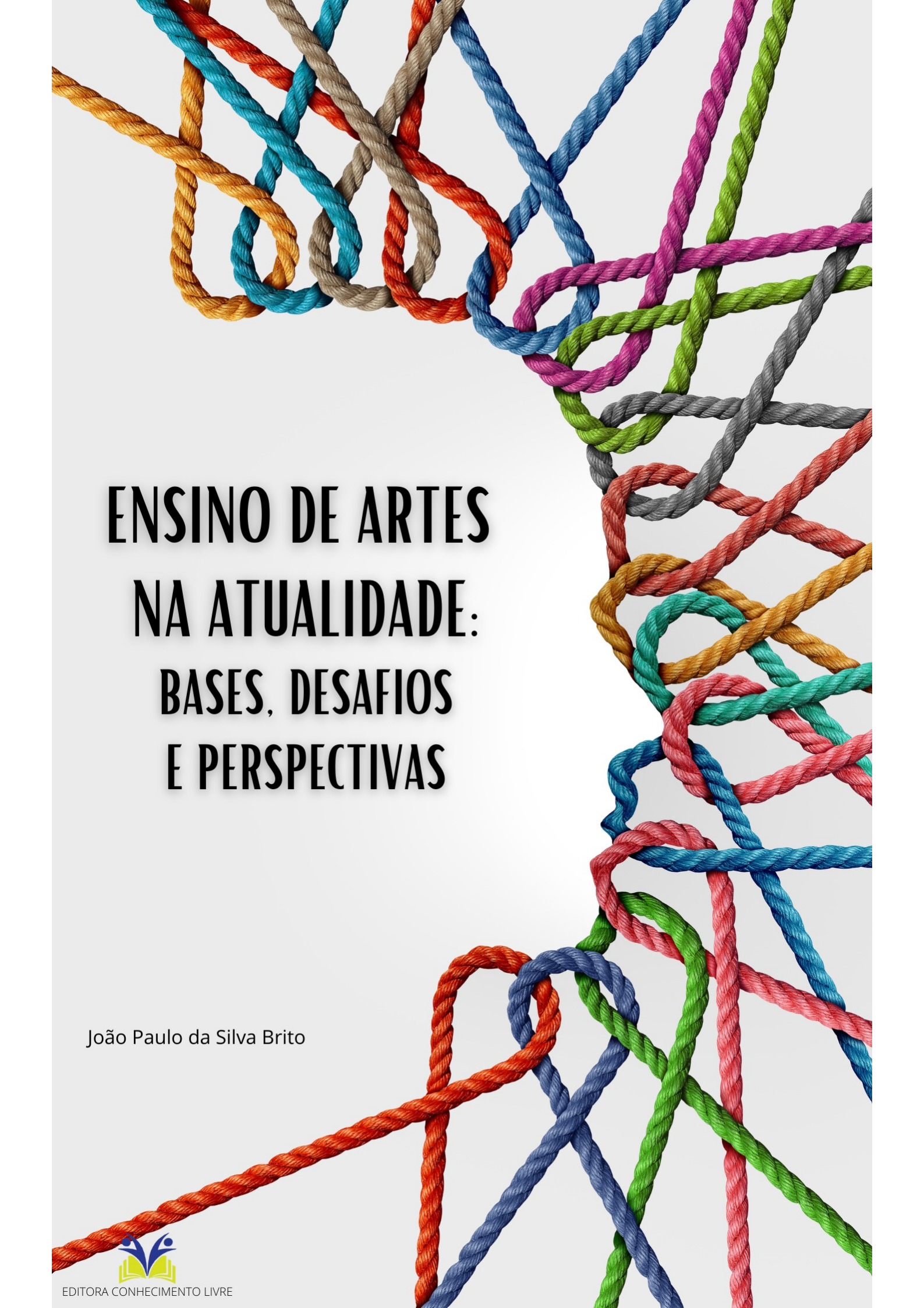




ENSINO DE ARTES NA ATUALIDADE: BASES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

João Paulo da Silva Brito



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

João Paulo da Silva Brito

ENSINO DE ARTES NA ATUALIDADE: BASES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brito, João Paulo da Silva
B862E ENSINO DE ARTES NA ATUALIDADE: BASES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS
/ João Paulo da Silva Brito. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

54 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl699

ISBN: 978-65-5367-272-7

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ensino-de-artes 2. metodologias-de-ensino-de-artes 3. práticas-educacionais 4. educação-continuada 5. artes-e-educação I. Brito, João Paulo da Silva II. Título

CDU: 700

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl699>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

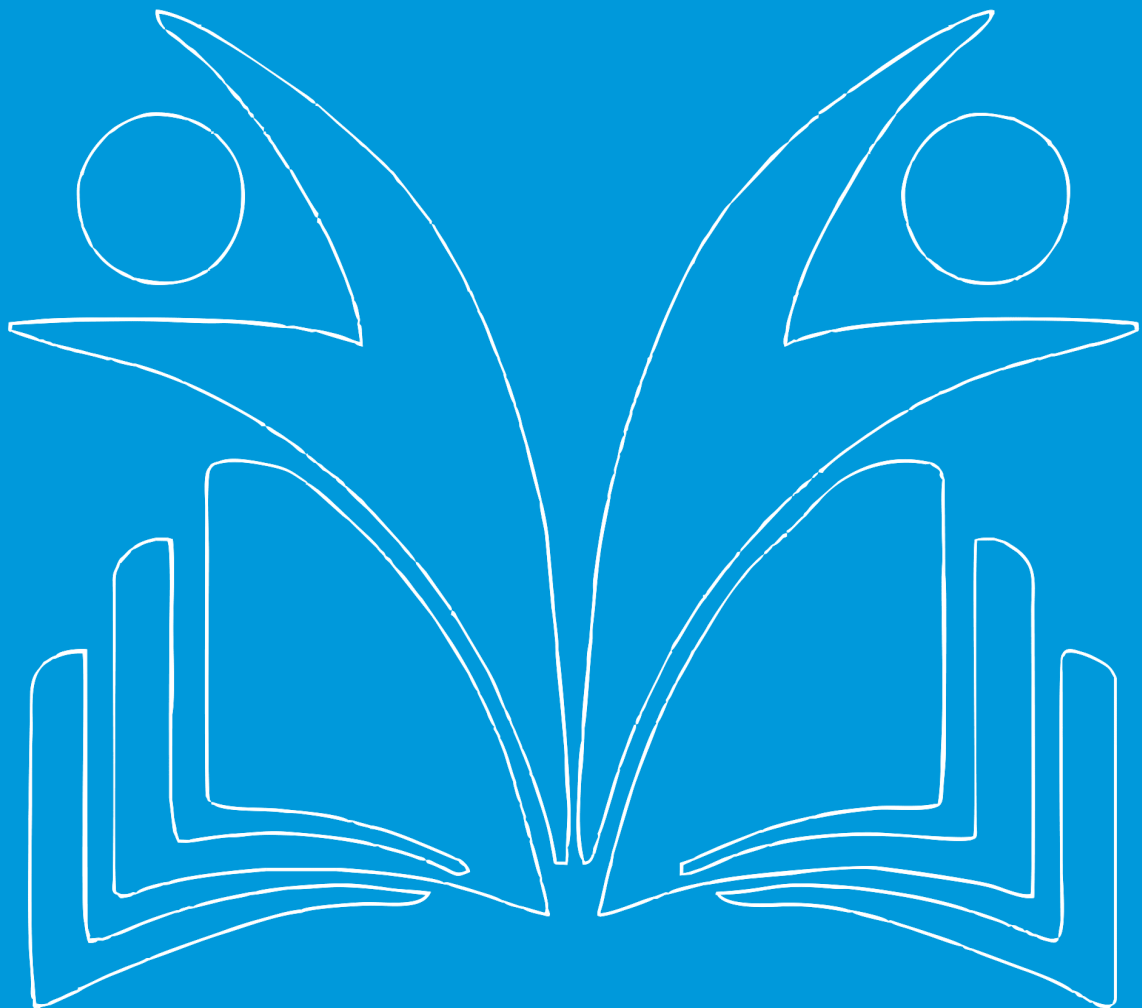
MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio



10.37423/2023.edcl699



Resumo: A educação atua como recriadora do conhecimento ao se reavaliar e se atualizar, pois pode ser compreendida como o espaço onde um patrimônio cultural de saberes, ideias e valores são preservados, memorizados, integrados e ritualizados. Diversos profissionais continuam a citar a educação humanizada, pois a educação permeia os diferentes espaços sociais vivenciados pela sociedade. São muitos os temas inseridos no processo educacional, mas a educação precisa libertar os sujeitos das amarras do pensamento hegemônico. Este capítulo surgiu a partir das seguintes questões norteadoras: Como tornar possível a educação no ensino de Artes humanizada nos dias de hoje? O objetivo principal do capítulo é pensar uma nova forma de educação em Artes voltada para a defesa do humanismo no mundo contemporâneo no contexto do ensino de Artes. O capítulo justifica-se por sua importância para os dias atuais, visto as demandas e a realidade escolar. Trata-se de um estudo transversal caráter descritivo abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico sendo método de amostragem não probabilístico, obtida as informações a partir de base de dados online. Com os dados abordados no capítulo é possível perceber que a educação deve ser vista como uma forma de mudança social, pois os educados entendem a relevância da escola, da família, da comunidade, do meio ambiente e de tantos outros temas afins ao longo do processo educacional.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Metodologias de Ensino de artes. Educação Humanizadora.

Sumário

INTRODUÇÃO	6
2 DESENVOLVIMENTO	7
2.1 A FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	7
2.2 METODOLOGIAS HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTES	12
2.3 A ARTE COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	13
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	15
REFERÊNCIAS	17
CAPÍTULO 2 - EXPECTATIVAS E CARACTERÍSTICAS DO CONSTRUTIVISMO PARA O ENSINO DE ARTES.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 DESENVOLVIMENTO	20
2.1 DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS EM ARTES	21
2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	23
2.3 O CONSTRUTIVISMO E A EVOLUÇÃO NO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO	24
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS	29
CAPÍTULO 3 – ARTES E EDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA DE LIBERDADE.....	30
1 INTRODUÇÃO.....	31
2 DESENVOLVIMENTO	32
3.1 A PRÁXIS DA LIBERDADE	32
3.2 UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, KANT E FREI CANECA.....	33
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	38
CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE ARTES PARA ALÉM DA GRADUAÇÃO: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA	39
1 INTRODUÇÃO.....	40
2 DESENVOLVIMENTO	42
2.1 DA FORMAÇÃO BÁSICA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTES	42
2.2 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES.....	44

2.3 AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS.....	46
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

A educação atua como recriadora do conhecimento ao se reavaliar e se atualizar, pois pode ser compreendida como o espaço onde um patrimônio cultural de saberes, ideias e valores são preservados, memorizados, integrados e ritualizados. Além disso, esse espaço se apresenta como dinâmico, pois a própria educação é responsável por pesquisar, atualizar e transmitir informações. Assim, está imbuído de uma dinâmica tradição/estabilidade e inovação/instabilidade. A par desta dinâmica, a educação continua envolvida num dilema que deixa espaço a uma abordagem quantitativa para orientar as soluções e marginaliza a dimensão humanística cultural.

No campo da educação, e em especial no ensino de Artes, diversos profissionais continuam a citar a educação humanizada, pois a educação permeia os diferentes espaços sociais vivenciados pela sociedade. São muitos os temas inseridos no processo educacional, mas a educação precisa libertar os sujeitos das amarras do pensamento hegemônico. O mais importante é promover o processo de reflexão sobre política, economia, cultura e diversidade, para que a sociedade se renove.

