gestos. Observar as formas de apropriação como processo de recepção e invenção criadora, o que significa compreender como os sujeitos e usuários leem os textos e se apropriam de seus conteúdos. O que o autor propõe para a história cultural, vale também para a análise cultural, por isto, que se o utiliza aqui de forma interdisciplinar. Portanto, em decorrência do uso tático, se propõe uma forma específica de apropriação dos conteúdos de política educacional. Essa forma consiste em pensar um curso de formação de professores sintonizados com as exigências e desafios da profissão e do mercado de trabalho.

Geertz (2011, p 33) pondera que o pensamento humano é ao mesmo tempo social e público, o ambiente natural no qual ele se desenvolve é o pátio familiar, o mercado e a praça. Sendo assim, pensar consiste num tráfego entre os símbolos significantes que podem ser definidos como “as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou



objetos naturais como joias – na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência”.

Outro exemplo consistente de símbolo significativo (Gertz, 2011, p. 122) pode ser um mapa na medida em que oferece direção e ajuda a encontrar um caminho. Nele, localizações físicas reais transformam-se em lugares representados. Com suas estradas, medidas e distâncias ele possibilita saber onde se está e encontrar o caminho para onde se pretende ir. Fornece assim, um modelo simbólico que influencia as emoções transformando sensações físicas em sentimentos e atitudes que ajudam o indivíduo a agir de forma inteligente.

Os símbolos significantes trafegam no meio social, ao nascer, um indivíduo em particular já os encontra em uso corrente na comunidade. No decorrer de sua vida esses símbolos podem sofrer acréscimos, subtrações e alterações parciais, isto pode se dar, inclusive, com sua participação. Após sua morte, certamente, eles continuarão em circulação. Continua Geertz (2011, p. 33):

Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no “curso corrente das coisas experimentadas”, tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey.

A cultura como sistemas organizados de símbolos significantes não cumpre somente a função de ordenar a ação humana, ela é condição indispensável para sua existência. Sem este tipo de orientação, coordenação e direção, conclui o autor, “o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma” (Geertz 2011, p. 33).

Geertz foge de generalizações e prioriza aspectos da cultura que participam fundamentalmente na construção da humanização, pois, esta constatação, é essencial para a compreensão da especificidade dos pressupostos teóricos do autor. Amparado em estudos multidisciplinares da Arqueologia, da História, da Geologia, da Anatomia, da Biologia e da Genética, ele afirma que na relação entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro criaram-se um sistema de realimentação no qual um “modelava” o progresso do outro.

Isso significa que a interação entre o uso de ferramentas, a mudança da anatomia da mão, as mudanças significativas no sistema nervoso central e as

mudanças no sistema cerebral comprovam que houve um período de superposição no qual a interação entre os fatores biológicos e culturais atuaram decisivamente para o surgimento do homem como existe hoje. Neste processo, que geologicamente é estabelecido como era glacial, o homem foi forçado a abandonar o controle genético detalhado e adotar um controle genético generalizado dirigido por fontes culturais, ou seja, por padrões culturais, os símbolos significantes. Afirma o autor (Geertz, 2011, p. 35):

Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio se criou.

Sendo assim (Geertz, 2011, p. 36-37), animal incompleto e inacabado, o homem não depende da cultura em geral (que é em si uma generalização), mas, de formas altamente particulares de cultura. Observa-se que há um processo de interação entre os fatores inatos (falar) e os culturais (falar inglês). O conjunto complexo de símbolos significantes transforma os planos básicos (determinações genéticas) em atividades (comportamentos culturais).

Talvez pareça ser desnecessário ir tão longe para compreender a definição de cultura de Geertz. No entanto, sem esta incursão não se poderia aproveitar de forma suficientemente rica a contribuição do autor para uma compreensão densa da cultura. Não é por acaso que o autor (2011, p. 123-124) insiste ainda em outros momentos do livro sobre padrões culturais (os símbolos e sistemas simbólicos) como programas que fornecem gabaritos para a organização dos processos culturais. Que diante da generalidade dos programas ou modelos genéticos o homem precisa de padrões particulares de cultura e gabaritos simbólicos que organizem a sua vida. Conforme expõe o autor, não somente houve uma interação entre os fatores biológicos e os culturais no passado como há ainda hoje e haverá no futuro. A forma como o homem constrói refúgios para morar e viver, como se alimenta, como organiza os grupos sociais e as instituições, como escolhe os parceiros sexuais e como se apropria dos sistemas morais é orientado por estruturas conceituais que, segundo Geertz, moldam os “talentos amorfos”. As ideias, os valores e as emoções tanto quanto o sistema nervoso são produtos culturais, formados “a partir de tendências capacidades e disposições com as quais

nascemos, e, não obstante, manufaturados” (GEERTZ, p. 36, 2011). Pensar a cultura fora deste contexto é priorizar “universais sem sangue” ou uma lógica formal de uma vida irreal ao invés de uma “lógica informal de uma vida real”. Por estas razões que a incursão para a compreensão da definição que o autor faz de cultura foi necessária. Foi indispensável compreender sua interpretação densa de cultura.

Assim propõe-se que a formação de professores na FAP pode e deve ser planejada e realizada de forma tática, ela demanda uma apropriação particular de conteúdo dos documentos de política educacional com ênfase nas exigências e desafios da profissão e do mercado de trabalho. Para este processo tático de apropriação, nada mais adequado do que compor o processo de formação num sistema de símbolos significantes. É disto que trata as partes seguintes.

## 5.2 A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ARTES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES

Todos os cursos de graduação no Brasil são regidos por resoluções específicas, sendo que a partir delas é que se devem partir as propostas de formação das instituições de ensino superior. Os cursos de música devem respeitar o contido na Resolução N° 02 de 8 de maio de 2004 (BRASIL, MEC, 2004). Os de dança devem obedecer ao exposto na Resolução N° 03 de 8 de maio de 2004 (BRASIL, MEC, 2004). Os de Teatro são regidos pela Resolução N° 04 de 8 de maio de 2004 (BRASIL, MEC, 2004). Já os de Artes Visuais devem seguir o que está definido na Resolução N° 01 de 16 de janeiro de 2009 (BRASIL, MEC, 2009). Todavia, estas resoluções foram aprovadas a partir pareceres, que pela abordagem ampla que faz das propostas de resolução, apresentam elementos que podem ser objetos de múltiplas análises e objetos. Por isto, serão objetos de estudo deste trabalho o Parecer CNE/CES n° 195 de 5 de agosto de 2003 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design e o Parecer CNE/CES n° 280 de 6 de dezembro de 2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.

Optou-se por apresentar uma síntese do que propõe cada uma das diretrizes curriculares dos cursos de graduação de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais com o intuito de oferecer uma visão geral dos temas que poderiam funcionar como

norteadores de símbolos significantes e constituintes das disciplinas escolares de cada curso. Para cada curso formulou-se um quadro de distribuição dos conteúdos dos cursos de graduação segundo suas diretrizes curriculares nacionais. Nestes quadros foram organizados os conteúdos, as competências e habilidades e o perfil desejado do egresso. Estes quadros sintetizam de forma muito simples o que se propõe aqui, ou seja, princípios orientadores para a organização e realização das disciplinas escolares.

Das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, MEC, 2003, p. 3-4) destacam-se os elementos contidos no perfil desejado do formando/egresso/graduado. Ao final do processo de formação o egresso deve ter desenvolvido o pensamento reflexivo, a sensibilidade artística, as técnicas composicionais, a manipulação de meios acústicos e de meios eletroacústicos e a sensibilidade estética (estilos, repertórios, obras e criações). Isto equivale a dizer que ao final do curso, em que pese à diversidade de propostas de curso que se possam surgir, todos os graduados devem apresentar domínio destes saberes.

As competências e habilidades que ao final do processo de formação o formando deve apresentar são: a sensibilidade, a criação e a excelência na prática artística. Ter capacidade de viabilizar pesquisa científica e tecnológica. Atuar significativamente nas manifestações musicais instituídas ou emergentes. Além de atuar nos espaços culturais e instituições específicas de música e estimular criações. No seu conjunto elas apresentam elementos para compor um sistema de símbolos significantes. No quadro 01 do anexo 01 reuniu-se toda a proposta de conteúdo contida no Parecer e na Resolução. Esse quadro pode ser utilizado como base para a seleção de conteúdos e definição de cada uma das disciplinas que poderão constar no currículo do curso.

Por outro lado, os conteúdos que um formado, no curso de graduação em música, deve dominar se dividem em básicos, específicos e teórico-práticos. Os básicos são: estudos de cultura, de artes, de ciências humanas, de ciências sociais e de antropologia. Os específicos são: conhecimentos instrumental, composicional e de regência. Os teórico-práticos são: exercício da arte musical, prática profissional, estágio curricular supervisionado, iniciação científica e novas tecnologias. Também estes conteúdos oferecem subsídios que podem atuar como símbolos significantes.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (BRASIL, MEC, 2003, p. 4-5) se define que o perfil do formado se constituirá por duas vertentes: a primeira pela produção coreográfica e a criação de espetáculo e, a segunda vertente, pela reprodução do conhecimento, ensino de dança (em especial para os portadores de necessidades especiais), valorização da autoestima, expressão corporal, integração do indivíduo na sociedade, harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (dança educação especial).

As competências e habilidades que o formado desenvolve como constitutivos de sua formação e ação devem ser o domínio de princípios cinesiológicos para a performance corporal. O domínio dos aspectos técnicos e criativos da linguagem corporal para a interpretação coreográfica. Saber identificar, descrever, compreender, analisar e articular os elementos da composição coreográfica. Exercer suas funções em conjunto com outros profissionais. Saber apropriar-se dos conhecimentos da didática e da metodologia do ensino da dança e ser capaz de adaptar essas metodologias à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento (movimentos ordenados e expressivos). Ter domínio das habilidades específicas para a integração dos portadores de necessidades especiais.

Os conteúdos a serem contemplados precisam ser os básicos, os específicos e os teórico-práticos. Básicos são os das artes cênicas, da música, das ciências da saúde, das ciências humanas, das ciências sociais, das manifestações da vida, dos valores. Os específicos são os de estética, de história da dança, de cinesiologia, de técnicas de criação artística, de técnicas de expressão corporal e de criação coreográfica. Os teórico-práticos são técnicas e princípios da expressão musical, aspectos coreográficos, expressão corporal, espaços cênicos, artes plásticas (visuais), sonoplastia, demais práticas de produção em dança e a dança como expressão da arte e da vida. Na definição do perfil, das competências e habilidades e dos conteúdos as diretrizes da dança oferecem elementos que podem atuar como símbolos significantes. O quadro 02 do anexo 02 reúne a proposta de distribuição do conteúdo segundo as Diretrizes da Dança. A partir dele que se deve selecionar o conteúdo e definir o conjunto de disciplinas que podem compor o curso.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Teatro (BRASIL, MEC, 2003, p. 6-8) oferece alguns subsídios que podem contribuir para a ação pedagógica como símbolos significantes. Segundo

elas, o perfil do egresso deve ser o de sólida formação ética, teórica, artística, técnica e cultural. De capacidade de investigar novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas. De busca permanente de atualização profissional, iniciativa para interferir no mercado de trabalho, contribuir para o desenvolvimento artístico e cultural do país, produzir espetáculos teatrais, produzir pesquisa, produzir a crítica teatral e o de domínio das diferentes metodologias do ensino do teatro.