Em relação à educação humanizadora, situamos-a enquanto papel da escola que cria no aluno as necessidades de nível superior, denominadas de humanizadoras, próprias da atividade complexa da vida humana como a Arte, a Filosofia, a Ética, que possibilitam a assimilação das máximas qualidades humanas. Nesse sentido, a educação humanizadora cumpre seu papel ao mediar os conhecimentos produzidos pelo homem por meio da atividade não cotidiana da prática social, tendo em vista a educação como processo de humanização.

Este capítulo surgiu a partir das seguintes questões norteadoras: Como tornar possível a educação humaniza no ensino de Artes no dias de hoje? O objetivo principal da pesquisa é pensar uma nova forma de educação em Artes voltada para a defesa do humanismo do mundo contemporâneo no contexto do ensino de Artes.

O estudo é de fundamental importância para os dias atuais, visto as demandas e realidade escolar. As escolas devem proporcionar aos alunos uma educação completa que promova não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também humano. Estamos falando de uma educação humanizada que ensina o aluno a pensar e desperta seu interesse pelo conhecimento, de modo a respeitar sua individualidade e dar-lhe espaço para expressar seus pensamentos e sentimentos, o que é essencial no processo de ensino-aprendizagem em Artes.

O presente capítulo trata-se do resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico sendo método de amostragem não probabilístico, obtida as informações a partir de base de dados Lilacs, Scileo e Google Acadêmico, tendo como critérios de inclusão: textos de cunho bibliográfico que abordem o tema da educação humanizadora e o ensino de Artes. Foram critérios de exclusão: materiais incompletos e/ou textos repetidos entre as bases de dados.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos, o processo educacional passou por inúmeros processos e tendências, que constituem a historicidade da educação. A educação é o processo de toda a sociedade, não apenas da escola. Portanto, pode-se dizer que com o surgimento de novas nuances sociais, novos métodos educacionais também são (re)construídos. É possível perceber isso a partir do processo de ensino e aprendizagem de Artes, a Pedagogia, os valores, a prática e o comportamento social como exemplos para encontrar as necessidades que existem na sociedade (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

O fato de Paulo Freire e Erich Fromm terem se reunidos muitas vezes e comunicado com uma certa frequência mostra-nos que os seus encontros não se limitaram a seminários, encontros, debates e intercâmbios, foi mais longe, criando uma forte relação entre as ideias humanistas de Erich Fromm e a “Pedagogia” de Paulo Freire. Paulo Freire e Erich Fromm sofreram no exílio. O Freire foi governado pela ditadura militar do Brasil, e o americano Fromm fugiu do nazismo europeu. Esse fato mudou profundamente sua visão de mundo deles acerca da humanidade (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

2.1 A FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Sob vários aspectos a educação humanizadora significa um processo que orienta uma postura e abordagem humanista, entendida como uma proposta que insere o professor e aluno numa relação horizontal, onde o ser humano é agente de sua transformação através de sua vivencia. A educação necessária para humanizar é aquela que coloca no centro de sua proposta pedagógica o ser humano como sujeito histórico e não a mercadoria por ele produzida (DEMORE, 2020).

Na perspectiva do exílio, Fromm aprofundou sua teoria psicanalítica a partir do conceito de natureza humana. Ao combinar as ideias de Freud e Marx, enfatizou a relação interpessoal, a intuição, a percepção e a capacidade cognitiva humana, a importância de construir sua própria história. Fromm reconhece que as relações sociais e a cultura de um determinado grupo social ou sociedade são atributos importantes que esclarecem o comportamento humano e a psicologia, por isso ele reanalisa a psicologia por meio de sua visão humanística (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

A abordagem humanista foi analisada por Mizukami (1986) em seu livro *Ensino: abordagens do processo*. Em relação à abordagem humanista a autora coloca o professor como um facilitador da aprendizagem. Mizukami concebe o processo humanizador como não diretivo, horizontal baseado na relação EU e TU e marcado por um processo de avaliação pré-fixado para autoavaliação dos alunos. Em sua visão a escola é um ambiente democrático; o aluno é um ser ativo-centro do processo de aprendizagem; o professor é um facilitador da aprendizagem; o ensino-aprendizagem é produto de personalidades (DEMORE, 2020).

Para Silveira e Scheffer (2021), devemos aprender juntos, ou seja, o conhecimento precisa ser compartilhado entre diferentes disciplinas em diferentes grupos sociais. A troca de conhecimentos e experiências precisa ser diversificada, a fim de mudar a forma de comportamento e pensamento. A formação de professores de Artes é uma disciplina que exige diálogo, debate e provocações constantes, pois necessita inserir conhecimentos e experiências variadas. Pensar na educação humanizada é discutir a relevância da formação docente, pois cada professor tem demonstrado seu conhecimento e seu método de disseminação do conhecimento no ambiente educacional.

Os professores precisam considerar os alunos com base em suas condições sociais, culturais e econômicas, pois cada grupo social mostra sua própria identidade e sua experiência socio-cultural. A escola tem como função formar um cidadão pensante, crítico e atuante. A aprendizagem é entendida como um processo dinâmico e consistente de interação entre saberes, alunos, professores e comunidades, ou seja, as escolas precisam envolver os alunos e as comunidades no processo de ensino de artes para criar condições de mudança social (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo. O processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano. E a partir desse inacabamento, de sua riqueza existencial e de suas infinitas possibilidades que a educação, fenomenotipicamente humana, torna-se passível (DEMORE, 2020).

Paulo Freire é hoje considerado o maior educador brasileiro, e um dos mais importantes educadores do século XX. Com base nisso, o conceito de “educação para a liberdade” apresenta a possibilidade de libertar todos os homens e mulheres da opressão por meio da educação humana. Vale ressaltar que o método de ensino de Freire tem sido reconhecido na Europa, Américas e África, e, mas raramente no Brasil. No Brasil, sua prática educacional tem sido aplicada com sucesso nas diversas organizações e

movimentos sociais com o intuito de libertar e corrigir a desigualdade e os males sociais por meio de um processo dialético de compreensão (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

Pensar em educação inclui refletir sobre o papel da sociedade e dos responsáveis pela promoção de uma educação humana de qualidade, entendendo que o conhecimento e a experiência são polissêmicas. Embora existam varias ações de promoção contra as desigualdades sociais, ainda existem problemas a serem enfrentado, assim, é necessária uma educação para a igualdade que supere as barreiras socioeconômicas. O artigo 9.394 / 96 parágrafo 2 da “Lei de Instruções e Fundamentos Educacionais” explica: A educação deve partir da família e se estender aos mais diversos espaços da sociedade (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

Paulo Freire é o símbolo de tudo isso. Isso faz parte desse movimento de educação histórica. Toda a América Latina o considera uma das figuras mais importantes da educação nos últimos 50 anos. O pensamento de Freire sempre se concentrou no problema da educação como ferramenta para a libertação do povo. Em 1963, a experiência exitosa em Angicos, no Rio Grande do Norte, permitiu a Freire completar o trabalho de alfabetização de 300 podadores de cana em apenas 40 horas-aula por meio de seu método, que se tornou um marco na educação universal em nosso país. Infelizmente, sua pedagogia do diálogo foi considerada subversiva pelo regime militar. Em setembro de 1964, deixou a Bolívia e se exilou no Chile por um breve período. Com o método de alfabetização de adultos, conquistou o respeito e a admiração de muitos educadores e intelectuais (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

Portanto, vale ressaltar que os professores de Artes, como mediadores do conhecimento e base de seu papel na educação humanizada, são os protagonistas no desenvolvimento dos alunos de formação pessoal, cultural e familiar. A educação humanizada, descrita por Freire (1996), é baseada na ação e na reflexão. Para o autor, devemos refletir sobre nossas ações, ou seja, precisamos entender que nossas ações terão impacto na sociedade, portanto, devemos ser críticos e reflexivos para atuar com responsabilidade no espaço social (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

O pensamento de Paulo Freire é fecundo, por isso hoje podemos nos inspirar a refletir sobre o processo educativo e a refletir sobre a vida global da sociedade em um sentido mais amplo. Erich Fromm é considerado um dos representantes do movimento psicanalítico no século 20. Iniciou uma jornada por Freud e Marx, enfocando o impacto da sociedade e da cultura nos indivíduos. O autor nos alerta sobre a estrutura socioeconômica, a relação entre família e filhos (nem sempre humanizada). Da mesma forma, em um determinado grupo, a estrutura socioeconômica efetiva em uma determinada sociedade tem um impacto direto no crescimento da família para a criança. Ele destacou

que a família é o meio pelo qual a sociedade ou classe social imprime estruturas específicas nas crianças e nos adultos (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

A educação humanizadora consiste em uma ampla contextualização que envolve criatividade, experiência, partilha, colaboração e alteridade. Esta é a função do professor de Artes na educação humanizadora; humanizar as relações e permitir que o ser busque e encontre sua essência ontológica. Em relação a metodologia não há um método objetivo estabelecido. O subjetivismo do professor ficara com a tarefa de significar os princípios humanizadores aprendidos e transforma-los em praticas (DEMORE, 2020).

Hoje em dia, até mesmo o relacionamento entre as pessoas não é mais guiado por sentimentos de emoção, amor, compreensão e respeito, mas pelo valor de troca que domina o sistema de mercado atual. Pretto e Zitkoski (2016) afirmam que, em uma cultura em que prevalece a orientação mercantil e em que o sucesso material constitui o valor predominante, não há realmente nenhuma razão para nos surpreendermos que as relações de amor humanas sigam o mesmo esquema de troca que governa o mercado de bens e trabalho.

Tendo em vista a importância dos professores de Artes como agentes de mudança e mediadores do ensino e da aprendizagem, pode-se dizer que o papel do professor de Artes vai muito além dos problemas de conteúdo existentes nas escolas. Nesse sentido, os professores precisam educar de forma humana, respeitando a diversidade e dar espaço para a participação de todos os alunos. O diálogo precisa ser realizado ativamente dentro da escola, pois isso cria um ambiente fértil para novos aprendizados. Os professores precisam estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos para que eles possam reconhecer a relevância da problematização e do debate, que envolvem questões emergentes que requerem diálogo (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

Para a psicanálise humanística de Fromm, emoção, amor e unidade com as pessoas são a base do desenvolvimento emocional. Isso significa que somos todos iguais em essência, porque somos humanos, o que significa que não somos apenas pessoas de carne e osso, mas também cérebros programados pela racionalidade científica. Ainda restringimos nosso coração através de nossas emoções e sentimentos para vivenciar o subjetivo transição. Fromm disse que para todos os tipos de amor, o amor mais fundamental é o amor fraterno. Ele significa o sentido de responsabilidade, cuidado, respeito e conhecimento relacionado com qualquer outra pessoa, e o desejo de melhorar a própria vida (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

Em primeiro lugar, a função da escola é formar a natureza tecnológica e científica dos cidadãos. Isso significa educação escolar, ou seja, prover ferramentas culturais para que a cultura se espalhe em todas as áreas das atividades humanas e se torne um cidadão convivente. Em qualquer caso, a missão da escola nunca é permitir que os jovens e as crianças recebam uma educação completa, o que confunde escola com educação. A educação é a composição global de uma pessoa e responsabilidade da família, a educação escolar é uma educação que está relacionada com a escola e deve ser compartilhada com as instituições sociais, o poder público, os meios de comunicação e a própria família. O professor o ajudará a completar, isso não é para diminuir o alcance do profissional, mas é importante esclarecer para que esses não fiquemos frustrados (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

A função formativa faz um elo com a formação humana que nos forma, que atua sobre nós e representa um caráter formativo. Ela não corrompe, edifica, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos o mal (PORTO; PILGER, 2020). Para Fromm, a educação necessária para tornar a sociedade mais humana não visa moldar as pessoas por meio de regras e conceitos e adaptá-las às exigências do sistema econômico. Pelo contrário, a educação necessária para humanizar este mundo material movido pela tecnologia é colocar o ser humano como sujeito da história no centro de suas recomendações de ensino de Artes, não as mercadorias que ele produz. Fromm ressaltou ainda que não existe apenas educação teórica ou educação prática. Quando separados uns dos outros, é como se o professor pudesse ingenuamente dizer a seus alunos que um pássaro sem asas pode voar (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

Cabe também discutir que a conexão entre a educação humana e a família é justamente o ambiente escolar, e como os professores acolhem a diversidade de saberes no processo de mediação do saber, de modo a desempenhar um papel no enfrentamento das razões socioeducativas da inclusão, orientação social, papel e cidadania dos alunos. Por causa desse preconceito, é necessário promover o enriquecimento da aprendizagem no campo social, para que todos possam desempenhar o papel naturalista de cidadão na sociedade e compartilhar seus conhecimentos com os demais na tentativa de desenvolver diferentes formas de aceitação (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

Fromm acredita que o humanismo da educação não pode se limitar a um método de ensino, mas deve existir em todos os métodos de ensino. É um exemplo do trabalho de alfabetização de Freire no Brasil e no Chile. Claro, este tipo de humanismo da educação não é apenas o humanismo do ensino de Artes no ensino superior, mas também começa em jardins de infância e escolas de ensino fundamental. O professor Freire criou e aplicou métodos de alfabetização de muito sucesso no Brasil e no Chile,

provando que o método pode ser aplicado até mesmo a agricultores e alfabetização de favelas (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

Ainda pensando na importância de se refletir sobre a formação humanística, cabe destacar que as responsabilidades morais, políticas e profissionais do professor de Artes o obrigam a preparar-se, formar-se e graduar-se antes de iniciar a atividade docente. Esta atividade requer sua preparação e treinamento para se tornar um processo permanente (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021). Desse modo, a pedagogia de Freire e a teoria psicanalítica de Fromm partem dos princípios éticos do humanismo. O ser humano se torna mais humano por meio de sua dignidade pessoal, amor e reciprocidade, reconhecendo assim seu direito à vida, fazendo com que ele busque conhecimento sobre si mesmo e o mundo (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

No entendimento humanizado entre os saberes de Freire e Fromm, com a participação do professor Miguel Arroyo, é possível perceber que o Brasil hoje está paralisado por várias crises, sendo importante promover a educação humanística em seu sistema de ensino de Artes. Restaurar o caminho da moralidade, da justiça e dos direitos humanos, para que amanhã possamos fazer do Brasil um país de cidadania exemplar. A educação humanizada deve ser considerada como parte do processo evolutivo das consequências diversificadas da educação ao longo dos séculos, as diferentes formas de interação entre o ensino e a aprendizagem, a imagem do tutor e as diferenças da realidade. A educação precisa libertar os indivíduos das ideias hegemônicas e das várias lacunas que existem na sociedade. Por meio da educação humanizada, os indivíduos entendem que têm tempo e voz, sendo o principal corpo de conhecimento, experiência e vivência, e que precisam realizar ações críticas no meio social (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

O princípio da humanização a partir do amor, do afeto e do respeito é a essência de Fromm e de Freire, e devemos perceber que ambos são humanos corretos. Para Freire, a educação gratuita pode eliminar o temor de que o aprendizado do opressor seja mais estabelecido no campo da educação, pois a dominação revela um amor patológico; sadismo e masoquismo entre governantes. O amor é um ato de valor, não de medo, é uma promessa a um homem, porque quando você ama, você não tem medo de nada na educação (PRETTO; ZITKOSKI, 2016).

2.2 METODOLOGIAS HUMANIZADORAS NO ENSINO DE ARTES

A atividade orientadora de ensino de Artes parte da necessidade de ensinar, pautada em ações que definem o modo ou procedimento de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo,

e elege instrumentos auxiliares de ensino de artes, ou seja, aponta os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). Os processos de análise e síntese ao longo da atividade são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (ALMEIDA; RIBEIRO, 2017).

As estratégias instrucionais, nessa proposta, assumem importância secundária. Não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem. Apesar da abordagem humanista criticar a transmissão de informações, o humanismo utiliza as informações de um modo significativo e mutável, onde as informações podem ser passíveis de críticas, ressignificação, substituição e aperfeiçoamento (DEMORE, 2020).

Nesta perspectiva, o professor de Artes é responsável por estabelecer os objetivos, conteúdos, ações e selecionar os instrumentos auxiliares no processo pedagógico mediante o estudo do lógico e do histórico dos conceitos a serem abordados. A reflexão é intrínseca a este processo, pois permite verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Essa reflexão é necessária, visto que o ato do professor de planejar não garante que haverá a aprendizagem por parte dos alunos, considerando a complexidade e os diversos fatores pertinentes ao processo educativo (ALMEIDA; RIBEIRO, 2017)

Fora de um contexto de educação humanista o professor e o agente ativo que age, transformando o aluno em sujeito passivo, coisificado, depositário de conhecimento. Essa visão foi conceituada por Freire (1996) como concepção bancária. Este conceito, de concepção bancária, e analisado em relação a ação do professor ou sistema de ensino que utiliza aluno como um recipiente que se recebe informações, mas não as significa, transforma ou reflete, sendo objeto ideológico de um sistema educacional, por exemplo (DEMORE, 2020).

2.3 A ARTE COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Qualquer processo seja musical, cênico, técnico, científico, lúdico, de ensino de artes tem como elemento principal o ser humano. Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e mundo (DEMORE, 2020). Dessa forma, na definição de humanização são mencionados traços essenciais do homem que permitem refletir que as artes exercem uma função social importante, pois contribui para a formação integral do homem, humanizando-o na medida em que o torna mais compreensivo com o semelhante e com a sociedade que está inserido (PORTO; PILGER, 2020).

A educação humanizada deve se tornar um caminho recém-descoberto. Portanto, por meio da educação humana, o ser humano reflete sobre suas atitudes em relação às questões ambientais, sociais, culturais e ao conhecimento regional, e geralmente reflete a importância de preservar, cuidar e disseminar o conhecimento. Por meio desse pensamento, podemos explicar a importância das artes e da música como meio de ensino de artes e educação do ser humano para que ele possa vivenciar sua humanidade de forma plena e equilibrada (SILVEIRA; SCHEFFER, 2021).

A partir das artes podemos nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazendo compreender melhor o mundo e nos ajudando a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. Essa transformação proporcionada pelas artes ao homem é subjetiva, pode ocorrer dentro de cada um, de maneira diversa em cada indivíduo (PORTO; PILGER, 2020).

A educação humanizada, enquanto atitude que horizontaliza a ação docente e contribui para a facilitação da aprendizagem, e mediadora do processo musical de aprendizagem que envolve professor-aluno, pois através de sua abordagem, ela propicia um ambiente favorável ao diálogo, a autonomia, a experiência, a criatividade, ao afeto e a alteridade. Nessa mediação, a aproximação entre o que o professor ensina e o que o aluno sabe é facilitada, pois o ambiente humanizado é o combustível para o aprendizagem alegre, participativa e prazerosa. Não ha uma formula mágica para a educação musical humanizadora. A educação musical humanizadora é uma abordagem que envolve a maneira de trabalhar as ferramentas diversas da educação musical (DEMORE, 2020).

Por conseguinte, reconhecemos a importância da artes para a formação do homem. É consensual que a artes é um instrumento de humanização, de formação do homem, sendo um direito, cabe-nos criar condições a fim de que esse direito seja respeitado. O crítico ao defender a ideia de que as artes é um dos direitos fundamentais do homem, justamente porque ela, que exprime o homem, depois atua sobre ele, organiza a experiência e é uma força de humanização, da qual todos deveriam ter acesso e ninguém deveria ser privado (PORTO; PILGER, 2020).

A importância das artes reside no equilíbrio humano, pois atua em grande parte no inconsciente e no subconsciente. As artes tornam-se assim uma necessidade universal, um elemento indispensável de humanização: assim como não pode haver equilíbrio psicológico no sono sem sonho, talvez também não possa haver equilíbrio social sem artes. Desta forma, é um elemento integrante da humanização e, portanto atua principalmente no subconsciente e inconsciente. Nesse sentido, sua importância

pode ser equiparada a formas conscientes de doutrinação intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (PORTO; PILGER, 2020).

Por último, a função das artes como representação da realidade social e humana leva em conta a estética e o arranjo, pois a constituição de seu sentido atrela-se a dois elementos-chave: o tema e a forma. Essa função tem o potencial de oferecer ao apreciado um conhecimento através da obra, tal qual faz a ciência, mas por outro caminho. A obra significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado, mas que essa autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (PORTO; PILGER, 2020).

A educação musical humanizadora não é uma tarefa fácil, mas se for feita com comprometimento, formará educadores respeitosos, responsáveis e autônomos, e, por meio do ensino de artes na música, poderão contribuir para a construção de uma sociedade em que as relações sociais sejam mais sensíveis e humanas. A humanização na educação musical não considera somente este ou aquele ato, mas envolve todo um processo, em constate mudança. Em relação ao professor este processo envolve suas concepções de sensibilidade, solidariedade, compaixão, dialogicidade, a preparação de sua aula, sua atuação docente e a avaliação dos resultados (DEMORE, 2020).

Antônio Candido já apontava três aspectos da obra importantes em seu processo humanizador. Além da capacidade que a artes tem de atender à nossa necessidade de fabulação, o crítico ressalta sua natureza essencialmente formativa, que se opõe, no entanto, ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos (PORTO; PILGER, 2020).

Assim também, quando os alunos envolvem o próprio fazer artístico e sua significação; seu aprendizado e sua postura autônoma; seus sentimentos e respeito a sua dignidade; seus pensamentos e sua postura crítica; suas potencialidades e limites; o currículo e sua autoconstrução, as ações entendidas como expressão criativa, crítica, colaborativa, autônoma, altera o comportamental que gera satisfação de seus anseios e configura uma educação humanizada consigo e com os outros (DEMORE, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto que a educação humanizada no ensino de artes precisa ser vista como uma forma de emancipação social, possibilitando que o sujeito compreenda seu papel de cidadão. Da mesma forma, a educação humanizada precisa libertar o sujeito do pensamento hegemônico que existe nas questões

culturais, sociais, ambientais, econômicas, políticas e históricas. Os professores de Artes precisam orientar os alunos a atentarem para os saberes da contemporaneidade, ou seja, é necessário discutir temas emergentes relacionados aos saberes dos alunos, caso contrário, eles não contribuirão para o processo de emancipação social.

Pensar na educação humana no ensino de artes inclui criar condições livres para o sujeito, de forma a garantir seus direitos e deveres, ressaltar sua importância como sujeito social e ter autonomia e responsabilidade por seu comportamento. Vale ainda ressaltar que a educação deve ser vista como uma forma de mudança social, pois os educados entendem a relevância da escola, da família, da comunidade, do meio ambiente e de tantos outros temas afins ao longo do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. C.; RIBEIRO, L. N. A matemática como instrumento na educação humanizadora. Encontro Goiano de Educação Matemática, v. 6, n. 6, p. 170-180, 2017.
- BORDALO, A. A. Estudo transversal e/ou longitudinal. Revista Paraense de Medicina, v. 20, n. 4, p. 5, 2006.
- DEMORE, G. Educação musical e humanização: a educação humanizadora como mediadora do processo de aprendizagem. Revista Lumen-ISSN: 2447-8717, v. 4, n. 8, 2020.
- FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. Revista Estudo & Debate, v. 18, n. 2, 2011.
- MASCARENHAS, S. A. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 125 p, v. 2, 2014.
- PORTO, A. P. T.; PILGER, A. D. Educação Humanizadora e o Poder da Artes em Tempos de Pandemia do Covid-19. Revista de Ciências Humanas, v. 21, n. 1, 2020.
- PRETTO, F. L.; ZITKOSKI, J. J. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. Revista de Ciências Humanas, v. 17, n. 29, p. 47-65, 2016.
- SCHIAVI, C. S.; FERNANDES, É. Á.; PEDROZO, E. A. Complexidade Moriniana e as polícrises da COVID-19: por uma educação humanizadora frente à crise planetária. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), v. 15, n. 4, p. 402-426, 2020.
- SILVEIRA, D. P.; SCHEFFER, D. C. D. A Educação Humanizadora como Caminho Formativo na Atualidade. Revista Ilustração, v. 2, n. 1, 2021.
- SILVEIRA, D. P.; SCHEFFER, D. C. D. A Educação Humanizadora como Caminho Formativo na Atualidade. Revista Ilustração, v. 2, n. 1, 2021.