As competências e habilidades propostas no Parecer são as de apresentar conhecimento da linguagem teatral com suas especificidades, desdobramentos, conceitos e métodos. Conhecimentos da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática. Domínio da linguagem cênica, ou seja, dos códigos, convenções, concepção da encenação e criação do espetáculo. Conhecimento da interpretação teatral, domínio técnico e expressivo do corpo. Além de conhecer e saber a composição dos elementos visuais na cena e os subsídios para o trabalho educacional do teatro. Neste sentido deve conhecer os princípios gerais de educação, os processos pedagógicos, as aprendizagens e desenvolvimento humano. Estimulando o desenvolvimento da capacidade para coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos no ensino do teatro e a capacidade contínua de autoaprendizagem, de investigação e análise crítica dos processos estéticos da arte teatral.

Os conteúdos curriculares devem se organizar em básicos, específicos e teórico-práticos e contemplar um conjunto de áreas e temas. Os básicos, contemplam conteúdos de artes cênicas, de música, de cultura, da literatura, das manifestações da vida, dos valores, da história do espetáculo teatral, da dramaturgia, de encenação, da interpretação teatral e ética profissional. Os específicos, conteúdos de história da arte, de estética, de teoria do ensino do teatro, de expressão musical, de expressão corporal e expressão teatral (interligadas). Os teórico-práticos versam sobre os princípios da formação teatral, os espaços cênicos, os espaços estéticos, os espaços cenográficos, além de domínios específicos da produção teatral como expressão da arte, da cultura e da vida. Na definição do perfil, das competências e habilidades e dos conteúdos as diretrizes do teatro oferecem elementos que podem atuar como símbolos significantes. A partir do quadro 03 do Anexo 01 podem-se ver os temas sobre os quais os agentes envolvidos com o curso

podem pensar a organização dos saberes necessários à formação do professor de teatro bem como a organização deles em disciplinas escolares.

Do Parecer CNE/CP nº 280/2007 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Artes Visuais (BRASIL, MEC, 2007, p. 3-7) destacam-se várias noções. O formando/egresso/formado/graduado deve ser habilitado para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino. Que tenha desenvolvido a percepção e o potencial criativo a partir do conhecimento visual.

As competências e habilidades a serem ensinadas são as de que o profissional das artes visuais seja capaz de interagir com as manifestações culturais da sociedade. Que seja habilitado para a pesquisa científica e tecnológica em artes. Que atue significativamente nas manifestações culturais visuais instituídas e emergentes. O formado deve atuar em diversos espaços culturais e nas instituições específicas de artes. Deve divulgar e estimular as criações artísticas. No caso específico dos licenciados, eles devem desenvolver competências e habilidades específicas para a formação do professor.

Essas competências e habilidades respondem aos seguintes objetivos: que o formado seja capaz de demonstrar sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do “fenômeno” visual. Que atue decisivamente na criação, compreensão, difusão e desenvolvimento da cultura visual. Atue em diversos espaços culturais e nas instituições específicas de artes visuais. Que contribua para que os diversos atores sociais aprimorem a sensibilidade estética e compreendam o fenômeno visual como manifestação do potencial artístico.

O Parecer organiza os conteúdos em básico, de desenvolvimento e de aprofundamento. No nível básico o graduado estuda percepção, criação e reflexão sobre o “fenômeno” visual com fundamentação teórica e prática. No nível de desenvolvimento tem-se filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento. Os meios para estes estudos são os processos de interação com as outras áreas. Já o objetivo é fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos. No nível de aprofundamento o formando desenvolverá um trabalho sob a orientação de um professor. O objetivo deste nível é estabelecer o vínculo da qualificação técnica e conceitual com o contexto da arte e a realidade mais ampla.

Em síntese este Parecer (BRASIL, MEC, 2007, 7-9) estabelece que, visando o desenvolvimento de competências, os conteúdos consideram o fenômeno visual a

partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção. Para isto o curso deve aliar a práxis com a reflexão crítico-conceitual e admitir os diferentes aspectos históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos nos quais as artes visuais estão inseridas. Ao final do Bacharelado o formando apresenta um trabalho escrito como resultado do processo de estudo, realizar uma exposição e ter o trabalho avaliado por uma banca. Já o Licenciado apresenta uma monografia, elabora um projeto de curso, ministrando-a e sendo avaliado por uma banca. As noções apresentadas por estas diretrizes podem também, a exemplo das outras, atuar como símbolos significantes.

Na descrição do perfil desejado, das competências e habilidades e dos conteúdos, os Pareceres supracitados determinam as linhas mestras orientam a formação do graduando. É a partir delas que um projeto de curso deve organizar os conteúdos que pretende que o aluno aprenda e modelar estes conteúdos num conjunto de disciplinas que ajude os agentes educadores do curso a cumprir os objetivos a que se propôs o projeto pedagógico de curso. O que se propõe é que, a partir de uma leitura tática, se organize tanto a proposta pedagógica da instituição quanto a proposta pedagógica de cada curso em símbolos significantes. No quadro 04 do Anexo 01 reuniram-se os temas propostos como bases para conteúdo do curso. De posse destes temas, os professores envolvidos com o curso podem criar a proposta curricular adequada a cada realidade.

### 5.3 A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES A PARTIR DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES

Todos os cursos de Licenciatura no Brasil são regidos pela Resolução N° 01 de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, MEC, 2002). Ela foi aprovada pelo Parecer CNE/CP n° 9 de 08 de maio de 2001 (BRASIL, MEC,2001) que será objeto de estudo nesta parte do trabalho.

O Parecer CNE-CP N. 09/2001 trata da constituição de cursos de licenciatura para a formação de professores. Os pontos abordados são: as questões a serem enfrentados na formação de professores, os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores e as diretrizes curriculares para a formação de professores. No que diz respeito às diretrizes, apresentar-se-á as



competências norteadoras, as escolares, as de visão científica sobre os alunos, as de compreensão do contexto social, as de formação pedagógica e as relativas ao domínio de conteúdo. Na mesma linha do item anterior, o que se pretende é demonstrar que o conteúdo das diretrizes pode taticamente oferecer elementos para a organização dos cursos em símbolos significantes.

A distribuição do conteúdo dos cursos de formação de professores foi organizada em oito quadros que foram anexados a tese. Eles são importantes, pois sistematizam os conteúdos a serem ministrados e as competências a serem desenvolvidas segundo as diretrizes curriculares para a formação de professores. O que se pretende que seja concretizado nesta tese é que de posse dos princípios orientadores aqui propostos e dos quadros formulados, se organizem os cursos e o conjunto de disciplinas que deve compô-los. Continua-se a defender que a proposta de conteúdos para a formação docente pode orientar a organização do curso a partir de símbolos significantes.

Há algumas questões a serem enfrentadas na formação de professores tanto no campo institucional quanto no curricular (BRASIL, MEC, 2001, p. 17-19). No campo institucional há alguns problemas como a situação de professores polivalentes (que deveriam dominar várias áreas do conhecimento) de um lado e de professores especialistas (formação especializada sem formação pedagógica) de outro. Nas instituições prevalece uma situação na qual a organização institucional determina a organização curricular. Por outro lado, o contexto da formação de professores tem como característica básica a licenciatura como apêndice do bacharelado. Quanto aos estágios, falta planejamento conjunto do estágio entre professores formadores e a escola básica que receberá o estagiário, pois, as escolas de formação estão distantes do contexto da sociedade. De uma forma geral, os professores desconhecem as diretrizes, os parâmetros e os referenciais curriculares propostos pelo MEC, bem como, as propostas municipais e estaduais de educação.

A partir desse contexto de problemas institucionais a serem enfrentados, o Parecer (BRASIL, MEC, 2001) aponta para algumas soluções. As instituições formadoras devem elaborar e executar um projeto articulado de formação de professores da educação infantil ao ensino médio revendo as situações de polivalência e especialidades. Deve-se fazer com que a organização curricular determine a organização institucional e não o contrário. Criar cursos de licenciatura

com identidade própria para atender as especificidades da formação de professores que se diferenciam da formação do bacharel. As instituições formadoras precisam desenvolver os projetos de estágio em articulação com a escola campo de estágio para realizar um curso que penetre nas dinâmicas culturais e satisfaçam as demandas sociais. O que se propõe é que já no processo de formação se aproxime a escola do contexto da sociedade. É preciso, ainda, incluir o conhecimento e a discussão das diretrizes, parâmetros e referenciais propostos pelo MEC na formação dos professores.

No campo curricular (BRASIL, MEC, 2001, p. 19-28) também existem problemas a serem enfrentados e superados. Está presente nas instituições a desconsideração da experiência previamente adquirida pelos professores em formação. Impera uma formação insuficiente dos alunos professores em decorrência da má qualidade do processo de formação. Por um lado, alguns cursos dão ênfase na transposição didática (pedagogismo) e por outro, existem cursos que dão ênfase nos conteúdos de uma área (conteudismo). Há uma carência de ampliação do universo cultural do professor e na maioria dos casos a formação fica restrita à regência de classe. Com frequência se encontra uma situação de separação entre a teoria e a prática e um tratamento inadequado dado ao estágio. Predomina uma concepção excessivamente acadêmica de pesquisa sem se preocupar com a ênfase a ser dada ao contexto que o professor vai atuar. Os cursos não estão preparados para o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Falta formação adequada aos desafios dos níveis educacionais, como por exemplo, educação de jovens e adultos, educação especial e educação indígena. O que se constata é a predominância de um ensino fragmentado com isolamento das disciplinas.

Para superar esse contexto de problemas o Parecer (BRASIL, MEC, 2001) propõe algumas medidas. As instituições e os cursos devem considerar o conhecimento prévio da realidade do aluno. É fundamental planejar as ações de formação tendo como ponto de partida as condições reais do ensino. Indicar a relação entre o que o aluno está aprendendo e o currículo escolar que vai ensinar. Ensinar a aplicação do conteúdo e sua relação com o mundo para superar tanto o conteudismo quanto o pedagogismo. É necessário que se crie um ambiente de formação rico em materiais e experiências culturais para ampliar o universo cultural do aluno. É necessário que se inclua na formação a participação do professor no projeto educativo e tratar de seu relacionamento com os alunos e a comunidade,

para não restringir a experiência da docência à regência de classe. Pensar a prática profissional em todos os momentos do curso e o estágio como reflexão crítica da teoria superando a cisão que há entre teoria e prática. Formar o professor para a ação investigativa e ensiná-lo que elaborar projetos, programas, planos e materiais constituem uma prática de pesquisa. Deve-se assim, fugir de uma concepção e prática excessivamente acadêmica de pesquisa. Inserir o uso das tecnologias no processo de formação. Inserir conteúdos sobre os jovens, os adultos, os indígenas e as pessoas portadoras de necessidades especiais na formação educacional. Praticar a interdisciplinaridade para superar o ensino fragmentado que isola uma disciplina das demais para formar o professor em condições de fazer o mesmo. Para uma orientação sobre os conteúdos das questões a serem enfrentadas formulou-se o quadro de distribuição do conteúdo 01 (ver Anexo 02).

O Parecer determina ainda (BRASIL, MEC, 2001, p. 49-50) que as instituições formadoras devem criar cursos de licenciaturas com identidade, organização, projeto, direção e colegiados próprios. Realizar a articulação dos cursos com institutos, departamentos, outros cursos de áreas específicas, unidades acadêmicas, escolas e sistemas da educação básica. Precisa-se realizar a formação dos docentes do curso por meio de estudos de investigações e atividades coletivas dentro da jornada de trabalho. Garantir atividades culturais e recursos pedagógicos necessários à formação do professor. Articular todos os cursos de formação de professores em Institutos Superiores de Educação, quando for o caso.