CAPÍTULO 2 - EXPECTATIVAS E CARACTERÍSTICAS DO CONSTRUTIVISMO PARA O ENSINO DE ARTES

BRITO, João Paulo da Silva

Resumo: A aprendizagem demanda desconstrução e reconstrução de conceitos (pelos professores e pelos estudantes) sobre aprender e ensinar, o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. O construtivismo aproxima o sujeito aprendente de seu meio e do outro (pares), favorecendo os movimentos de socialização. Orientado por essa proposição, este capítulo tem como objetivo refletir sobre o processo de ensino de Artes segundo o paradigma construtivista, e eleger-se como questão-norteadora: Quais são as expectativas e características desse pilar para a prática educacional no ensino de Artes? O estudo justifica-se a partir da necessidade de repensar as práticas do ensino de Artes nos dias atuais, sendo a aplicação da teoria construtivista um grande feito para educação. Trata-se de um estudo transversal caráter descritivo abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico sendo método de amostragem não probabilístico, obtida as informações a partir de base de dados online. O construtivismo baseia-se no nível de conhecimento e no prestígio da capacidade cognitiva do aprendiz, por isso reconfigura o papel e redefine a posição dos participantes no processo de ensino de artes. O conceito de construtivismo é mais amplo e se sobrepõe ao caráter puramente pedagógico, portanto, não prevê ou exclui caminhos, roteiros, métodos ou técnicas. A banalização do construtivismo costuma estar associada a obstáculos à praticidade, ou apenas ruído em sua interpretação.

Palavras-chave: Construtivismo. Práticas Educacionais. Ensino de Artes.

1 INTRODUÇÃO

Beraldo e Soares (2015) ressaltam que a aprendizagem demanda desconstrução e reconstrução de conceitos (pelos professores e pelos estudantes) sobre aprender, ensinar, e avaliar, a qual são sedimentados pela educação moderna e que precisam ser desequilibrados por processos formativos reflexivos que propiciem revisitar representações, tendo consciência de como elas reverberam nas práticas pedagógicas, para poder, assim, reconstruir o modo de aprender e ensinar no ensino de Artes.

Silva et al., (2016) destacam que o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. A ideia do “ensinar a pensar” ou do ensinar a “aprender a aprender” está associada aos esforços dos educadores em prover os meios de autoconstrução do conhecimento pelos alunos.

A clássica educação disciplinar, desconectada da realidade e de outros saberes, não dá conta da complexidade do mundo. Ao definir a aprendizagem como processo cognitivo superior pelo qual o aprendiz constrói o conhecimento, desenvolvendo com autonomia sua visão de mundo e representações da realidade, o paradigma construtivista impõe mudanças que perpassam àquelas meramente exteriores.

O construtivismo aproxima o sujeito aprendente de seu meio e do outro (pares), favorecendo os movimentos de socialização. Engaja os atores do processo ensino-aprendizagem em iniciativas de reflexão acerca da prática pedagógica, seus conteúdos e as relações decorrentes (‘aluno-saber’, ‘saber-meio’ e ‘aluno-meio’). Orientado por essa proposição, este capítulo tem como objetivo refletir sobre o processo de ensino de Artes segundo o paradigma construtivista, e eleger-se como questão-norteado a seguinte pergunta: Quais são as expectativas e características desse pilar para a prática educacional no ensino de Artes?

O estudo justifica-se uma vez que há a necessidade de repensar as práticas do ensino de Artes nos dias atuais, sendo a aplicação da teoria construtivista um grande feito para educação. Assim sendo, o presente tema tem fundamental importância para os profissionais e estudantes da área da educação, em especial aos professores de Artes.

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, sendo método de amostragem não probabilístico, obtida as informações a partir de base de dados Lilacs, Scileo e Google Acadêmico,

tendo como critérios de inclusão: textos de cunho bibliográfico que abordem o tema do construtivismo. Foram critérios de exclusão: materiais incompletos e/ou textos que não contemplem referência apropriada.

O presente é resultado de uma pesquisa transversal, na qual de acordo com Bordalo (2006) esse tipo de estudo tem por característica a compreensão de uma situação em um momento não inespecífico, a qual pode ser de incidência e prevalência no qual fator e efeito são observados em um mesmo momento histórico. É de caráter descritivo, Mascarenhas (2014) ressalta que as pesquisas descritivas compreendem a descrição das características a respeito de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

O estudo teve por abordagem qualitativa, se tratando da abordagem, Freitas e Jabbour (2011), é apropriada para a análise de estudos complexos, que apresentam técnicas variadas tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, esse tipo de pesquisa se preocupa com os problemas sociais, a análise qualitativa é a mais indicada para os estudos complexos de natureza descritiva.

2 DESENVOLVIMENTO

Das lógicas de olhar o conhecimento, objetivista e construtivista, inferem-se diferentes perspectiva de conceber o ensino de Artes. Passamos de processos de ensino de Artes entendidos como relatos ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, para possibilidades de proporcionar experiências relevantes e oportunidades de diálogo, por forma a que a construção de significados possa emergir (SILVA; FELICIO, 2018).

A raiz do problema deve ser procurada na falta de formação dos educadores e na aderência mais ou menos rígida às doutrinas do construtivismo. O construtivismo precisa ser escrutinado porque é a filosofia ou ideologia predominante na formação dos educadores brasileiros e está na origem do seu despreparo. Para comprovar isto, basta um exemplo muito simples. A formação psicológica do pedagogo brasileiro fica reduzida ao estudo da história das ideias em psicologia educacional na primeira metade do Século XX. Foram avaliado os planos de ensino de 617 cursos de pedagogia no Brasil e constataram que apenas dois contemplavam tópicos relacionados à neuropsicologia e às neurociências (HAASE; JULIO-COSTA; SILVA, 2015).

2.1 DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS EM ARTES

Silva e Felicio (2018) destacam que a aprendizagem torna-se um processo social mediante o qual os 'aprendizes' constroem significados que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem. Nesta lógica, não só é importante o significado que os indivíduos extraem da realidade, mas também o papel do contexto social como mediador dessa aprendizagem.

Assim, aprendizagem é uma construção. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua mudança, tendo como ponto principal o próprio indivíduo, o educando sujeito ativo em processo permanente de construção. Esse conceito de aprendizagem ocorre em enfoque profundo em processo em que há forte intenção de aprender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões e exame da lógica dos argumentos (BERALDO; SOARES, 2015).

Para Vygotsky, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O que nos ajuda a compreender o ensino de artes enquanto processo de mediação que possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Partindo dessa visão, aprender é um processo no qual os indivíduos, a partir da mediação, acessam os conhecimentos construídos socialmente e internalizam esses conhecimentos. Deste modo, ensinar é uma ação intencional para a qual são necessários saberes específicos que fundamentam e sustentam a atividade profissional docente (SILVA; FELICIO, 2018).

Considerando a aprendizagem dessa forma, Beraldo e Soares (2015) ressaltam que o ensino pode ser definido como ajuda ajustada, a partir das características cognitivas e emocionais do estudante, ao aprendizado intelectual, técnico, do saber fazer, de si mesmo, do outro e do conviver estética, política e eticamente.

A ferramenta mais poderosa para caracterizar a arquitetura cognitiva da mente humana contemporânea foi propiciada pela teoria do processamento de informação. Uma distinção fundamental é realizada entre a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A capacidade de armazenamento temporário na memória de curto prazo associada às operações de controle compõe a memória operacional, correspondendo à memória de acesso aleatório de um computador digital e constituindo o locus de processamento e aprendizagem. A aprendizagem a longo prazo

depende da elaboração e codificação da informação na memória de curto de prazo. A memória operacional corresponde a todos os processos psicológicos aos quais temos acesso introspectivo, consciente imediato, ao chamado momento psicológico (HAASE; JULIO-COSTA; SILVA, 2015).

Assim, alude-se muito à capacidade do professor de Artes ser capaz de renovar e inovar as suas práticas, de ser criativo. Contudo, não são feitas referências a atitudes de reflexão e análise que seriam fundamentais para o questionamento dessas práticas, ainda que se peça que o professor deva inovar na forma de ensino de artes, deve ser criativo e inovador e estar disposto a inovar e a experimentar novos métodos, ferramentas, etc. Deste modo, poder-se-á esperar que essas competências seriam um dado fundamental nos saberes docentes, uma vez que se pretende a promoção de um ensino que permita o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva e crítica. O professor deve fazer com o indivíduo seja mais reflexivo/crítico e tentar ‘provocar’ os alunos, ou seja, tentar fazer com que os alunos aprendam de forma mais crítica (SILVA; FELICIO, 2018).

Para Beraldo e Soares (2015), a aprendizagem, nessa ótica, consiste na interpretação da realidade pelo sujeito a partir de suas estruturas mentais, as quais são reconstruídas através de sua ação sobre os objetos. Dessa forma, a aprendizagem é um processo de interpretação da realidade, em construção e reconstrução.

Assim, um primeiro elemento de relevo para pensar uma formação inicial de professores seria a sua organização em função de pressupostos educativos bem definidos e que isso reverta para uma ligação forte entre o conhecimento escolar desejado e as competências a adquirir pelos estudantes, candidatos a professores. Orienta-nos, neste sentido, como um dos princípios da formação inicial de professores, um isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva. Assume-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos estudantes candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica (SILVA; FELICIO, 2018).

Pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada, defendendo-se a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar, o que nos sugere uma escola, comunidade e de aprendizagem, onde professores, alunos e outros parceiros sociais, partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva. Enfatiza-se, assim, para além dos conteúdos científicos, a importância do método, pois na formação dos professores é muito

importante a congruência entre conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite (SILVA; FELICIO, 2018).

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Silva Filho e Ludke (2017) considera que a aprendizagem, através de uma avaliação construtiva, pressupõe a necessidade de transformar significado que é, geralmente, atribuído ao ato de avaliar. Implica mudar o conceito de avaliação, como a verificação de erros e acertos, seleção ou exame puramente classificatório, para outra perspectiva avaliativa, como reflexão contínua, cumulativa e integrada, de caráter formativo, como exercício de pensar sobre o pensar, de alunos e professores, a respeito de suas próprias construções e desenvolvimento.

Assim, a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico de acompanhamento que, exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento. Ao se posicionar em favor da formação do educando como sujeito, enfatiza a necessidade de que o docente mediador faça previamente a escolha e tenha a posse das finalidades filosóficas, políticas e pedagógicas que darão rumo à sua ação avaliativa (BERALDO; SOARES, 2015).

No pensamento de Silva et al., (2016) o processo de mudança da prática educacional envolve três aspectos a serem observados pelos professores: a dificuldade de alterar a prática, o papel da reflexão e a perspectiva de construção de uma práxis transformadora, destacando a questão da participação do professor de Artes como sujeito. A função somativa tem como objetivo determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

Isso em contradição com a ideia de que a avaliação formativa é toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Nesse processo de regulação da aprendizagem, o professor deve reconhecer a diversidade dos aprendizes, partindo dos conhecimentos reais, apostar na autorregulação apontando para a necessidade de o professor saber como incorporar a ajuda ao estudante em seu processo de construção de pensamento (BERALDO; SOARES, 2015).

A descoberta do erro, que aparece na aprendizagem e na prática pedagógica, pode vir a mudar o verdadeiro significado que, frequentemente, se dá à avaliação, medida de acertos e erros, pelo

exercício contínuo da reflexão/relação dialógica, entre avaliador e avaliado, com uma postura de receber, para se compreender as formas e trajetórias alternativas, buscadas no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, contribuindo significativamente para a idealização de uma cultura da avaliação. Reside aí sua virtude da possibilidade do resgate da premissa básica da avaliação, o questionamento, tornando-se, assim, ferramenta útil e valiosa para o crescimento (SILVA FILHO; LUDKE, 2017).

Por sua vez, um professor de Artes que deseja ser um profissional competente, responsável e seguro de sua prática docente, que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos colaborando com eles na construção/reconstrução do conhecimento, tenderá a encarar a avaliação como um processo orientador e interativo, como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente (SILVA et al., 2016).

A metacognição vem a ser um processo consciente do estudante de autoavaliação e autorregulação da sua trajetória de cognição e aprendizagem. Em outros termos, o sujeito além de aprender sobre determinado fenômeno, deve ser capaz de refletir sobre o seu processo de aprender, processar informações e resolver problemas (BERALDO; SOARES, 2015).

O ato de avaliar por sua constituição, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa ou situação. A avaliação se destina ao diagnóstico, de diagnosticar quais são as dificuldades do educando. Onde o mais importante não é discutir notas ou conceitos, mais garantir de todas as maneiras o compromisso da aprendizagem adequada ao aluno (SILVA et al., 2016).

É preciso assinalar que alguns elementos das situações propostas pelo ensino de artes acabam por conduzir o estudante a uma direção distinta do que poderia fazer em situações mais prototípicas. A rapidez da assimilação depende fortemente das características das situações analisadas, que podem ser mais ou menos transparentes devido a presença de distratores a elas associados (AGUIAR JR, 2016).

2.3 O CONSTRUTIVISMO E A EVOLUÇÃO NO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO

Os sujeitos da aprendizagem, os estudantes nos bancos escolares, tal como a cidade e a célula, são sistemas que vivem de sua abertura, alimentam-se do fluxo de energia e matéria que lhes vêm do mundo exterior separados de seu meio, morrem rapidamente, pois são parte integrante do mundo que as nutre, constituem uma espécie de encarnação, local e singular, dos fluxos que elas não cessam

de transformar. É no seio dessas estruturas dissipativas, nome que traduz a associação entre a ideia de ordem e a de desperdício que devemos localizar as aprendizagens escolares (AGUIAR JR, 2016).

De uma ou de outra forma, todos os autores construtivistas são caudatários deste ideal rousseauiano. O construtivismo representa também uma reação ao ensino tradicional, baseado na autoridade e decoreba. O objetivo era estimular o desenvolvimento de metodologias que tornassem a aprendizagem mais atraente para as crianças e jovens, mais próximas do seu contexto de vida e mais lúdicas. São privilegiadas as abordagens pedagógicas as quais enfatizam o papel ativo do aluno na aprendizagem, ou na construção do conhecimento, como se fala em “pedagoguês castiço”. O indivíduo é concebido como totipotente, sendo dotado de recursos inesgotáveis de criatividade e para a aprendizagem de quaisquer fatos, conceitos ou habilidades (HAASE; JULIO-COSTA; SILVA, 2015),

A perspectiva construtivista/interacionista entende que a aprendizagem acontece quando o estudante age sobre conteúdos específicos e tem suas próprias estruturas construídas em relação ativa com o objeto do conhecimento. Relação essa que produz mudanças no sujeito e no objeto (BERALDO; SOARES, 2015).

Os construtivistas e professores de um modo geral adoram a tal teoria das inteligências múltiplas de Gardner, a qual anda na contramão da pesquisa psicométrica sobre inteligência. Segundo Gardner, quase tudo representa alguma forma de inteligência, desde as habilidades intra e interpessoais até as habilidades musicais e esportivas. Algumas pessoas podem ser menos dotadas em algum domínio, mas certamente poderão desenvolver seus talentos em outros. A teoria psicométrica da inteligência é bem mais complexa. Existe um tal de “G” ou fator geral da inteligência, o qual permeia o desempenho em múltiplos domínios e constitui uma commodity relativamente escassa (HAASE; JULIO-COSTA; SILVA, 2015),

O erro construtivo supõe a consciência interindividual do sujeito sobre determinado conhecimento. Este conhecimento traz questões cognitivas associadas às influências culturais (familiares, regionais, entre outras) que permeiam o aprendizado. Para acontecer a superação do erro é necessário que o professor (neste caso) interfira de modo que o aluno se desacomode, construindo um novo conhecimento ou aprimorando aquele já existente (SILVA FILHO; LUDKE, 2017).

A natureza do conhecimento, numa perspectiva ocidental tradicional, que ainda marca os sistemas educativos contemporâneos, é objetivista e entende o conhecimento com sendo composto por verdades a que os seres humanos têm acesso. Ao invés de considerar o conhecimento como adquirido,

estabelecido e transmissível, a perspectiva construtivista defende que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência (SILVA; FELICIO, 2018).

Entendemos o conhecimento como ato de interpretação de um sujeito que, diante de uma novidade, aciona esquemas de assimilação e os modifica por acomodação às situações que lhe parecem perturbadoras. Nesse processo ativo de assimilações e acomodações, ou seja, de integrações e diferenciações, o sujeito acaba por engendrar equilíbrios majorantes, isso é, restaura o equilíbrio num patamar que enriquece suas possibilidades de compreensão, bem como a extensão do campo de aplicação de suas teorias. O processo de construção é assim um processo de reestruturação no qual todo conhecimento novo é gerado a partir de outros prévios (AGUIAR JR, 2016).

A reconceitualização do erro no processo de aprender importa também em discernir o erro construtivo do erro sistemático. O primeiro é aquele que surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona, ao alcançar um nível de elaboração mental superior. Já o erro sistemático é aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação, limitando ou mesmo, impedindo as possibilidades de aprendizagem (SILVA FILHO; LUDKE, 2017).

A preocupação epistemológica dos teóricos construtivistas é inegável e se baseia na metáfora do aprendiz como epistemólogo. O construtivismo pressupõe que a abordagem da criança às situações-problema é similar àquela de pesquisadores e profissionais adultos, constituindo uma importante janela para a investigação epistemológica da construção do conhecimento (HAASE; JULIO-COSTA; SILVA, 2015),

Assim, os fatores sociais e individuais do conhecimento devem ser considerados como elementos complementares e irreduzíveis na aprendizagem escolar: de um lado construir conhecimentos refere-se a um esforço pessoal e insubstituível de estruturação progressiva do real, em que o sujeito é ativo e criativo; de outro, trata-se de uma construção mediada, apoiada e suportada pelas interações com os outros, acerca de objetos que fazem parte de nossa herança cultural, mas que é continuamente transformada a cada nova interpretação. A educação em ciências pretende assim tornar pessoais os significados culturais desenvolvidos pelas comunidades científicas ao longo da história humana, de maneira que a ciência, enquanto atividade especializada, possa ser apreciada, criticada e compreendida por todos. (AGUIAR JR, 2016).

O construtivismo privilegia, por exemplo, a aprendizagem colaborativa em detrimento da instrução formal. Na instrução formal, o grosso da intencionalidade vai do professor para o aluno. Já na

aprendizagem colaborativa, a intencionalidade é bidirecional, fluindo de um colaborador para outro. A instrução formal impõe, portanto, menos demandas cognitivas para o aluno do que a aprendizagem colaborativa. Esta análise sugere que se tenha certa cautela na prescrição da aprendizagem colaborativa para alunos que apresentem dificuldades em algum domínio do funcionamento cognitivo ou social. A aprendizagem colaborativa pode lhes exigir mais do que conseguem responder, contribuindo assim para a construção social de deficiências e cronificação de estresse e fracasso escolar (HAASE; JULIO-COSTA; SILVA, 2015),

Desta forma, o papel do professor na perspectiva do erro construtivo e da intervenção construtiva é fundamental no sentido de respeitar e valorizar os conhecimentos que o aluno traz para, partindo destes, desencadear reflexões para que o educando possa evoluir e constituir novas hipóteses para a solução de um problema. Além disso, valorizando o conhecimento do aluno e partindo das hipóteses e das dificuldades encontradas por ele, o professor poderá planejar a ação pedagógica no sentido de intervir neste processo como mediador do conhecimento atual e do novo conhecimento que o aluno poderá construir (SILVA FILHO; LUDKE, 2017).

A abordagem construtivista, a partir da obra de Piaget, tem outra visão do erro. Vários autores que seguem essa tendência têm apontado os defeitos das outras abordagens. Há uma crítica os que buscam apenas eliminar os erros, sem oferecer opções para a sua reaprendizagem. O importante papel dos erros na construção do conhecimento, na perspectiva construtivista, e citam uma frase do próprio Piaget: “um erro corrigido (por ele mesmo) pode ser mais fecundo do que um acerto imediato, porque a comparação de uma hipótese falsa e suas consequências fornece novos conhecimentos e a comparação entre dois erros dá novas ideias” (SILVA FILHO; LUDKE, 2017).

Sendo a aprendizagem “dinâmica reconstrutiva” que ocorre de dentro para fora, não é a realidade externa que, simplesmente, se impõe ao sujeito, mas é ele que, no processo de aprendizagem, a capta, de modo reconstrutivo, interpretativo ou hermenêutico. Nesse processo, o aluno, construtor do seu próprio conhecimento, não pode permanecer, no contexto educativo, escutando, copiando e devolvendo, de modo reprodutivo, na prova. (SILVA FILHO; LUDKE, 2017).

A codificação e elaboração na memória de curto prazo constituem processos laboriosos, que demandam recursos atencionais e estão sujeitos a erro. A característica mais importante da memória de trabalho diz respeito à sua limitação, tanto no que se refere à duração, quanto à capacidade de armazenamento e processamento. Passado algum tempo a informação se esvanece e a aprendizagem

fica prejudicada. Da mesma forma, quando a memória operacional é sobrecarregada a eficiência de aprendizagem também diminui (HAASE; MJULIO-COSTA; SILVA, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do capítulo foi possível perceber que o construtivismo não torna os professores ou as instituições de ensino irresponsáveis. O construtivismo baseia-se no nível de conhecimento e no prestígio da capacidade cognitiva do aprendiz, por isso reconfigura o papel e redefine a posição dos participantes no processo de ensino de Artes, valorizando a liberdade e promovendo a democracia cognitiva. O nível de comando do professor no processo de ensino de Artes permanece o mesmo, mas a dosagem não produzirá muita dependência, não prejudicará a capacidade de autodeterminação do aluno ou violará sua dignidade.

O pensamento construtivista promove a importância de alavancar sua expertise e conhecimento prévio, o que é essencial para a ressignificação e contextualização do conteúdo. Novamente, isso não superestima o professor e desafia o professor a repensar suas práticas de ensino de artes e estratégias para promover a aprendizagem. O conceito de construtivismo é mais amplo e se sobrepõe ao caráter puramente pedagógico, portanto, não prevê ou exclui caminhos, roteiros, métodos ou técnicas.