A matriz curricular de um curso de formação de professores (BRASIL, MEC, 2001, p. 50) pode e deve se organizar de forma disciplinar, no entanto, é preciso que se permita a indagação sobre a pertinência e a relevância de uma disciplina no planejamento, execução e avaliação de situações problemas. Sendo assim, este exercício só pode ser realizado de forma interdisciplinar. Isto quer dizer que a disciplinaridade é a forma nuclear de realização do ensino, já a interdisciplinaridade é a forma de planejamento, execução, avaliação e aprimoramento do currículo ensinado. No centro da formação de professores precisa-se estar o exercício da docência independente das etapas da educação básica para as quais está se formando. No centro da formação deve estar temas como: questões centrais da educação, sistematização consistente do objeto de conhecimento, desenvolvimento de competências interdisciplinares e competências para lidar com as diferentes faixas etárias.

O Parecer (BRASIL, MEC, 2001, p. 28-36) determina alguns princípios orientadores para uma reforma da formação de professores para que as instituições formadoras enfrentem o desafio de realizar uma formação profissional de alto nível. Para tanto, é fundamental que a organização dos cursos de formação de professores considere o ensino de competências. Deve haver coerência entre a formação dada e a prática que se espera do futuro professor. Sendo assim, considera-se a experiência do aluno como sendo constitutiva do papel que exercerá como professor.

Da mesma forma a concepção de aprendizagem orientará a formação é a de que ao construir conhecimentos os indivíduos constroem competências, ou seja, o indivíduo aprende na interação com os outros e com a sua cultura. Na aprendizagem, nada substitui a atuação de cada indivíduo na construção de significados, sendo assim, os conteúdos devem formar uma rede de significados com as seguintes dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental. Eles articulam-se com uma opção didática. Na avaliação da aprendizagem dos futuros professores há favorecimento para que ele compreenda seu próprio processo de aprendizagem. Ele deve ser estimulado a desenvolver sua capacidade de autorregular sua aprendizagem e construir seu próprio método de pensar. Portanto, não se trata de avaliar só o conteúdo adquirido, mas, as formas como ele é acionado.

Os futuros professores precisam ter noções básicas sobre os métodos adotados pelas diferentes ciências, noções sobre como o conhecimento é produzido. Seu processo de formação deve ser um espaço de construção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Ele deve ser estimulado a ter uma postura investigativa para além dos modelos acadêmicos de pesquisa. O professor pesquisa quando busca conhecer os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem e quando constrói um conhecimento acerca dos processos de construção dos saberes científicos que utiliza para ensinar. O professor pesquisa quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática. O professor deve ser preparado para a elaboração de material didático, planos, programas e projetos de ensino.

Para verificar o cumprimento desses princípios, o Parecer (BRASIL, MEC, 2001, p. 50) determina que os cursos sejam avaliados de acordo com as diretrizes, com ênfase nas competências a serem adquiridas pelos professores. Vão-se avaliar os conteúdos trabalhados, o modelo de organização, o desempenho dos

professores, a qualidade da vinculação com as escolas da educação básica. Para tanto, as instituições formadoras precisam desenvolver processos internos e externos de avaliação e os avaliadores tomarem como referência as competências profissionais descritas no Parecer. Para uma orientação sobre os conteúdos relacionados a este tema reuniu-se a proposta no quadro de distribuição do conteúdo 02 (Ver anexo 02).

As diretrizes para a formação de professores definem (BRASIL, MEC, 2001, p. 41-42) algumas competências norteadoras relacionadas ao domínio de políticas educacionais, das ciências, dos desafios da profissão e de valores. Na aplicação de conteúdos desta natureza pensando-a como central na formação o desenvolvimento de competências para a atuação profissional. Em decorrência disto (BRASIL, MEC, 2001, p. 50-51) as matrizes curriculares de cada curso precisam ser organizadas a partir das competências norteadoras que se quer que o professor em formação adquira. Juntamente com o ensino disciplinar, os cursos devem oferecer oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos. Além de organizar também, atividades de extensão que atendam à complexidade da formação e exijam do futuro professor atuações, percursos e aprendizagens variadas. Os cursos de formação necessitam promover atividades colaborativas e interativas de aprendizagem, promovendo a comunicação entre o formador e o formando e entre o formando e o formando. Deve se dar por meio de grupos de estudos, seminários interdisciplinares e exposições de trabalhos realizados por alunos. Experiências individuais como produção de memorial, execução de projetos de investigação e pesquisa monográfica de conclusão de curso, também precisa fazer parte do conjunto das atividades. As competências norteadoras foram reunidas no quadro de distribuição do conteúdo 03 do Anexo 02.

As diretrizes curriculares para a formação de professores apresentam (BRASIL, MEC, 2001, p. 43-44) competências escolares necessárias ao exercício profissional. Neste sentido, a formação dá ênfase ao papel social da escola. Ele deve ser o de sociabilizar, ensinar, aprender, contextualizar, elaborar, gerir, desenvolver e avaliar o projeto e o currículo escolar. Os conteúdos precisa ensinar que ela deve atender ao meio social e ao mundo contemporâneo em que o aluno vive e que saiba firmar parcerias com os pais. Em relação aos conteúdos, os professores devem ser preparados para dominá-los, adequá-los, saber relacioná-los, compartilhar os saberes, ser proficiente na língua portuguesa e na matemática e

saber usar as tecnologias da informação e da comunicação. Para que se tenha uma ideia da organização de conteúdos elaborou-se o quadro de distribuição do conteúdo 04, Anexo 02.

As diretrizes curriculares para a formação de professores definem (BRASIL, MEC, 2001, p. 46) ainda as competências necessárias para a compreensão do aluno. Os cursos devem tratar das características psíquicas da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Abordar os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, e emocionais na visão científica. Tratar das representações e práticas, afetos, emoções, cuidados corporais, nutrição, saúde e socialização. O desenvolvimento físico, o cognitivo, as experiências e o universo cultural no qual o aluno se insere devem ser elementos de formação. Os temas que norteiam os conteúdos sobre o aluno na visão científica foram reunidos no quadro de distribuição do conteúdo 05, do Anexo 02.

As diretrizes para a formação dos professores determinam (BRASIL, MEC, 2001, p. 45) competências para a definição do contexto. Sendo assim, a formação profissional aborda questões culturais, sociais, econômicas, de desenvolvimento humano e a docência devem figurar junto com a formação específica em conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional. Sendo assim, considera-se a sensibilidade, a imaginação, a interpretação e a produção de significados como componentes curriculares. Deve-se fornecer uma formação sobre as culturas popular, erudita e de massa que se constituem elementos da cultura geral. O exercício da docência, as tendências da educação, as tecnologias da informação e da comunicação são elementos que fazem parte da cultura profissional.

Temas como a sociedade, a política, a educação, a legislação da infância e da adolescência, a profissão, a ética e a cidadania são indispensáveis ao currículo (BRASIL, MEC, 2001, p. 47). Cultura e poder, os temas transversais e a cidadania e seus significados também. Por outro lado, as políticas públicas com sua situação, estatística, trabalho na educação se apresentam como conteúdos importantes. A escola como instituição, a comunidade escolar, o projeto pedagógico e a gestão democrática devem se integrar aos conteúdos essenciais básicos (Ver quadro de distribuição do conteúdo 06, Anexo 02).

Segundo as diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, MEC, 2001, p. 44) o futuro professor precisa ser formado também, para adquirir competências pedagógicas. A Pedagogia a ser utilizada deve ser a que forme o professor para criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas. Para organizar o tempo, o espaço e os grupos de alunos. Que o torne apto para desenvolver estratégias de comunicação do conteúdo de acordo com a realidade dos seus alunos. Seja capaz de produzir materiais didáticos. Tenha gestão, autoridade e confiança da classe de alunos. Que saiba avaliar considerando as diferentes capacidades dos alunos. Ser preparado pedagogicamente para o domínio de processos investigativos e saber ter o distanciamento profissional necessário para solucionar problemas. Ser capaz de sistematizar e refletir sobre a prática docente. Saber atualizar-se sobre os conhecimentos pedagógicos e disciplinares e utilizar a pesquisa para aprimorar a prática profissional. O profissional deve saber usar as fontes de informação, ser flexível, estar disponível para mudança, ter gosto pela leitura e pela escrita, saber elaborar e executar projetos de estudo e de trabalho e inserir-se de forma crítica no mundo do trabalho.

Essa formação pedagógica precisa contemplar conteúdos (BRASIL, MEC, 2001, p. 49) que abordem a docência, o currículo e a didática. E assim contemplar a organização e o planejamento do tempo e do espaço, a gestão de classe e a interação grupal. As situações didáticas (criação, realização e avaliação), a avaliação (diversidade e especificidade), a relação professor-aluno, a produção de conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem são elementos indispensáveis de conhecimento pedagógico e didático.

É essencial que se valorize o conhecimento advindo da experiência, pois, ele diz respeito ao saber como exercer um trabalho, ao aprender a ser professor, a desenvolver a capacidade de solucionar diferentes situações, a entender e executar as práticas próprias à atividade de professor. O professor deve aprender a articular o conhecimento experiencial com o teórico (Ver quadro de distribuição do conteúdo 07, Anexo 02).

As diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, MEC, 2001, p. 36-41) determinam as competências para o tratamento e seleção de conteúdos. Os cursos devem contemplar conteúdos sobre as diretrizes, os parâmetros e os referenciais curriculares nacionais. Conteúdos linguísticos, matemáticos, das ciências naturais e humanidades. São indispensáveis os

conhecimentos de cultura geral e profissional. Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos. Sobre a dimensão cultural, social e política da educação. Conteúdos sobre a área de ensino do professor, de pedagogia e experienciais.

Por outro lado, a formação precisa ir além dos conteúdos a serem ensinados na educação básica, pois, a formação disciplinar e multidisciplinar deve aprofundar os conhecimentos incluindo conhecimentos de outras áreas, mas que estão a elas articuladas. A formação oferece uma articulação entre os conteúdos a serem ensinados e as didáticas específicas. O professor em formação carece conhecer as pesquisas didáticas que embasam os conteúdos com os quais ele vai trabalhar.

Os centros e agentes formadores do curso precisam avaliar se o professor em formação adquiriu conhecimentos necessários e se os utiliza para resolver situações-problemas. Avaliar utilizando indicadores de desempenho da sua produtividade e do uso das competências. Compreender e praticar a avaliação como processo de orientação do estudo e da construção de uma trajetória pessoal de formação. É preciso desenvolver a auto avaliação como exercício de autonomia e estabelecimento de metas.

Na seleção de conteúdos (BRASIL, MEC, 2001, p. 48) os professores aprendem a tratar o conteúdo de forma inovadora. Os conteúdos disciplinares necessitam ser articulados com os saberes pedagógicos do exercício profissional. O professor deve ser ensinado a construir uma visão própria do conhecimento de sua área disciplinar. Ter o domínio de conceitos e procedimentos específicos da educação básica. Relacionar sua disciplina com outras de mesma área ou afim. Os cursos de formação precisam oferecer unidades curriculares de complementação para consolidar e suprir deficiências da formação básica. No início da formação deve ser feito um diagnóstico que tenha as Diretrizes e os Parâmetros como balizadores.

É preciso que haja uma ação integrada dos professores (BRASIL, MEC, 2001, p. 51) do curso trabalhando conteúdos do campo disciplinar específico e conteúdos pedagógicos, desfazendo assim a falsa dicotomia que opõe conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos. Carece proporcionar a interação da teoria com a prática e desfazer a ideia de que a prática deve ser restrita ao estágio. O curso precisa ser organizado de forma a trabalhar a dimensão prática em todas as disciplinas. A coordenação da dimensão prática consiste num trabalho articulado dos professores para que o aluno desenvolva procedimentos de observações, o registro de observações realizadas e a solução de situações problemas do cotidiano



profissional. O estágio acontece por meio de um projeto avaliado conjuntamente pela instituição formadora e pela escola campo de estágio. Ele será realizado com um envolvimento coletivo dos professores do curso. As instituições formadoras criam um sistema de oferta de formação continuada para o retorno planejado de professores formados (Ver quadro de distribuição do conteúdo 08, Anexo 02).