A banalização do construtivismo costuma estar associada a obstáculos à praticidade, ou apenas ruído em sua interpretação. Embora tenha sido amplamente discutido no desenvolvimento desta questão, o debate sobre a influência da ideologia construtivista ainda é incerto. No entanto, independentemente de as limitações e desafios da aplicação serem reconhecidos ou não, as opiniões tendem a reconhecer o valor de ensino de Artes das estruturas interpretativas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JR, O. Calor e temperatura no ensino de artes fundamental: relações entre o ensino de artes e a aprendizagem numa perspectiva construtivista. *Investigações em ensino de artes de Ciências*, v. 4, n. 1, p. 73-90, 2016.
- BERALDO, F.; SOARES, S. R. Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, Anais eletrônicos, Florianópolis, 2015.
- BORDALO, A. A. Estudo transversal e/ou longitudinal. *Revista Paraense de Medicina*, v. 20, n. 4, p. 5, 2006.
- FREITAS, W. R.; JABBOUR, C. J. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Revista Estudo & Debate*, v. 18, n. 2, 2011.
- HAASE, V. G.; JÚLIO-COSTA, A.; SILVA, J. B. L. Por que o construtivismo não funciona? Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar. *Revista Psicologia em Pesquisa*, v. 9, n. 1, 2015.
- MASCARENHAS, S. A. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 125 p, v. 2, 2014.
- SILVA FILHO, L. G.; LÜDKE, E. Os erros nas avaliações de aprendizagem: construindo concepções e conhecimentos. *Vivências*. v. 13, n.24: p.364-376, 2017.
- SILVA, C.; FELICIO, H. S.. Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino de artes e aprendizagem, e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 9, n. 18, p. 357-379, 2018.
- SILVA, E. A. et al. Avaliação da aprendizagem escolar: discussões e controvérsias. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, n. 92, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/avaliacao-da-aprendizagem-escolar-discussoes-e-controversias>. Acessado em: 20/02/2021.

CAPÍTULO 3 – ARTES E EDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA DE LIBERDADE

BRITO, João Paulo da Silva

Resumo: A educação é a autoconsciência da liberdade do próprio povo. A liberdade do povo é consciente dos seus direitos e deveres para com a sua pátria, formando assim uma pátria mais justa e igual. Mesmo hoje, a educação ainda é a forma mais vantajosa para a humanidade alcançar a liberdade. O presente capítulo nasceu a partir da seguinte questão norteadora; Qual o entendimento dos teóricos; Paulo Freire, Kant e Frei Caneca acerca do processo educativo como prática de liberdade. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo descrever os principais pontos do entendimento de Frei Caneca, Paulo Freire e Kant a respeito do processo educativo como objeto emancipador à liberdade. O estudo justifica-se uma vez que é de suma importância para os profissionais e estudantes da área da educação, uma vez que é uma temática pouco discutida. Trata-se de um estudo transversal caráter descritivo abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico sendo método de amostragem não probabilístico, obtida as informações a partir de base de dados online. O estudo evidenciou que o pensamento de Frei Caneca é uma espécie de reflexão filosófica e experiência de prática social de grande valor. Um diálogo entre a moralidade de Kant e até mesmo a filosofia educacional e as visões de Freire é possível estabelecer um modelo educacional que liberta a humanidade, modelo que quebra a dignidade das pessoas e as torna um sujeito histórico, ativo, criativo, transformador e moral.

Palavras-chave: Paulo Freire. Frei Caneca. Immanuel Kant. Educação e Liberdade. Artes e Educação

1 INTRODUÇÃO

A educação é a autoconsciência da liberdade do próprio povo. A liberdade do povo é consciente dos seus direitos e deveres para com a sua pátria, formando assim uma pátria mais justa e igual. No século 20, o educador Paulo Freire dizia que a educação é uma prática livre. Em certa medida, isso se tornou um pré-requisito para o controle do pensamento de Frei Caneca na primeira metade do século XIX, e esse tipo de pensamento foi utilizado em sua vida (MOREIRA JUNIOR, 2016).

Paulo Freire entende que integração não é adaptação, é produzida pela capacidade de adaptação à realidade e pela possibilidade de transformar a realidade. Adaptação é um conceito passivo. Paulo Freire acredita que seu sentimento cotidiano é de um homem simples que é dirigido, reprimido, reduzido e acomodado pelo poder dos mitos criados para ele por poderosas forças sociais. É uma pessoa que tem medo, medo da convivência, mesmo duvidando de sua possibilidade, e o medo da solidão, que é o “medo da liberdade” (FREIRE, 2014).

Mesmo hoje, a educação ainda é a forma mais vantajosa para a humanidade alcançar a liberdade. Educação é vida, educação é tempo e espaço, descobrir a importância da educação no pensamento de grandes autores permite refletir sobre o seu valor para ser livre (SOUZA; RAPOSO, 2020).

O presente capítulo surgiu a partir da seguinte questão norteadora; Qual o entendimento dos teóricos Paulo Freire, Kant e Frei Caneca acerca do processo educativo como prática de liberdade. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo descrever os principais pontos do entendimento de Frei Caneca, Paulo Freire e Kant a respeito do processo educativo como objeto emancipador à liberdade.

O estudo justifica-se decorrente da sua importância para os profissionais e estudantes da área da educação, uma vez que é uma temática pouco discutida. A temática se propõe a apresentar as reflexões e avaliações elaboradas pelos autores anteriormente citados contextualizando as propostas e expondo seus pressupostos acerca da temática.

A pesquisa trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico sendo método de amostragem não probabilístico, obtida as informações a partir de base de dados Lilacs, Scileo e Google Acadêmico, tendo como critérios de inclusão: textos de cunho bibliográfico que abordem o d, foram critérios de exclusão: materiais incompletos e/ou textos repetidos entre as bases de dados. O estudo é de caráter descritivo, Mascarenhas (2014) ressalta que as pesquisas descritivas compreendem a descrição das características a respeito de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

O estudo teve por abordagem qualitativa, se tratando da abordagem Freitas e Jabbour (2011) é apropriada para a análise de estudos complexos, que apresentam técnicas variadas tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, esse tipo de pesquisa se preocupa com os problemas sociais, a análise qualitativa é a mais indicada para os estudos complexos de natureza descritiva.

2 DESENVOLVIMENTO

O processo de educação tecnicista proposto pelo mundo capitalista agrava a dispersão do conhecimento, agrava a desigualdade social, exclui pessoas desfavorecidas e, o mais importante, põe de lado a verdadeira liberdade funcional da educação. A proposta de diálogo busca desconstruir o paradigma educacional adotado na contemporaneidade, a partir do resgate das ideias dos filósofos do Iluminismo, juntamente com a análise do ensino no final do século XX (MOREIRA JUNIOR, 2016).

No que diz respeito às condições externas da democracia, deve haver uma certa tendência psicológica e um certo modo de existência entre as pessoas neste regime. Essas tendências psicológicas são produzidas e desenvolvidas em uma atmosfera cultural específica. Em tal ambiente, as tendências psicológicas formadas e refletidas no verdadeiro complexo cultural devem ser estritamente democráticas (PACIFICO; FONSECA, 2017).

Podemos entender que ações baseadas na educação tradicional irão gerar desigualdades e sua lógica visa manter o sistema atual priorizando o conhecimento ocidental, ou seja, não oferece oportunidades de produção de conhecimento, o papel das minorias étnicas e a cidadania política. Portanto, é importante perceber que as práticas tradicionais silenciam as vozes individuais dos grupos marginalizados, o que destaca a importância da educação multicultural como um comportamento moral e político (SOUZA; RAPOSO, 2020).

3.1 A PRÁXIS DA LIBERDADE

Esta série abrangente apresenta o desenvolvimento da organização e da epistemologia para a realização da prática educacional, mostrando que o papel da educação é dar às pessoas o direito de pensar e falar. Para que as pessoas entendam a educação como prática livre, é necessário que os educadores adotem uma abordagem de diálogo e cooperação. Na verdade, esta é a pedagogia dos oprimidos, porque o diálogo tem o fundamento da política e o amor ao mundo e ao homem é a escolha fundamental da vida (REAL, 2018).

A educação, como método de ensino autônomo, ou como prática de esclarecimento, fará com que as pessoas se livrem dos próprios movimentos e se tornem moralmente sujeitas. O modelo de educação perseguido incansavelmente com o objetivo de ser ativo, pensar e transformar-se será capaz de atender às necessidades e aos paradigmas do mundo contemporâneo, democrático e globalizado. Portanto, a educação para a realização de seu papel fundador deve visar à liberdade do pensamento e da ação humana, para que o ser humano possa se estabelecer moralmente em sua própria prática histórica, não uma história de classe, rejeição e imobilidade, mas uma liberdade semelhante. Uma prática educacional que inclui, mas não exclui a libertação e não restringe a libertação em vez da prisão (MOREIRA JUNIOR, 2016).

Destarte reforça que a “educação engajada” não é uma educação normativa pautada por deveres e obrigações, mas um processo pautado no padrão de exercício da liberdade e promoção do diálogo. Tendo em vista a dívida histórica do país para com as minorias étnicas, garantir uma educação de acordo com esses princípios é uma das funções mais importantes no processo de formação. Portanto, a educação não colonial e feminista ajuda a tornar a sala de aula um ambiente democrático no qual todos acreditam que contribuir com suas próprias responsabilidades é o objetivo central da educação transformadora (SOUZA; RAPOSO, 2020).

É por meio da liberdade que o ser humano pode ser criado, modificado e desabrochado, tornando-se sujeito da história e participante ativo. Só na prática, no mundo e agindo com o mundo, o homem pode restaurar sua dignidade, sua liberdade, crítica e comportamento moral e, portanto, sua liberdade. Assim, a autonomia tornou-se o ponto de partida da livre reflexão subjetiva humana, este é um mundo como eu, não um self passivo que é aceito e internalizado, mas um self ativo que se estabelece dialeticamente na relação com o mundo. A outra parte é por meio de sua autonomia, seja no campo do comportamento moral ou da educação (MOREIRA JUNIOR, 2016).

3.2 UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE, KANT E FREI CANECA

Freire destacava que o maior perigo para o bem-estar está em sua oposição à violência, essa violência impõe silêncio e passividade à humanidade, e não oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência. Estudiosos acreditam que o bem-estar é um grande perigo porque transforma a imagem do país em um grande pai. O país como pai da sociedade se disfarça de nobre, o que dá aos pobres algo semelhante à caridade. O estado assistencialista e

paternalista liderado por políticos, que é considerado um mito, exige o desconhecimento do povo, por isso não vai investir em uma educação crítica efetiva para a conscientização (PEREIRA, 2019).

A empreitada teórico-prática de Paulo Reglus Neves Freire visa, prioritariamente, à humanização do ser humano por meio de uma educação corajosa e dialógica, capaz de propor aos sujeitos cognoscentes, educadores e educandos. Por isso, a educação, por um lado, funde-se com política, mas por outro, vai além das categorias tradicionais do pensamento ocidental, pois, para Freire, a educação só é possível como ato de amor dos seres humanos entre si e destes para com o mundo (REAL, 2018).

Frei Caneca é uma das figuras mais famosas na luta do Brasil pela democracia e pela liberdade. Ele participa de muitas atividades, tem talento notável e coragem firme. Permite-nos reexaminar o valor da educação como luta pela democracia e pela liberdade. Uma frase extraída da obra de “Os Lusíadas” de Camões aparece em todas as revistas Typhis Pernambucano, e parece corresponder à nossa própria realidade em muitos momentos: “Nuvens negras aparecem sobre as nossas cabeças”. O caminho é mudar o caminho, deixar as nuvens negras desaparecerem e a luz do conhecimento e da liberdade brilhar para nós (BARBOSA; COSTA, 2018).

Para Kant, os humanos são estabelecidos na sociedade e, portanto, educados, em vez de constituir a priori de princípios morais “naturais”. Ele aprendeu que o processo educacional é um fato, que faz com que as pessoas passem da chamada minoria à maioria (MOREIRA JUNIOR, 2016). Já a trajetória de vida de Frei Caneca revela seu interesse e até mesmo seu desejo de estabelecer uma sociedade livre da dominação e da escravidão intelectual. Seu amor pela pesquisa o levou a ser nomeado professor de filosofia, retórica e geometria em 1803. Por meio do ensino, ele viu oportunidades de treinar os alunos para a liberdade e os incentivou a ler e aprender informações (BARBOSA; COSTA, 2018).

O ser humano é a vida histórica, na medida em que nos movem, nos inspiram e, portanto, nos desafiam, vai além do simples contato com o mundo. Isso significa que o mundo, fundamento concreto da história, nos leva a pensar, agir e tomar decisões. Este é o papel da educação: ajudar os alunos a refletir sobre os desafios que enfrentam no mundo específico em que vivem e a agir diante deles. A educação como campo de sua formação e possibilidade de sua própria humanização é entendida a radicalização de sua profissão ontológica. Nesse sentido, a proposta ontológica de Freire rompe a mera observação e definição da pesquisa existencial e leva as pessoas a refletirem o processo de suposição do ser humano no movimento fundamental da consciência ingênua à consciência crítica. Esse processo

se reflete no poder humano, o que compreender e dialogar com o sujeito da existência na realidade (REAL, 2018).

O pensamento racional de Frei Caneca decorre de seu grande interesse pela educação e pela formação do Iluminismo. Desde sua juventude, a religião demonstrou grande interesse pela pesquisa. Além disso, é sem dúvida a pesquisa no Seminário Teológico de Olinda, berço do Iluminismo brasileiro, que teve um grande impacto na formação dos frades. O seminário de Olinda representou a institucionalização do movimento iluminista, que chegou tarde ao Brasil e contrariava o formato acadêmico jesuíta (BARBOSA; COSTA, 2018).

Na visão de Freire, essas mudanças ocorreram dentro de uma era, mas não mudaram profundamente, porque ocorreram no jogo normal da mudança social. Por outro lado, o tempo de trânsito representa o vazio de valores e temas de uma época, e também representa a busca por algo que não existe mais na sociedade. Uma vez que o transporte é uma escolha temporária, isso deve ser devido à “ingestão crítica” que a pessoa pode ter, e devido ao seu discernimento aguçado sobre as mudanças, caso contrário, eles se tornarão simples brinquedos (PACIFICO; FONSECA 2017).

O estilo de vida de Frei Caneca mostra que a educação diária é considerada de extrema importância. O que aconteceu durante sua prisão na Bahia (1817-1821) impressionou profundamente. Caneca e outros presos organizavam cursos de humanidades para todos os presos e até os dividiam como professores. Ele passou muito tempo escrevendo que inclui não só as suas doutrinas sobre os prisioneiros, mas também sobre o tratamento das mulheres (BARBOSA; COSTA, 2018).

O que torna as pessoas mais humanas é criticar a consciência, ou seja, a consciência de si e dos outros e a relação entre eles. Essa sensação de liberdade, então, sempre que a liberdade é suprimida, ele ainda é apenas ajustado ou adaptado. É por isso que, no caso da minimização e da redução, para se adaptar aos ajustes que lhe são impostos, ele não tem o direito de discutir estes ajustes. As pessoas imediatamente sacrificaram sua criatividade. Freire nos trouxe que uma das maiores, senão a maior, tragédia do homem moderno é que ele agora é dominado pelo poder da mitologia e dirigido pela publicidade organizada consciente ou inconsciente. É por isso que ele continua renunciando sempre que sabe de sua decisão (capacidade de criação). Uma parte da humanidade está paralisada, dominada, adaptada à realidade de sua opressão, sem nem mesmo perceber (PEREIRA, 2019).

Portanto, a “pedagogia autônoma” constitui um processo educativo que liberta o ser humano para constituir, transformar e transcender o que lhe é imposto. Nessa prática, o educador tem a responsabilidade moral da moralidade, da libertação e da prática, que nas palavras de Freire constitui

a remodelação do ser humano enquanto aprende sua autonomia. Os aprendizes já não são disseminadores de conhecimento, mas construtores de pontes para obter um melhor conhecimento. O conhecimento se estabelece dialeticamente no processo de crítica, portanto a educação constitui a prática da liberdade de prática (MOREIRA JUNIOR, 2016).

Uma das principais ferramentas que Frei Caneca utiliza é a educação, sua formação e conhecimento forneceram as ferramentas para sua luta para transformar o Brasil em um país melhor. Portanto, a educação e a formação do povo ocupam um lugar fundamental na vida dos revolucionários, que consideram a revolução um meio para alcançar a liberdade (BARBOSA; COSTA, 2018).

Para Kant, somente por meio da educação uma pessoa pode se tornar uma pessoa real. Ela é sua escola, como a natureza natural do ser humano não se desenvolve por si mesma, toda educação é uma arte. Portanto, a função da educação é expandir a natureza natural das pessoas, como liberdade e autonomia. Freire foi além, admitindo que a educação é um ato de amor e, portanto, uma espécie de coragem. É amor e coragem, porque o educador deve ser responsável pelo debate, pelo encontro com os alunos e pela construção. Faça o conhecimento com ele. Nesse princípio, educadores participam de um mesmo processo no mesmo nível, e ambos se estabelecem e rompem a estagnação da educação mecânica (MOREIRA JUNIOR, 2016).

Além do autorreconhecimento dos alunos como produtores culturais, o diálogo também é um processo político e relacional, pois o diálogo insiste em fazer das outras experiências uma compreensão crítica do mundo para realizar sua consciência pela ampliação do alcance dos objetos. Do ponto de vista da evolução do pensamento de Freire, até a educação e as notícias brasileiras, o diálogo e suas possibilidades foram conceituados no primeiro nível, até como uma prática livre na educação, ele propôs o termo síntese para designar mudança (PACIFICO; FONSECA 2017).

Em busca de princípios morais básicos, Kant não o separou das necessidades básicas de liberdade e autonomia e, portanto, não as separou do processo educacional exigido. O princípio básico da obrigação moral só pode surgir das seguintes liberdades: da autonomia da vontade à sua convergência para os pioneiros que transcendem a priori, esses priori definem o comportamento humano de forma livre e autônoma para cumprir os deveres ao invés de deixar de cumprir obrigações. Por deveres, opõe-se aos princípios heterogêneos que estimulam a racionalidade de poucos humanos. Kant é um representante do Iluminismo, e a racionalidade atingiu seu ápice durante esse período, pois considerava Kant o provedor dos verdadeiros princípios morais, excluindo os princípios morais metafísicos cristãos. (MOREIRA JUNIOR, 2016).

A cultura é o produto das disputas e do exercício livre. A emancipação é um ato que ocorre no indivíduo e é integrado ao coletivo. A democracia é uma relação horizontal e uma forma de diálogo, não é apenas institucional e representativa, como a promoção para a vanguarda e a liberação da educação de massa, e as escolas não são necessariamente a primeira escolha para as escolhas (PACIFICO; FONSECA, 2017).

Como forma de prática social, só é possível conceber a educação como uma comunicação do ser humano com o mundo concreto. Portanto, a partir da breve trajetória das obras de Paulo Freire, não podemos entender (apenas) a educação como uma forma de ensino, ou uma transferência arbitrária de saberes, em que o professor que tudo sabe pode falar e armazenar o conteúdo em quem nada sabe. Tal visão da educação só é possível nas visões tradicionais, que visam manter a etiqueta das escolas autocráticas e da própria sociedade, esta é a pedagogia do oprimido, em contraposição ao ensino realizado por educadores bancários (REAL, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o pensamento de Frei Caneca é uma espécie de reflexão filosófica e experiência de prática social de grande valor. A centelha da liberdade nasceu entre alguns brasileiros no século 19 e hoje caminhamos em direção ao futuro de conquistar e manter a liberdade. Se podemos mantê-lo, é porque o grande patriota lutou pela sobrevivência e deu a vida para que possamos desfrutá-la hoje. Frei Caneca foi um deles, que não se contentou com o sistema de obediência e resolveu trilhar o caminho da liberdade, deixando-nos com um legado ímpar.

Um diálogo entre a moralidade de Kant e até mesmo a filosofia educacional e as visões de Freire é possível estabelecer um modelo educacional que liberta a humanidade. Diante de um mundo reprimido e estagnado, este modelo converge para o ápice da autonomia de si, modelo que quebra a dignidade das pessoas e as torna um sujeito histórico, ativo, criativo, transformador e moral. Nas concepções dos dois autores, o sistema educacional com liberdade como ponto de partida será o modelo ideal, o modelo de construção eterna passado de geração em geração por Kant, e o modelo de Freyre, que permite a inserção de classes desfavorecidas no âmbito da democracia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C. G. D.; COSTA, M. F. B. Frei Caneca: a Educação como práxis da liberdade. REVISTA HUM@NAE, v. 12, n. 2, 2018.
- BORDALO, A. A. Estudo transversal e/ou longitudinal. Revista Paraense de Medicina, v. 20, n. 4, p. 5, 2006.
- FONSECA, S. C.; PACIFICO, S. M. R. Paulo Freire antes de "Pedagogia do Oprimido", ou, de "Educação e atualidade brasileira" à "Educação como prática da liberdade"/Paulo Freire before "Pedagogy of the oppressed". Cadernos CIMEAC, v. 7, n. 2, p. 36-62, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. Revista Estudo & Debate, v. 18, n. 2, 2011.
- MASCARENHAS, S. A. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 125 p, v. 2, 2014.
- MOREIRA JUNIOR, M. F. Educação para Liberdade: um diálogo entre Freire e Kant. Itinerários Filosóficos, v. 1, n. 01, p. 164-176, 2016.
- PEREIRA, S. R. Educação como Prática da Liberdade. Educação & Linguagem, v. 22, n. 2, p. 211-216.
- REAL, M. P. C. Educação, condição humana e liberdade: uma abordagem freireana. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 4, 2018.
- SOUZA, M. F.; RAPOSO, P. L. Resenha da obra "ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 6, n. 1, p. 416-421, 2020.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE ARTES PARA ALÉM DA GRADUAÇÃO: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

BRITO, João Paulo da Silva

Resumo: A educação é um processo que se associa necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos, que a formação continuada passa ser destaque para os mecanismos de percepção, estratégia e compreensão das mudanças e atitudes que precisam ser elaboradas, para dar conta da demanda dos ditos “nativos digitais”. A presente pesquisa surgiu com a seguinte questão norteadora: Qual a importância da formação continuada para os professores de Artes e qual a repercussão da ausência da busca constante por conhecimento na prática profissional? O estudo tem o objetivo de compreender a importância da formação continuada para os professores de Artes, bem como a repercussão da ausência da busca constante pelo conhecimento na prática profissional. O estudo justifica-se uma vez que sabe-se que as informações e o conhecimento são atualizados de modo muito rápido, de essa forma manter-se atualizado é um pré-requisito essencial para qualquer profissional. É de fundamental importância incluir em qualquer processo de formação continuada e desenvolvimento profissional. A pesquisa trata-se de um estudo de caráter descritivo abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico obtida as informações a partir de base de dados online. Observou-se que a formação continuada de professores de Artes trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas, na qual essa necessidade sempre existiu, tendo em consideração que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de artes e aprendizagem. Formação do professor de Artes.

1 INTRODUÇÃO

Gatti (2016) destaca que a educação é processo que se associa necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos, o processo educativo na escola pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva em determinado contexto histórico que seja de forma presencial, ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo, no que se refere a educação escolar são os professores que propiciam essa facilitação.

A investigação das práticas pedagógicas dos professores de Artes e constituição de uma identidade profissional definida pelas especificidades dos componentes curriculares, esse movimento tem destacado a necessidade de criação de uma perspectiva de formação continuada que procura estabelecer canais de diálogo entre os diversos contextos de formação vividos pelos docentes, qual sejam o dia a dia escolar, a formação inicial e continuada e, os movimentos individuais de pesquisa (auto) formativa acionando desse modo, esforços das Universidades e da Educação básica, no sentido de promover práticas colaborativas de formação (LUIZ et al., 2016).