#### 5.4 APROPRIAÇÕES DE SÍMBOLOS SIGNIFICANTES DOS SISTEMAS ARTÍSTICOS E EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAP

O que se percebe no estudo da história da FAP (PEREIRA, 2015) e na observação científica de seu cotidiano na atualidade é que, em essência, ela se encontra sufocada em meio aos sistemas culturais com os quais se relaciona. Ela tem uma história respeitável que no ano de 2016 vai completar 60 anos. Uma saga que significou a valorização da formação de professores, quando, se desmembrou de um conservatório para se constituir em uma organização de formação de professores de música e posteriormente de artes plásticas. Uma narrativa de coragem quando por longos anos lutou intensamente para obter um espaço físico próprio. Conta em seus quadros com artistas valorosos como também com habilidosos professores. Seu quadro de funcionários conta com agentes oriundos de várias regiões e universidades do estado, gente com formação cultural impar, capacidade administrativa e competência técnica. Quanto aos alunos que recebe anualmente, constitui uma comunidade acadêmica única, com criatividade, generosidade, autonomia, disposição para aprender o que se comprovar que vale a pena. Pode-se dizer que os recursos humanos na FAP são abundantes em qualidade artística e educacional.

Todavia, a despeito de contar com individualidades valorosas, pode-se dizer que, organizacionalmente, a FAP não se definiu. Em essência, constitui-se em o que se podem denominar como pequenas oligarquias cujos interesses se dispersam e caminham em várias direções. Essas pequenas oligarquias disputam espaços entre si no poder sobre os cargos e funções. Ao sabor das conveniências, hoje se unem e amanhã voltam a se confrontar. As mini-oligarquias atuam de forma patrimonialista, por isto, os cargos são exercidos como se propriedade de seu detentor fosse. A prática oligárquica e patrimonialista resulta no que se pode considerar

sociologicamente como coronelismo de tipo urbano, pois, em geral, o que se espera de um diretor é que ele haja de acordo com o interesse de cada indivíduo e não de acordo com as regras, as normas e as leis estabelecidas. Não é por acaso, que os registros consultados demonstram sempre uma tensão entre os diretores e os grupos e indivíduos que disputam espaços e benesses.

Os registros históricos também demonstram haver uma constante tensão entre as normas formalmente estabelecidas e os interesses individuais ou de grupos. Entre a instituição escrita e a instituição vivida. Não são poucas as vezes que uma resolução, um regimento ou uma lei específica são desconsideradas na tomada de uma decisão. Os registros dão conta de que com muita boa fé, os ocupantes de cargos tentam de todas as formas atender a especificidade de cada agente fapiano, aluno, professor e funcionário. Todavia, essa boa fé seria boa companheira, se não tornasse inviável o funcionamento qualitativo da organização como um todo. Regras claras, estabelecidas respeitando o contexto organizacional, e o primeiro passo para o funcionamento de uma organização.

O que se constatou no processo de análise teórica da documentação e na observação empírica do cotidiano é que a FAP vive no seu cotidiano a história vivida por muitas das organizações públicas de Curitiba, ou seja, relações patrimonialistas, oligárquicas e coronelistas (PEREIRA, 2015). Por isto, a despeito de contar com individualidades valorosas, não se constituiu ainda em uma organização com uma missão clara no seio da sociedade curitibana, metropolitana, paranaense e brasileira.

Demonstrando de forma bem genérica, o trabalho que deve ser empreendido é o de se apropriar de forma táctica dos saberes e práticas inerentes a missão fapiana. O que se propõe aqui, de diferente e original, é que esta apropriação se dê em consonância com o que Geertz (2011) denomina de “o pátio familiar, o mercado e a praça”. Observe-se que são múltiplos os saberes artísticos próprios aos sistemas de significados da dança, da música, do teatro e das artes visuais. Da mesma forma, múltiplos são os símbolos significantes presentes nestes ambientes, pois, cada um deles, se organizam com palavras, gestos, desenhos, sons musicais, danças; ou seja, vários objetos culturais que se tornam significativos no cotidiano de cada um deles.

Todavia, errôneo seria considerar que esses sistemas artísticos de símbolos significantes por si só oferecem o que a FAP necessita para cumprir a sua missão.

Como formadora de professores, a organização deve se apropriar dos saberes e práticas presentes nos vários sistemas de símbolos significantes gerados pela sociedade de mercado e pelo mercado de trabalho. Neste particular, deve apropriar-se de saberes pedagógicos eficazes que estão disponíveis para constituir, planejar, executar e avaliar as propostas pedagógicas de formação de professores em cada uma de suas disciplinas escolares. Se forem múltiplos os sistemas artísticos, o são também os sistemas de educação. Em relação a estas duas modalidades de sistemas, muitos são geradores de mercado de trabalho e outros criam um entrave a eles. Isto deve ser observado e escolhas devem ser feitas.

Nesse sentido ganha relevância o processo de apropriação dos documentos de política educacional. No que diz respeito aos pareceres, resoluções e leis que normatizam os cursos de artes, deve-se enfrentar o desafio de sair de generalizações como as de viabilizar pesquisa científica em música, ensino de dança com atenção especial para portadores de necessidades especiais, desenvolver a capacidade do profissional de teatro interferir no mercado de trabalho, habilitar o profissional de artes visuais para a práxis com a reflexão crítico-conceitual.

No processo de apropriação desses documentos de política educacional deve-se questionar a pertinência de determinadas proposições que, ainda que pertençam a indivíduos particulares são colocadas como necessárias a todos os indivíduos a serem formados. O que é viabilizar a pesquisa científica em música? Qual a importância disto para o mercado de trabalho? O ensino de dança para portadores de necessidades especiais vai ser obrigatório para todos ou só para os que se sentirem vocacionados ao exercício profissional em tal área? O profissional de teatro tem condições de interferir no mercado de trabalho? Não seria mais apropriado dizer que ele deve se inserir? Qual a importância de formar o profissional de artes visuais para a práxis com reflexão crítico-conceitual? Que estudo demonstra que é isto que o mercado de trabalho está pedindo? Não seria isto uma preocupação meramente acadêmica? Na avaliação dos agentes educacionais sobre os documentos, se temas como estes não passarem pelo crivo do contexto social e, sobretudo, pelo crivo do mercado de atuação profissional não devem ter força de atuação como símbolo significante. Do lado oposto, desafios como o de propiciar conhecimentos instrumental, composicional e de regência em música para a formação de professores de música; técnicas e princípios da expressão musical,

aspectos coreográficos e expressão corporal para professores de dança; a produção teatral como expressão da arte, da cultura e da vida no ensino de teatro e o formar o professor de artes visuais para que ele atue decisivamente na criação, compreensão, difusão e desenvolvimento da cultura visual são formas objetivas de transformar em símbolos significantes os conteúdos disciplinares necessários para a atuação profissional.

Da mesma forma, ao considerar os pareceres, resoluções e leis que normatizam a formação de professores, a aplicação do conteúdo e sua relação com o mundo, atender ao meio social e ao mundo contemporâneo, ensinar o profissional a inserir-se de forma crítica no mundo do trabalho, valorizar o conhecimento advindo da experiência, pois, ele diz respeito ao saber como exercer um trabalho são aspectos na formação de professores que devem preceder a lista dos símbolos significantes a serem adotados. Priorizar no processo de formação a relação dos saberes da área de ensino do professor com os da pedagogia e os experienciais, formar para a interpretação e produção de significados e formar para compreender a pertinência e a relevância de uma disciplina escolar no planejamento do ensino também podem se constituir em momentos ricos de produção de símbolos significantes.

#### 5.5 REVISÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TÁTICA, APROPRIAÇÃO E CONSUMO

Há que se explicitar a especificidade da abordagem teórica que se empreendeu nesta tese. Ela se distancia dos trabalhos acadêmicos que se denomina aqui como representantes do esquerdismo, cujas abordagens se configuram mais em doutrinação ideológica do que em análise essencialmente científica. De fato, a academia universitária brasileira passou por um processo de transformações no qual, as áreas de Ciências Humanas, Artes, Educação tem estado a serviço de uma ideologia. Disfarçam-se posições meramente ideológicas com a maquiagem de estudos científicos com o objetivo exclusivo de defender e sustentar um projeto de poder que atualmente é representado pelo partido que está instalado em Brasília. A questão é por demasiadamente complexa e não será aprofundada aqui, todavia, o que se percebe é que onde posições meramente

ideológicas se instalam a reflexão científica, a objetividade e as contribuições para o desenvolvimento da sociedade desaparecem (PEREIRA, 2015b).

Se por um lado não se faz eco ao esquerdismo, por outro, não se o faz também a nenhuma forma de direitismo. Seria desnecessária tal afirmação se não fosse o empobrecimento do debate no mundo acadêmico brasileiro, em que estas questões precedem as eminentemente científicas. O comportamento que gerou esta tese é o eminentemente científico, a moda clássica (PEREIRA, 2015b). A ciência em geral, não precisa de uma ideologia, de uma teologia, de um partido, de um governo ou de uma religião para dar-lhes sustentação. Dotada de existência, natureza e especificidade próprias, ela oferece aos que nela se fundamentam a metodologia, a liberdade e objetividade necessárias aos seus empreendimentos reflexivos.

De posse dessa condição de pertencer única e exclusivamente aos partidários das ciências, o autor, apropriou-se das abordagens teóricas enunciadas aqui até o limite em que elas contribuem para a compreensão teórica do objeto de pesquisa. Isto equivale a dizer que reconhecer as contribuições de autores como Certeau, Williams e Bourdieu na análise da cultura social não é o mesmo que fazer eco aos seus posicionamentos ideológicos. Ao estudar atentamente estes autores, o leitor vai ter ideia do que se está afirmando aqui. Suas obras mesclam boas e importantes contribuições para a análise cultural com uma linguagem política específica das escolas acadêmicas a que pertenciam. Diferentemente deles, em Chartier e em Geerts encontra-se uma análise densa, com pressupostos científicos rígidos, nesta perspectiva as pertenças ideológicas não aparecem ou ficam em segundo plano. É a partir destas considerações que se vai apresentar uma revisão e ressignificação os conceitos ora apresentados.

Certeau acertadamente observou e constatou que um exército, um governo, uma instituição científica, uma empresa, uma rede de televisão, um partido político se constituem em um ente de poder e de querer próprios. Uma organização desta natureza pode se isolar, constituir um lugar próprio, uma base na qual cria, executa e gerencia as relações com um alvo que lhe é exterior. Esses alvos podem ser os concorrentes e os clientes para uma empresa, os inimigos para um exército, os cidadãos para um governo, os expectadores para uma rede de televisão ou de rádio ou os eleitores para um partido. A estratégia é, então, o cálculo racionalizado das relações de força que a organização estabelece com os seus alvos; e também a própria execução e gerenciamento dessas relações de força. Certeau identificou

acertadamente que a estratégia o “gesto”, a forma própria agem como a modernidade científica, política e militar.

Isso equivale a dizer que com tal recurso teórico, no estudo da cultura do passado e do presente, podem-se identificar as estratégias de um ente de poder e de querer, ou seja, de uma organização. Todavia, há que se resgatar o conceito do limbo do esquerdismo no qual ele se encontra para colocá-lo efetivamente a serviço da reflexão científica, pois, acredita-se, como um pensador de densidade intelectual impar, foi para isto que Certeau o criou. Sendo assim, na compreensão que ora apresenta-se não se limita a utilização do conceito apenas ao que o esquerdismo brasileiro chama de as forças do capitalismo neoliberal, pois, outras tantas forças anticapitalistas também podem ser avaliadas a partir do recurso teórico da estratégia.

No Brasil, o Partido dos Trabalhadores, A Central Única dos Trabalhadores, Movimento dos Sem Terras, o novo Movimento dos Sem Tetos e sindicatos como a Associação dos Professores do Paraná (APP-Paraná) e Associação dos Associados dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP) de São Paulo podem e devem ser analisados em suas estratégias nem sempre louváveis de estarem a serviço de um projeto de poder. O próprio discurso imperialista e megalômano do governo federal pode ser objeto de estudo. São entes de poder e de querer que manipulam suas forças com vistas a fazer ser conhecido e consumido um discurso totalizante. A do que define Bourdieu (2010) fazem da verdade um jogo no qual ganham quem tem maior poder de convencimento.

A atuação “científica” de organizações como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH, Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, Associação Nacional de Pedagogia – ANPED, podem ser analisadas quanto à estratégia de manter o status dos mandantes do poder federal atual. Também a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB precisam ser estudadas para uma compreensão do seu real alinhamento com o status representado pelos mandantes atuais do poder federal. Sob a justificativa de serem detentoras de um conhecimento específico “científico”, “jurídico” e “teológico”, estas organizações têm prestados bons serviços ao esquerdismo brasileiro e latino-americano. O que se apresenta é que o recurso teórico, resgatado do limbo do

esquerdismo no qual se encontra, pode e deve estar a serviço da compreensão científica de contextos culturais de várias organizações.

Já a tática e reverso da estratégia consistem em respostas a ela. É uma atuação no lugar “do outro” no terreno que lhe é imposto. Ela se constitui em cada uma das maneiras de atuar com aquilo que lhe é imposto. Como seu espaço é o do outro, como ela atua no “campo do inimigo”, ela não tem como se manter em si mesma, manter-se a distância, recuar, prever cada uma de suas ações. De forma objetiva pode-se dizer que a tática e a astúcia dos consumidores e usuários, formas de fazer usos dos objetos culturais que lhes são oferecidos ou impostos. Destituída de um lugar próprio e na ausência de uma direção estratégica a tática produz na astúcia, no golpe a golpe maneiras próprias de consumir textos, sons, imagens, discursos, gestos e símbolos que lhes são apresentados por diversas estratégias. As táticas se constituem em procedimentos que se constituem nas mil maneiras de utilizar o tempo. Por meio delas, consumidores e usuários inscrevem seus próprios significados nos objetos culturais que lhes são oferecidos ou impostos. Elas são provas de que os usuários e consumidores não são apenas receptores de objetos culturais, de que não há passividade, na relação dos sujeitos com os objetos culturais, pois, o consumo é um tipo de produção, pois, as culturas difundidas pelas elites, os conhecimentos e os símbolos impostos são cotidianamente manipulados pelos seus praticantes. O interessante neste recurso teórico é que, uma observação atenta ao cotidiano do homem ordinário (CERTEAU, 1996) demonstra sua pertinência, pois, os indivíduos agem taticamente no cotidiano.

Para Certeau (2011) consumo são as operações e os reempregos que os consumidores e usuários fazem dos objetos culturais. São as práticas cotidianas destes consumidores; as artes de fazer ou maneiras de utilizar o tempo; modos de emprego ou estilos de operações como caminhar, ler, produzir, falar, habitar, circular e ir às compras, ou seja, várias formas de tirar partido de uma ordem, uma língua e um lugar impostos. E pelas várias formas de consumo que se pode compreender o funcionamento de uma cultura.

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta se processa outra que se pode considerar consumo, essa produção tem suas astúcias, suas piratarias e suas clandestinidades. O consumo é a arte de fabricar outra coisa nos objetos culturais que lhes são oferecidos ou impostos. Uma língua, uma informação, uma imagem de televisão, um comercial

vale mais pelas práticas teimosas que os utilizam, do que pela intencionalidade de quem a produziu. O consumo se constitui nas relações de forças, nos combates e nos jogos entre o forte e o fraco, são as ações que o fraco pode empreender. Os consumidores são produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas “nas selvas da racionalidade funcionalista”. Dos vocabulários recebidos pela televisão, pelo jornal, pelo supermercado ou pelo planejamento urbano, eles traçam suas próprias trajetórias que não foram determinadas pelos propositores ou impositores. Com astúcia produzem trilhas heterogêneas com interesses e desejos diferentes daqueles para os quais os objetos foram criados.

Foi com base nessa definição de consumo que Chartier (CHARTIER, 1987) realizou suas reflexões sobre os processos de apropriação. Observá-los permite perceber que não há distinção clara entre, por exemplo, a cultura erudita e popular. O fato é que a cultura dita de elite se constitui num trabalho de operação sobre materiais que não lhes pertencem; este processo se dá num jogo de apropriações, de reempregos, de desvios; a relação que se instaura entre a cultura de elite e a que não o é refere-se às formas e aos conteúdos, aos códigos de expressão e as sistemas de representações. A cultura popular e a cultura de elite não estão sobrepostas uma a outra, sua relação não é de exterioridade; elas se cruzam e produzem ligas culturais ou intelectuais que se incorporam uma na outra como ligas metálicas. A relação entre a cultura de elite e a cultura popular é o exemplo melhor acabado do processo de apropriação.

A noção de apropriação permite compreender que há uma invenção criadora no centro dos processos de recepção. Há empregos diferenciados e usos contrastantes dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos, das mesmas ideias. Não há diferenças socialmente enraizadas nos modos de apropriação, pelo contrário, os consumidores e usuários se apropriam de modos diferentes dos materiais culturais que circulam numa sociedade. Por isto que para Chartier, na análise cultural, deve-se centrar a observação mais no ato de ler e no que os leitores fazem de suas leituras do que no suposto significado universal de um texto. Adverte para o fato de que não se deve separar as ideias e pensamentos de suas condições de produção e recepção. Ao agir assim, os teóricos da cultura têm colocado o pensamento como ilimitado.

A despeito de guardarem suas especificidades, os conceitos de tática, consumo e apropriação se relacionam. A tática diz respeito aos procedimentos



adotados diante de uma estratégia. A apropriação é um tipo de consumo que se constitui em leituras de objetos culturais, com as escolhas específicas de consumidores e usuários, com a aceitação parcial, integral ou com a recusa a partir do que Chartier chama de atenção oblíqua. Dentre estes procedimentos destaca-se o consumo dos objetos culturais que podem ser compreendidos como as múltiplas formas, como um usuário ou consumidor pode tomar um objeto cultural, como algo que lhe pertença e que lhe de significado. Na metodologia que se utilizou, pode-se afirmar que no processo, a apropriação precede o consumo e a tática à apropriação.

A exemplo do que se disse sobre a estratégia, não se entende e se restringe aqui a tática, a apropriação e o consumo ou interpretação esquerdista em voga, segundo a qual há uma tendência natural das pessoas do cotidiano a subversão a ordem estabelecida, ou seja, ao capitalismo e ao suposto neoliberalismo reinante. Aliás, esta é uma apropriação do significado que lhes dá os próprios autores. Tática, apropriação e consumo são formas de sobrevivência das pessoas no cotidiano, como bem demonstra Chartier, podem ser reações conservadoras de modelos, recusas aos objetos culturais que lhes querem impor. Não necessariamente subvertem a ordem, embora, não está descartada esta possibilidade. Ao deixar de utilizar estes conceitos a serviço de posicionamentos meramente ideológicos e colocá-los a serviço da reflexão eminentemente científica, pode-se conseguir avanços consideráveis na interpretação sobre o funcionamento das culturas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Geertz (2011, p. 37), o iluminismo e a antropologia clássica tem em comum a definição de natureza humana. De caráter tipológico eles constroem uma imagem do homem como um modelo, um arquétipo, uma ideia; sendo assim, os homens reais se tornam reflexos, distorções ou aproximações dessa imagem. Observa-se que o iluminismo trabalha com a ideia de homem natural; já a antropologia clássica, com a de homem consensual. Essas abordagens geram um problema metodológico, pois, as diferenças individuais são tratadas de forma secundária. A individualidade é tratada como excentricidade, a diferença como desvio acidental do “tipo normativo subjacente e imutável” e os detalhes vivos são submersos em estereótipos mortos. Ao seguir este caminho metodológico, diz o autor, “estamos buscando uma entidade metafísica, o Homem com ‘H’ maiúsculo, no interesse de quem sacrificamos a entidade empírica que de fato encontramos – o homem com ‘h’ minúsculo”. Segundo Geertz esse sacrifício teórico e metodológico além de desnecessário era inútil. A oposição entre uma teoria geral e uma circunstancial, entre uma visão sinóptica e uma detalhista simplesmente não existe. A ciência pode tirar proposições gerais a partir de fenômenos particulares. Continua o autor (GEERTZ, 2011, p. 37):

Se queremos descobrir quanto vale o homem, só poderemos descobri-lo naquilo que os homens são: e o que os homens são, acima de todas as outras coisas, é variado. É na compreensão dessa variedade – seu alcance, sua natureza, sua base e suas implicações – que chegaremos a construir um conceito da natureza humana que contenha ao mesmo tempo substância e verdade, mais do que uma sombra estatística e menos do que o sonho de um primitivista.

Aponta assim, para um caminho teórico e metodológico no qual se desenvolva estudos de compreensão teórica circunstancial apreendendo compreensões e explicações que considerem o homem na sua variedade. Adverte-se que uma definição de natureza humana sem considerar essa variedade é tanto sem substância quanto inútil. Ou seja, sem considerar a individualidade humana, qualquer teoria geral da natureza humana se torna uma abstração. Ainda neste particular o autor continua.

E para chegar, finalmente, à razão do meu título, é aqui que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento,

fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção à nossas vidas.

Ao contrário de outros teóricos que abordam timidamente a questão do indivíduo, Geertz (2011, p. 37-38) demonstra com muito acerto que o homem não se apropria dos sistemas de significados (da cultura), exclusivamente como ser social. Esses mecanismos de controle, governo e direção são internalizados também individualmente. A humanidade se torna real nos indivíduos, um por um. Há espaço para se compreender que, inserido na sociedade, cada indivíduo se apropria dos sistemas de significados que foram criados historicamente e lhes dão forma, ordem, objetivo e direção. Por isso os padrões culturais (sistemas simbólicos ou sistemas de significados) são apropriados se especializam individualmente. Não se trata só de casamento, mas das noções sobre os homens e as mulheres. Não se trata só de religião, mas de cada tipo de ritual (como o jejum). Finaliza o autor (2011, p. 37-38):

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na carreira do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza, e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante. Assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso do cruzamento cultural estabelecido.

Observe-se que o autor se distancia de outras concepções de cultura, não se limitando a compreender o homem somente como gênero, espécie ou sujeito coletivo; para ele as formas individuais de apropriação da cultura são tão relevantes quanto às formas sociais. É necessário e indispensável, portanto, que se compreenda o que Geertz considera como símbolo e como ele funciona nos indivíduos e nos grupos, para aprofundar a compreensão do que seja a cultura como um sistema de símbolos significantes.

Constatar que os indivíduos e grupos sociais desenvolvem táticas de sobrevivência, de usos, consumos e apropriações dos objetos culturais que lhes são

impostos pelos vários entes de poder da sociedade se torna mais apropriado quando se compreende os aspectos individuais de apropriação cultural não como mera casualidade e sim como fundamental na relação social humana. Nesse sentido, o diálogo com a economia clássica pode contribuir para um aprofundamento da compreensão do funcionamento da cultura.

Dessa forma para os objetivos desta tese complementa-se, ao exposto por Geertz o que afirma Mises, segundo quem (1990, p.60-63) pode-se em primeiro lugar estudar as ações individuais do agente homem, para em segundo compreender as características da cooperação humana. Obviamente não se está a afirmar aqui que se deve compreender o homem fora da sociedade, pois, esta é mais uma fábula que os detratores da liberdade atribuem aos liberais. O homem é inegavelmente um ser social, todavia, ele se faz um a um, dia após dia. O que se afirma é que as forças internas individuais agem proveitosamente nos ambientes sociais e se apropriam de símbolos e dos demais objetos culturais à sua maneira.

Os conceitos de táticas, usos e consumos, apropriação, táticas de leitura, símbolos significantes, sistemas de significação podem ser melhores aproveitados se se apropriar também dos conceitos do homem como ser agente, de ação humana, de mercado e de trabalho propostos nesta tese com base em Mises (1990). Os conceitos históricos culturais podem ser aproveitados se se aprofundar a compreensão da ação das forças individuais na sociedade e em especial nas organizações.

No primeiro capítulo apresentou-se a fundamentação teórica, a qual se optou por uma apresentação simples e objetiva dos autores que foram os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa. Esses aportes estiveram presentes em cada capítulo que compõe a tese, direta ou indiretamente, por isto, se priorizou conceitos teóricos clássicos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e a produção da tese.

O segundo capítulo tratou das disciplinas escolares na FAP, priorizando a apresentação da característica normativa de abordagem das disciplinas escolares. No capítulo se propôs que os conceitos de pluralidade, “encarnações” e significações culturais e históricas sejam aportes para uma análise das disciplinas escolares na organização. De posse desses aportes teóricos identificou-se “abstrações”, permanências e ausências nas noções de disciplinas escolares na FAP. Em decorrência destas constatações se propôs que a FAP, como organização,

desenvolva táticas de apropriações e de significações de textos, contextos, obras e instituições artísticas e culturais para se pensar e organizar a formação de professores. Nisto consiste o primeiro princípio norteador da organização e realização da formação de professores.

O terceiro capítulo discorreu sobre táticas, significados e apropriações para a criação e realização das disciplinas escolares na formação de professores de artes. O foco do capítulo era a apropriação de aspectos da legislação para se pensar a formação docente. De posse de noções de disciplinas escolares para os cursos de licenciatura e de noções de disciplinas escolares para a organização do ensino nas escolas se propõe artes de fazer, usos e consumos e apropriações de obras, instituições e objetos culturais na criação das disciplinas na FAP. Nisto consiste o segundo princípio norteador

Por fim o último capítulo foi todo ele propositivo, pois, tratou de uma organização tática dos cursos de formação de professores a partir de símbolos significantes. O capítulo apresentou subsídios teóricos para a organização da formação de professores em símbolos significantes. Apresentou possibilidades de organização dos cursos de graduação em artes a partir de símbolos significantes e as possibilidades de organização dos cursos de formação de professores também a partir de símbolos significantes. Eis que nele contem-se o terceiro e último princípio norteador.

Ao propor um diálogo do campo educacional ou pelo menos parte dele com o campo econômico, em especial o da economia política clássica de forma moderada, este trabalho pode ser criticado de neoliberal, conservador, de estar a serviço dos interesses da classe dominante, entre outras coisas. Todavia, ele não o é. Foi-se muito leal aos propósitos do Grupo de Pesquisa de História das Disciplinas escolares utilizando-se do aporte teórico sobre cultura e sobre história cultural. A forma como utilizamos estes aportes, ainda que não seja convencional, o atesta. A proposta de diálogo com o campo econômico surgiu no desenvolvimento da pesquisa, foi uma necessidade inerente às indagações que foram feitas a partir do objeto.

Existe uma tese consensual no meio acadêmico brasileiro de ciências humanas da educação de que não se deve formar para o mercado de trabalho e sim dar uma formação humana emancipatória. Emancipar-se aqui no sentido de formar um cidadão crítico e reflexivo para o enfrentamento ao capitalismo e sua superação.

A bibliografia consultada que referenda esta tese foi ampla, e algumas delas foram mencionadas aqui. Em decorrência deste enunciado, se propugna que a legislação, os parâmetros, a diretrizes, entre outros instrumentos que se dispõe para organizar a educação devem ser vistos como neoliberais e como instrumentos ideológicos que disfarçam a contradição que há nesta sociedade.

Esta visão de que o capitalismo é desumano, excludente e que desperta na natureza humana o que há de pior tem suas origens no próprio Marx. Textos como “Assim chamada acumulação primitiva do capital” (MARX, 1985) e “A maquinaria e grande indústria” (MARX, 1996) ainda são utilizados em larga escala para disseminar esta ideia. Outros livros como a “Ideologia Alemã” (MARX, 1996) e “O dezoito de Brumário” (MARX, s.d.) são responsáveis por uma visão muito parecida, por despertar uma atitude religiosa, uma crença de que existe uma classe que detém os genes de todo o mal e precisa ser vencida e outra que detém os genes de todo o bem e precisa assumir o seu papel de protagonista.

Essas teses e enunciados seriam aceitáveis se já não a tivesse sido todas refutadas por outros teóricos de longa data. Fique-se somente nos clássicos Ludwig Von Mises em “Ação humana: um tratado de economia política” (1990), que não só refuta a validade de todas as teses marxianas e marxistas, mas como desvenda o funcionamento da sociedade de mercado, comprovando economicamente que este modelo de sociedade deve ser mais desejável do que o seu oposto, ou seja, o socialismo. O faz ainda em “O liberalismo segundo a tradição clássica” (2010) no qual, faz uma reflexão eminentemente econômica, mas também filosófica e histórica, demonstrando as contribuições das ideias liberais e da sociedade de mercado para os avanços da humanidade. Por seu turno Friedrich Hayek (1990) demonstra que existem dois caminhos o da liberdade, representado antes de tudo, pela liberdade econômica, pressuposto para todas as outras formas de liberdade, ou o da servidão representado por todos os modelos que impõem que buscam limitar as ações do agente homem. Para ele, socialismo, nazismo e intervencionismo eram modelos que se caracterizavam por ir solapando de forma paulatina as liberdades individuais e criando um sistema que de autoritário passava para totalitário. Os exemplos históricos, inclusive, alguns regimes presentes na América Latina, onde a democracia e a liberdade como valor deixaram de existir atestam a atualidade das teses do autor. Milton Friedman em “Capitalismo e liberdade” (1985) demonstra com acerto que o desenvolvimento de um país está relacionado com o nível de liberdade

de que dispõe seus cidadãos. Quanto mais entrave houver à liberdade, menores serão os níveis de desenvolvimento de uma sociedade.

Em uma sociedade com alto nível de complexidade como a atual considerar a formação para o mercado de trabalho e os desafios da profissão como algo menor não é só uma atitude reprovável do ponto de vista teórico, é reprovável também do ponto de vista moral. É no mercado que os professores vão trabalhar como profissionais, pois, as escolas públicas e particulares se inserem na economia de mercado. Pertencem ao mercado também as faculdades, universidades e demais centros formadores. No caso do professor de artes, não possibilitar uma formação que o prepare para a ação profissional junto às associações, escolas especializadas de artes, empresas e organizações confessionais é a prova melhor acabada de negar a ele seus direitos de cidadania e de emancipação. Isto porque, a menos que se considere como natural viver à custa de outras pessoas, a grande maioria da população vai depender de si mesma para sobreviver. E para tanto, terá que trabalhar.

O diálogo que se propôs aqui do campo educacional com o campo econômico, foi baseado na adoção de conceitos econômicos simples tais como o de mercado, o de homem como ser agente, o de ação humana, o de trabalho e o de economia de mercado. Juntamente com os conceitos de táticas, apropriações, usos, consumos, programas, símbolos significantes, pluralidade, encarnações, significações, abstrações, permanências e ausências. Podem ganhar a forma de compreender textos, contextos, obras e instituições mais sintonizadas com os desafios da profissão e com as demandas sociais.

Sendo assim destaca-se que no segundo capítulo o princípio norteador de desenvolver táticas de apropriações e de significações de textos, contextos, obras e instituições artísticas e culturais pode ser realizado tendo como essência a apropriação de conhecimentos sobre a economia de mercado. Destaca-se que a definição de trabalho se coaduna com o segundo princípio norteador que é o das artes de fazer, usos, consumos e apropriações de obras, instituições e objetos culturais na criação das disciplinas proposta no segundo capítulo, pois, a apropriação tática que se propõe da legislação pode ser feita priorizando os desafios da profissão. O princípio norteador de uma organização tática dos cursos de formação de professores a partir de símbolos significantes do quarto capítulo pode ser pensado a partir da concepção de que o homem é um ser agente inserido numa

sociedade de mercado e que se pode e se deve extrair dos documentos de política educacional os elementos que incorporem na formação os desafios impostos por este tipo de sociedade.

A proposta de um diálogo do campo educacional com a economia foi feita aqui de forma inicial, todavia, muitas seriam as vantagens para o processo de profissionalização docente, se os agentes envolvidos com o processo se despissem de posições meramente ideológicas e se deixassem interrogar pelos vários questionamentos que os especialistas em economia tem feito à educação.

Claro que quem propõe tal diálogo tem contra si toda uma cultura acadêmica sedimentada em mais de quarenta anos, que já tornou sólida a mentalidade contrária à formação para o trabalho em sintonia com a sociedade de mercado. Todavia, tem a seu favor o Artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que assegura o direito ao princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o Artigo 205 que estabelece que a educação deva preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. No Artigo 1º está explícito que a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e que tem como um de seus fundamentos os valores do trabalho e da livre iniciativa. Este direito que é reforçado pelo Artigo 170.

Retorne-se a Geertz uma última vez, pois, ele identifica um problema na produção teórica sobre cultura do seu tempo que é semelhante ao que se encontra tanto na análise quanto no trabalho de formação de professores no Brasil. Ao defender o estudo do simbolismo cultural, o autor afirma não estar renunciando ao estudo da cultura em contextos concretos e reais. Segundo, ele (2011, p. 68):

Iniciar o estudo da atividade cultural – uma atividade na qual o simbolismo forma o conteúdo positivo – não é abandonar a análise social em troca de uma caverna de sombras platônicas, entrar num mundo mentalista de psicologia introspectiva ou, o que é pior, de filosofia especulativa, e lá vaguear eternamente numa neblina de ‘Cognições’, ‘Afeições’, ‘Volições’ e outras entidades nebulosas.

Para o autor, ao estudar a atividade cultural como forma simbólica, deve-se compreender que ela é um acontecimento social ou psicológico como qualquer outro, com a devida ressalva de que ela empresta seu significado, se torna representação destes últimos. É neste sentido que se apropriou aqui de seu conceito de cultura e se estudou o objeto desta tese. Foi inspirado nisto também que se ousou apresentar uma tese propositiva, pois, ao olhar para parte significativa do



ambiente universitário brasileiro, perdido em abstrações meramente ideológicas é impossível não notar que ela abandona a análise social de encarnações históricas (Chartier) e se encontra numa caverna de sombras platônicas longe do mundo social concreto.

## REFERÊNCIAS

BARBUY, Heraldo. **Marxismo e religião**. 2ª ed. São Paulo: Convívio, 1977.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Disponível em [www.institutoliberal.org/classicosliberais](http://www.institutoliberal.org/classicosliberais).

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, n. 61, dez/2003, p. 378-397.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomas. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 776 de 3 de dezembro de 1997a**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf).>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 195 de 5 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de fevereiro de 2004. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces195\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces195_04.pdf).>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 280 de 6 de dezembro de 2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de agosto de 2008. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf).>. Acesso em: 21 abr. 2014.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES nº 67 de 11 de março de 2001a**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CES nº 583 de 4 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de Outubro de 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>.>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº. 9 de 08 de maio de 2001. Aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação básica, em nível Superior de Licenciatura de Graduação Plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de

janeiro de 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Superior. **Edital SESU/MEC nº 4 de 10 de dezembro de 1997b**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolares escrita por pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobrázky. 6ª ed. Campinas- SP: Papyrus, 2010.

CERTEAU, Michel. “A operação histórica”. In: LE GOFF, J; NORA, P. **História: novos problemas**. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 17-48.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Manuela Gahlhardo. 2ª ed. Difel: Algés – Portugal, 1987.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**: Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto da educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESROCHE, Henri. **O marxismo e as religiões**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011, p. 409-417.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Adequação do projeto pedagógico do curso de graduação em Música (Licenciatura)**. Curitiba, 2010.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Alteração curricular do projeto político pedagógico da graduação em Dança - Licenciatura e Bacharelado**. Curitiba, 2012a.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Alteração da grade curricular do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança**. Curitiba, 2011.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Alteração da grade curricular do curso de Licenciatura em Teatro**. Curitiba, 2012b.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Ordenamento curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAP**. Curitiba, 2009b.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Ordenamento curricular do curso de licenciatura em Música da FAP**. Curitiba, 2009e.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Ordenamento curricular do curso de licenciatura em Música da FAP**. Curitiba, 2012c.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Processo de alteração na grade curricular do curso de Licenciatura em Teatro**. Curitiba, 2012d.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Reconhecimento do curso de bacharelado e licenciatura em Dança**. Curitiba, 2009f.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Regimento**. Curitiba, 2001.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Regimento**. Curitiba, 2005.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Regimento**. Curitiba, 2009a.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Renovação do Reconhecimento do curso de Artes Visuais e convalidação de estudos**. Curitiba, 2009c.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Renovação do reconhecimento e adequação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro**. Curitiba, 2009d. FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Regimento**. Curitiba, 1994.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução N° 001/2004-CD/FAP**: estabelece normas para a oferta de disciplinas optativas. Curitiba, 2004.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução N° 003/2005-CD/FAP**: regulamenta a atividade de monitoria. Curitiba, 2005.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução N° 008/2008-CD/FAP**: regulamenta as atividades complementares. Curitiba, 2008a.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução N° 019/2007-CD/FAP**: regulamenta o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Curitiba, 2007b.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução N° 022/2007-CD/FAP**: estabelece critérios para a atribuição máxima de carga horária para atividade complementar. Curitiba, 2007a.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução Nº 024/2008-CD/FAP:** regulamenta o tratamento especial por lesões. Curitiba, 2008b.

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ. **Resolução Nº 07/2006-CD/FAP:** regulamenta o Extraordinário Aproveitamento de Estudos – EAE. Curitiba, 2006.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Ensino de arte no universo autista:** um relato de extensão da Faculdade de Artes do Paraná. 2010. 162f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2010.

FISCHIMAN, Gustavo. E; SALES, Sandra. Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além da das narrativas redentoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FLORES, Maria. Assunção. Discursos do profissionalismo docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59, Out./Dez. 2014.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

GASPARELLO, Arlette. Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, Set./Dez. 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

GIRARDI, Júlio. **Marxismo e cristianismo**. São Paulo: Edições Paulinas, 1968.

GOMES, Solange Maranhão. **A formação de professores de música da faculdade de artes do Paraná:** concepções filosófico-pedagógicas. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Faculdade de Música, Universidade Federal da Bahia, Salgado. 2008.

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas - A Esquerda Brasileira:** das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Editora Ática, 1987.

HAYEK, Friedrich A. von. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP. Autores Associados, jan./jun. nº 1, 2001.

JÚNIOR, Décio. Gatti. A escrita brasileira recente no âmbito da história das disciplinas escolares (1990-2008). In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.42-71, Jan/Jun. 2009.

JÚNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: **Tempo e história. Organização Adauto Novaes**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Pedagogia crítica aplicada à dança no ensino fundamental**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008. MARX, Karl. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: **O Capital**, Livro I, vol. I, Cap. XXIV, 2ª ed.. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. “**Encontro marcado**”: um trabalho pedagógico com *performances* teatrais para a discussão das sexualidades em espaços de educação. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.(tese de doutorado).MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, Jan./Abr. 2012.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política** (Tomo 2, Cap. XIII). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.,1996. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/ocapital-2.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-2.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2015.

MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte. In: **Obras Escolhidas**. Vol. 1. S. Paulo, Ed. Alfa-Ômega.

MAXIMIANO, A. C. A. **Fundamentos de Administração: manual compacto para as disciplinas de TGA e introdução à administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MISES, Ludwig von. **Ação humana – um tratado de economia política**. Tradução de Donald Stewart Jr. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo segundo a tradição clássica**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MOREIRA, Débora Maria. **Um estudo da disciplina história da arte na formação do professor da Faculdade de Artes do Paraná**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2007. NOVAK, Michael. **Será a liberdade? Questionamento da Teologia da Libertação**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1988. p. 1-52.

PEREIRA, Paulo da Silva. **A problemática do modelo atual de organização e distribuição das disciplinas escolares na FAP – Faculdade de Artes do Paraná**. Curitiba: FAP, 2013c. (Relatório de Trabalho do Coordenador de Ensino).

PEREIRA, Paulo da Silva. **Considerações epistemológicas sobre o esquerdismo na universidade e na intelectualidade brasileira**. Curitiba: FAP, 2010.

PEREIRA, Paulo da Silva. **Diários de classe da disciplina de Administração Escolar – levantamento de fontes**. Curitiba: FAP, 2012b.

PEREIRA, Paulo da Silva. **Diários de classe da disciplina de Estrutura e Funcionamento do ensino de 1. Grau – levantamento de fontes**. Curitiba: FAP, 2013a.

PEREIRA, Paulo da Silva. **Diários de classe da disciplina de Estrutura e Funcionamento do ensino de 2. Grau – levantamento de fontes**. Curitiba: FAP, 2013b.

PEREIRA, Paulo da Silva. **Fontes de diversas naturezas – levantamento de fontes**. Curitiba: FAP, 2014b.

PEREIRA, Paulo da Silva. **Livros pontos e diários de classe da FEMP – Faculdade de Educação Musical – Levantamento de fontes**. Curitiba: FAP, 2012a.

PEREIRA, Paulo da Silva. **Memorial de observação do contexto fapiano no passado e no presente**. Curitiba: FAP, 2015.

PEREIRA, Paulo da Silva. **O ensino por disciplinas e a formação de professores em escolas públicas estaduais de Maringá, Apucarana e Londrina**. (1991-2009). Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2010.

PEREIRA, Paulo da Silva. **O modelo de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares na FAP – Faculdade de Artes do Paraná –: uma reflexão interdisciplinar sobre sua contribuição na formação de Professores de Artes**. Curitiba: PUC, 2011. (Projeto de Pesquisa de Doutorado).

PEREIRA, Paulo da Silva. **Planos de Ensino da disciplina de Estrutura e Funcionamento do ensino de 1. e 2. Graus – levantamento de fontes**. Curitiba: FAP, 2014a.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSANHA, Eurize C.; DANIEL, Maria Emilia B.; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p.57-69, Set./Dez. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 58 jul./set. 2014, p. 611-628.

SILVA, Mônica Ribeiro da. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58, Jul./Set. 2014.

SILVA, Plínio da. **Omundô**: uma experiência pedagógica com alunos da Faculdade de Artes do Paraná. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, 2008. SILVA, Rosimeri Rocha da. **SPIN, A velocidade da partícula**: procedimentos de criação em dança contemporânea pelo grupo de dança da Faculdade de Artes do Paraná. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008. SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigações sobre sua natureza e suas causas. Tradução: João Luiz Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1993. v. 3.

SOUZA, Valdinei. Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58, Jul./ Set. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Luci Magalhães. 3ª Ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. **A experiência do estágio**: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007. XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59, Out./Dez. 2014.

VIÑAO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 173-205, set./dez. 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: SBHE, 2001, p. 21-52.

VIÑAO FRAGO, Antônio. História das disciplinas escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, Set./Dez., 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

YOUNG, Michael. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, Set./Dez. 2011.



**APÊNDICE A – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS ÁREAS DE ARTES  
SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

**QUADRO 01**

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		PERFIL DESEJADO DO GRADUADO			
CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS E HABILIDADES			
Básicos	Estudos	De Cultura De Arte	sensibilidade criação excelência pesquisa científica	pensamento reflexivo	
	Estudos				artística
	Ciên. Humanas				estética para estilos para
	Ciências Sociais				estética repertórios
Específicos	Antropologia	Instrumental Composicional De regência Musical	pesquisa tecnológica musicais instituídas musicais emergentes espaços culturais instituições de música criações	obras e criações composicionais meios acústicos meios eletroacústicos	
	Conhecimentos:				técnicas
	exercício				manipulação
	Prática prof.				
Teórico-prático	Inic. Científica	Atuação nas manifestações			
	Nov. tecnologias				

## QUADRO 02

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS				PERFIL DESEJADO DO GRADUADO		
CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS E HABILIDADES		Primeira vertente		
Básicos	artes cênicas	Cinesilogia	Performance corporal	Segunda vertente I	Reprod. do conhec.	
	música	Linguagem corporal	Interpretação coreográfica			ensino de dança
			Identificar			expressão corporal
	ciências	da saúde humanas	Compreender			Integração indiv. / soc
		sociais	Descrever			Valoriz. da autoestima
	manifestações da vida		Analisar			motor
	dos valores		Articular			cognitivo
	estética		Exercício			afetivo
	história da dança	Interdisciplinaridade	Apropriação e adaptação			emocional
	cinesilogia	Didática	Apropriação e adaptação			Port. de nec. Espec. educação especial
Específicos	Técnicas	Metodologia do Ensino	Domínios de habilidades	Segunda vertente II: harmonia dos componentes		
		Integ. dos port. de nec. Esp.				
		Criação art.				
		Expr. Corporal				
		Criação Coreog.				
Teórico-prático	Expr. musical			Terceira Vertente		
	Aspe. coreog..					
	Expr. corporal					
	Esp. cênicos					
	Artes visuais					
	produção	em dança				
	Expressão	da arte				
		da vida				



## QUADRO 04

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		PERFIL DESEJADO DO GRADUADO	
CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
nível básico: Fenômeno Visual	percepção	interação	Produção
	criação	pesquisa científica	Pesquisa
	reflexão	tecnológica em artes	crítica
	Teoria	Manifestações culturais	ensino
Nível de desenvolvimento: os meios	Prática	Espaços culturais	Desenvolvimento
	filosofia	Instituições de artes	conhecimento
	estética	Divulgar e estimular	conhecimento
	sociologia	Competências e habilidades	conhecimento
	comunicação	Sensibilidade	
	Teorias do conhec.	Excelência	
	Interação com outras áreas	Fomento artístico	
	Amadurecer a ling. pessoal	Espaços culturais	
	Elaborar projetos	Instituições artísticas	
	Executar projetos		
	Desenv. de trabalho		
	Qualificação técnica		
Qualificação conceitual			
Contexto da arte			
Contexto da realidade			
Nível de aprofundamento: Objeto é o vínculo entre			

**APÊNDICE B – QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
SEGUNDO SUAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 01**

TEMA / SABERES / CONTEÚDO	COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA
Especificidade da licenciatura e de ser professor	Formação de um professor de alto nível
Ensinar a partir do contexto social através das dinâmicas culturais	Preparar o professor para satisfazer as demandas sociais
diretrizes curriculares nacionais da educação básica	Organizar a educação básica fundamentada no direito
parâmetros curriculares nacionais	Interagir com as questões educacionais contemporâneas
diretrizes municipais e estaduais de educação	Capacidade de adequação às realidades regionais
Partir das experiências previamente adquiridas pelos professores em formação	Transformar a experiência dos professores em conteúdo didático
A realidade prévia do aluno em formação	Realizar uma educação contextualizada
Ter como ponto de partida as condições reais do ensino	Preparar o aluno para atuar em contextos reais
Superar o conteudismo e o pedagogismo	Atingir um equilíbrio entre o conteúdo e a sua adequação pedagógica
Relacionar o que o aluno está aprendendo com o currículo escolar que vai ensinar	Coerência entre o conteúdo do curso e o da educação básica
Trabalhar a aplicação do conteúdo e sua relação com o mundo real	Garantir a aplicabilidade do que se aprende para a vida social
tecnologias da informação e da comunicação.	Prepará-los para o uso de todos os recursos disponíveis
ensinar o professor a sair do isolamento das disciplinas	Adotar a prática da interdisciplinaridade
formar o professor para a ação investigativa	Superar a concepção excessivamente acadêmica de pesquisa
elaborar projetos, programas, planos e materiais didáticos	Capacitar-se praticar pesquisa na realidade da profissão
educação de jovens e adultos	Preparar para o contexto da educação
Conteúdos para a educação especial	Capacitar o professor para a educação inclusiva
educação indígena	Formação para a inclusão social
regência de classe	Enfrentar os desafios da sala de aula
Participação do professor no projeto educativo da escola	Compreender que a atividade do professor não se resume à sala de aula
a prática profissional	Articulação da teoria com a prática

### QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 02

QUADRO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
TEMA / SABERES / CONTEÚDO	COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA
O ensino como um todo deve ser organizado por competência.	A essência de um curso de formação de professores deve ser o de ensinar o futuro professor, a saber para saber fazer, ou seja, ser competente para mobilizar conteúdos e saberes para solucionar problemas e mudar positivamente o ambiente de trabalho.
Coerência entre a formação dada e a prática que se espera do futuro professor.	Tornar o futuro professor capaz de enfrentar e resolver problemas da realidade escolar.
A experiência do aluno como constitutiva do papel que exercerá como professor.	Saber produzir conhecimento sobre experiências sociais concretas para ensinar os seus futuros alunos a fazerem o mesmo, saber trabalhar com limitações e potenciais.
Aprender que ao construir conhecimento o indivíduo constrói competências.	Capacitar o futuro professor para produzir conhecimento utilizá-los no fazer cotidiano para que saibam ensinar seus alunos a fazer o mesmo.
Aprender em interação com os outros e com a cultura da qual participa.	Ser capaz de apropriar-se de sua cultura e de relacionar-se com outros indivíduos e culturas diferentes para realizar este papel como professor.
Aprender que a atuação individual é insubstituível na construção do conhecimento.	Ser capaz de reger a construção individual do conhecimento, pois, é na individualidade que os saberes ganham significados.
Os conteúdos devem formar uma rede de significados.	Habilitar para a síntese de conteúdos tornando-os uma rede de significados.
Articular conteúdos específicos com a opção didática.	Estar apto para articular esses conteúdos com a opção didática específica.
O futuro professor deve compreender o seu processo de aprendizagem, seu método próprio de pensar e desenvolver a capacidade de autorregular sua aprendizagem	Ser um professor em condições de avaliar não somente o conteúdo adquirido pelos seus alunos, mas também as formas como ele é acionado.
Noções de metodologia científica.	Apropriar-se dos métodos adotados pelas diferentes ciências e tornar-se capaz de aplicar esses métodos no cotidiano da escola ou ambiente de trabalho.
Formação como espaço de produção do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.	De posse dessas noções o futuro professor deve ser capaz de apropriar-se de conhecimentos já existentes sobre o ensino e a aprendizagem e de produzir ele próprio novos conhecimentos.

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 03**

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – AS COMPETÊNCIAS NORTEADORAS	
TEMA / SABERES / CONTEÚDO	
Política Educacional	diretrizes
	Parâmetros referenciais
	Linguística
Ciências	Matemática
	ciências naturais
	Humanidades
	cultura geral
Profissão	cultura profissional
	área profissional
Faixa Etária	Crianças
	Adolescentes
	Jovens
	Adultos
Educação	Cultura
	Sociedade
	Política
	Pedagogia
	Experiência
	ética,
Valores	dignidade,
	Justiça
	Respeito
	Participação
	Responsabilidade
	Diálogo
	Solidariedade
	Democracia
	Diversidade
	Zelo

**COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA**

Saber apropriar-se dos documentos de política educacional básica de forma crítica extraindo os elementos positivos para a atuação profissional.

Saber inserir a sua área específica de atuação no contexto maior de conhecimentos científicos e culturais para que seu papel no ensino não seja de um ser isolado do mundo real.

Conhecer e inserir-se de forma consciente no seu ambiente profissional sabendo os aspectos do mercado de trabalho e a especificidade da cultura profissional.

Ter domínio de conhecimentos básicos sobre a faixa etária com a qual se trabalha nos aspectos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, econômicos e históricos para saber relacionar-se com ela no exercício da profissão.

Saber apropriar-se dos conhecimentos sobre educação contextualizando-os para uma ação consciente no ambiente escolar contribuindo para a reforma do ensino, da educação e da escola.

Se um profissional que pauta as suas ações e convicções por princípios éticos e morais contribuindo na prática para que a escola seja local saudável e prazeroso de convivência.

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 04**

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A ESCOLA	
TEMA / SABERES / CONTEÚDO	COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA
O que ela é e que deve ser	Saber sobre as configurações históricas, sociológicas, econômicas e administrativas da escola para ser capaz de inserir-se nela como agente de ensino e de gestão.
Papel da escola	Saber sobre os diferentes papéis que a escola desempenhou no processo histórico e o papel que a realidade exige que ela tenha na atualidade.
Instituição	Saber inserir-se de forma tática no ambiente escolar sendo agente de colaborativo no processo pedagógico e didático.
comunidade escolar	Saber propor e executar modelos dinâmicos de escolar em parcerias com outros agentes escolares e com a comunidade em geral para uma adequação dela à realidade a qual pertence.
projeto pedagógico	
gestão democrática	
Sociabilizar	
Ensinar	
Aprender	
Contextualizar	
Elaborar	
Gerir	
desenvolver o projeto	
avaliar o projeto	
desenvolver o currículo	
avaliar o currículo	
atender ao meio social	
atender temas do mundo contemporâneo	
firmar parcerias com os pais	



## QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 05

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CARACTERÍSTICAS DO ALUNO NA VISÃO CIENTÍFICA		
fases da vida	infância,	Adquirir competências científicas de compreensão das fases da vida para uma atuação profissional dinâmica e produtiva.
	adolescência,	
	juventude	
	vida adulta	
Aspectos Psicológicos	cognitivos,	Ter domínio dos conhecimentos básicos para psicologia para uma compreensão ampla do comportamento
	Afetivos	
	Emocionais	
	Afetos	
	emoções,	
	e cognitivo	
Universo cultural	representações	Ter domínio dos conhecimentos de estudos culturais para compreender a escola e demais organizações educacionais como um universo cultural, um ambiente rico na pluralidade das culturas.
	práticas	
	experiências	
	socialização	
Aspectos físicos	cuidados corporais	Ser capaz de contribuir para que a escola seja um ambiente de promoção de uma vida saudável e de qualidade de vida.
	nutrição	
	saúde	
	desenvolvimento físico	

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 06**

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SOCIEDADE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	
TEMA / SABERES / CONTEÚDO	COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA
Dimensões da educação	Social
	Política
	Econômica
	Cultural
Temas específicos	legislação da infância e da adolescência
	profissão
	ética
	cidadania
	cultura e poder
	cidadania
	temas transversais
políticas públicas	ética
	meio ambiente
	saúde
	pluralidade
	sexualidade
	trabalho e consumo
	situação
	estatística
	trabalho na educação

Saber compreender os processos educacionais dentro de seus contextos específicos para contextualizar as situações escolares concretas.

Ter domínio de conhecimento sobre aspectos da sociedade atual para uma atuação eficiente nos ambientes educacionais.

Apropriar-se dos conteúdos dos temas transversais a partir de uma leitura crítica extraindo os elementos que podem contribuir positivamente com a realização do currículo escolar e de sua disciplina.

Compreender as configurações de cada uma das políticas públicas compreendidas identificando suas limitações e os passos necessários para superá-las.

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 07**

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FORMAÇÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA	
TEMA / SABERES / CONTEÚDO	
<p>elementos de conhecimento pedagógico</p>	<p>Concepções de Docência</p> <p>Currículo</p> <p>Desenvolvimento curricular</p> <p>Planejamento</p> <p>organização do tempo</p> <p>organização do espaço</p> <p>Análise de situações educativas</p> <p>Análise da complexidade do ensino</p> <p>produção de conhecimento pedagógico</p>
	<p>gestão de classe</p> <p>transposição didática</p> <p>contrato didático</p> <p>criação de situações didáticas</p> <p>realização de situações didáticas</p> <p>avaliação de situações didáticas</p> <p>interação grupal</p> <p>avaliação na diversidade</p> <p>avaliação nas especificidades</p> <p>Trabalho diversificado</p> <p>relação professor-aluno</p> <p>processos de ensino e aprendizagem</p>
	<p>saber como exercer um trabalho,</p> <p>aprender a ser professor</p> <p>solucionar diferentes situações</p> <p>entender as práticas próprias do professor</p> <p>Executar atividades próprias do professor</p> <p>Articular conhecimento teórico e prático</p>
	<p>Didática</p>
	<p>conhecimentos advindos da experiência</p>
	<p>Saber trabalhar com o currículo, o planejamento e a gestão do tempo.</p> <p>Saber apropriar das concepções de docência e formular a sua própria.</p> <p>Saber analisar situações complexas da educação e do ensino para produzir conhecimentos que se utilize na prática.</p>
	<p>COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA</p>
	<p>Apropriar-se dos conhecimentos da Didática para desenvolver a capacidade de gerenciar situações de ensino transformando problemas em desafios a serem superados.</p>
	<p>Saber utilizar conhecimentos experienciais para, articulando-os com os conhecimentos de formação profissional, elucidar diferentes situações específicas da prática profissional do professor.</p>

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO 08**

DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O CONTEÚDO	
TEMA / SABERES / CONTEÚDO	COMPETÊNCIA A SER DESENVOLVIDA
<p>Tratamento dado ao conteúdo</p> <p>Ter domínio de conteúdo adequar o conteúdo à realidade</p> <p>Saber relacionar</p> <p>Saber adequar</p> <p>Compartilhar</p> <p>produzir materiais didáticos</p> <p>ser proficiente na língua portuguesa</p> <p>Ser proficiente na matemática</p> <p>Dominar as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Na seleção de conteúdos</p>	<p>O professor deve ser capaz de ir além da reprodução de conteúdos, deve ser um agente de produção de novos conhecimentos, na medida em que adapta os já existentes para a realidade do ensino.</p>
	<p>Em decorrência do que se disse acima, deve-se considerar que os conteúdos não estáticos, não estão dados definitivamente, o professor deve ser capaz de selecionar aqueles que vão agir positivamente no processo de formação de seus alunos.</p>

conhecimento de sua área (disciplina)  
específicos da educação básica  
mesma área ou afim