Nesse sentido, Tedesco (2015) destaca que a formação continuada passa ser destaque para os mecanismos de percepção, estratégia e compreensão das mudanças e atitudes que precisam ser elaboradas, para dar conta da demanda dos disto “nativos digitais”. Deste modo se a escola e as funções do professor se alteraram, então também deve ser alterada a sua formação, procurando adequar-se está à realidade atual. Esse desafio então se torna motivador e a busca por compreender aspectos essenciais da formação continuada de professores implica em desacomodar-se, significar e reconstruir significados de suas ações, o olhar instigador estará voltado para o questionamento de contribuições da formação continuada de professores agrega à metodologia (TEDESCO, 2015).

Para Gatti (2016), as preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes, todavia hoje essas preocupações cresceram bastante ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

Assim sendo, o presente capítulo surgiu com a seguinte questão norteadora: Qual a importância da formação continuada para os professores de Artes e qual a repercussão da ausência da busca constatare por conhecimento na prática profissional? A fim de responder esse questionamento o capítulo tem o

objetivo de compreender a importância da formação continuada para os profissionais envolvidos no processo educativo, em especial os professores de Artes, bem como a repercussão da ausência da busca constante pelo conhecimento na prática profissional.

Para tal, será necessário contextualizar a formação profissional de professores e outros agentes educacionais quanto formação básica, em um segundo momento reflete-se sobre a necessidade da formação continuada e por fim caracterizar o sistema educativo mediante a ausência da formação continuada dos profissionais envolvidos no processo educativo.

O estudo justifica-se uma vez que sabe-se que as informações e o conhecimento são atualizados de modo muito rápido, de essa forma manter-se atualizado é um pré-requisito essencial para qualquer profissional. A formação continuada de professores e outros agentes educacionais têm sido entendidos nos dias atuais como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, essa formação é realizada após a formação inicial e tem o objetivo de assegurar um ensino de artes de qualidade cada vez maior aos alunos.

Esse processo garante aulas de Artes mais dinâmicas no processo de ensinar e maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem bem como construção de novas estratégias para o processo de ensino de artes-aprendizagem em artes. O estudo contribui para formação e atualização de professores, para a compreensão de estudante e favorece as várias camadas sociais que terão acesso a um conteúdo reflexivo e sistemático de uma questão até então pouco elucidada.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfica, a qual de acordo com Marconi e Lakatos (2009) consiste em uma pesquisa em material já processado e publicado em relação ao tema de estudo, essas poderão ser feitas com bases em revistas, monografias, boletins, teses, livros e outros materiais, seu objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi processado. As informações foram obtidas a partir de base de dados Lilacs, SciELO e Google Acadêmico, tendo como critérios de inclusão: textos de cunho bibliográfico que abordem o tema da formação continuada dos professores e outros agentes educacionais. Foram critérios de exclusão os materiais incompletos ou repetidos entre as bases de dados.

O presente estudo trata-se de um estudo transversal na qual de acordo com Sousa et al., (2016) o estudo transversal tem por característica o estudo de uma situação em um momento não inespecífico, a qual pode ser de incidência e prevalência no qual fator e efeito são observados em um mesmo momento histórico. O estudo de caráter descritivo. Mascarenhas (2014) ressalta que as pesquisas

descritivas compreendem a descrição das características a respeito de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

O estudo teve por abordagem qualitativa, se tratando da abordagem Leite, Silva e Martins (2017) é apropriada para a análise de estudos complexos, que apresentam técnicas variadas tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, esse tipo de pesquisa se preocupa com os problemas sociais, a análise qualitativa é a mais indicada para os estudos complexos de natureza descritiva.

2 DESENVOLVIMENTO

Na última década as políticas no que se refere à formação continuada e qualificação e requalificação profissional e formação em serviço cresceram de forma significativa, envolvendo importantes universidades no Brasil. As tecnologias atuais como televisão, vídeo e internet são cada vez mais utilizados na modalidade formação ou educação a distância e estão continuamente substituindo os espaços tradicionais de formação nos cursos presenciais (GENTILINI, João A.; SCARLATTO, 2015).

2.1 DA FORMAÇÃO BÁSICA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTES

Muito embora o processo de formação continuada dos professores de Artes tenha assumido uma posição de destaque nas discussões relativas a esse campo do saber, o seu surgimento é bastante recente no campo educacional, no final dos anos de 1960 a formação continuada surge e resulta em maior parte da transposição, para o campo educativo, de uma ideologia dos recursos humanos e passa a compor um consenso cognitivo construído em torno do lugar comum que afirma que a qualidade do ensino de Artes é dependente da qualidade dos profissionais (CRUZ JUNIOR; FONTE; LOUREIRO 2014).

Luiz (2015) destaca que as políticas e a valorização dos professores, bem como a prática de reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, os princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada o qual inclui a licenciatura, através do meio da garantia de concepção de formação baseada tanto pelo desenvolvimento de uma formação teórica eficaz e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como fundamento educativo na formação profissional bem como pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixos nucleados dessa formação.

Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) destacam que a experiência aborda a importância da partilha de experiências no que se refere à formação continuada e à transformação de suas práticas pedagógicas, dentre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências, que é o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica.

Para Alcoforado (2014) é de fundamental importância incluir em qualquer processo de formação continuada e desenvolvimento profissional, a necessidade de analisar e refletir criticamente sobre a ação; a obrigação de construir ambientes favoráveis e o crédito que a partir de motivações intrínsecas, as pessoas têm dentro de si próprias tudo o que é necessário para empreender as mudanças necessárias; todas as atividades de formação continuada devem ter uma dimensão emancipatória.

Na busca de maior organicidade das políticas, Luiz (2015) destaca que as novas DCNs enfatizam que estes processos requerem o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais envolvidos na formação inicial e continuada através de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão voltadas a educação básica e a educação superior, a qual inclui a pós-graduação e, nesse sentido para as políticas direcionadas à valorização dos professores.

Nesse sentido, Tedesco (2015) destaca que algumas mudanças demonstram-se passíveis de compreensão e isso foi possível de ser verificado no momento em que se rompeu com o paradigma da racionalidade técnica das propostas de formação continuada de professores, principalmente quando os docentes buscaram mais do que perguntas e respostas que eliminassem os problemas, mas quando participaram do movimento aspirando novas possibilidades, inventividade e criatividade.

Luiz (2015) destaca que os fundamentos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, as novas DCNs, definem as bases da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior estruturação nos projetos formativos, necessidade de maior articulação envolvendo as instituições de educação superior e de educação básica, de modo a definir que a formação inicial e continuada deve contemplar uma sólida formação de caráter teórico e interdisciplinar dos profissionais, a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente, o contexto educativo da região a qual será desenvolvido, atividades de socialização e avaliação dos impactos.

Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) destacam que a razão instrumental, presente em alguns estudos consiste na denúncia de que o saber docente não se limita-se por esquemas preestabelecidos de escolha acertada de meios, se tratando da formação continuada, a crítica se estende aos eventos

pontuais, nos quais o professor ocupa uma condição passiva, diante do que lhe é transmitido. Em contraposição a essa perspectiva formativa, realçam-se a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, o caráter único e problematizador do processo educativo.

De acordo com Luiz (2015) a formação continuada alcança dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, assim como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve práticas de extensão, grupos de estudos, reuniões de cunho pedagógico, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A formação continuada resulta de concepção de desenvolvimento profissional do magistério que leva em consideração que os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida, a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.

2.2 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES

De acordo com Luiz (2015) as metas articuladas às Diretrizes do PNE ao estabelecerem as relações de nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser englobadas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos professores, objetivando a melhoria desse nível de ensino de artes e sua expansão.

Para Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) levando em consideração o papel complexo torna-se relevante dirigir olhares para a produção acadêmica, no intuito de compreender os diversos desdobramentos de consensos e conceitos atuais sobre a formação continuada de professores de Artes. De acordo com Luiz (2015), a comissão recomposta em 2014 retomou os estudos formulados pelas comissões anteriores e aprofundou os estudos e as discussões acerca das normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, assim como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da

Educação Básica. Em 2014, após nova renovação dos membros do CNE, a Comissão, por meio da Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014, foi novamente recomposta.

Analisando o discurso sobre a interferência das tecnologias na prática docente Tedesco (2015) destaca que as mudanças a partir da formação continuada da necessidade de promover mudanças na escola, a partir da introdução dessas tecnologias, depende de uma série de fatores, que ultrapassam a pura aquisição de equipamentos ou a capacitação dos professores. Neste enfoque, é fundamental reconhecer que a tecnologia por si só não garante a qualidade educacional, pois sua utilização depende da intencionalidade pedagógica que ampara o processo ensino de artes e aprendizagem de forma crítica, criativa e cooperativa.

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, Luiz (2015) ressalta que as novas DCNs definem que é suma importância que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Para Luiz et al., (2016) ao assumimos a formação continuada como práticas de apropriação de conhecimentos tecidos em redes, estes não se constroem de maneira linear e hierarquizada. São práticas formativas que também sofrem influências dos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos por eles vividos. Por esse prisma, o conhecimento assim como a formação será sempre inacabado e transitório.

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, assim como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse *lócus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país (LUIZ, 2015).

Caramello, Zanotello e Pires (2014) em seu estudo destacaram que, ainda que os professores de Artes apresentem dificuldades diante de novas propostas, se estas forem trabalhadas com eles respeitando seus interesses e acolhendo suas demandas, com tempo para elaboração e reflexão crítica sobre o que se faz e o que se propõe enquanto inovação é possível incrementar o processo de formação continuada com reflexos positivos nas relações de ensino de artes e aprendizagem no ambiente escolar.

De acordo com Luiz (2015), a materialização das novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na educação básica proposta e sua consequente Resolução, define-se a revogação das disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de

fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro do ano 2012.

Para André (2015) os programas de parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país, porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção à docência.

De acordo com Alcoforado (2014) um entendimento de educação e, por maioria de razão, de formação continuada, como uma proposta não diretiva de facilitação da aprendizagem, criando as melhores condições para o desenvolvimento e autorrealização de cada pessoa, acreditando, por esta via, na promoção do desenvolvimento pessoal e social, rumo a situações sucessivas de bem-estar.

A formação continuada deve acontecer através da oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, especialização mestrado e doutorado que associem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (LUIZ, 2015).

2.3 AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS

Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) declara que o saber docente não se limita por esquemas preestabelecidos de escolha acertada de meios; portanto, não se constitui como um repertório de técnicas e procedimentos didáticos, esse entendimento também se estende para um modelo de formação continuada baseado em eventos pontuais na qual o professor ocupa uma condição de passividade diante do que lhe é transmitido.

Para Luiz et al., (2016) sinaliza que tal perspectiva contribui para pensar em políticas de formação continuada que deem visibilidade aos usos inventivos que os docentes fazem destes contextos de formação continuada, o usos inventivos são maneiras de as pessoas reinventarem os lugares, as coisas e as pessoas de acordo com suas próprias necessidades e interesses. Problematicar esses usos é também compreender e analisar em que medida os processos vigentes têm inseridos, as experiências

de atuação pedagógica dos professores não apenas como possibilidades de ensino de artes de um determinado conteúdo, mas ao incrementarem com os professores a possibilidade de refletirem sobre sua própria formação na busca de outras possibilidades interpretativas.

Para Cruz Junior, Fonte e Loureiro (2014) é difícil pensar a formação inicial ou continuada de educadores tendo como elemento prioritário vivências e não experiências. O subjetivismo, a efemeridade e a fragmentação da vivência ocasionam um caminho que pode levar ao esvaziamento do próprio processo formativo, caso não seja problematizado e superado.

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos professores de Artes e foram consideradas nas DCNs para a formação inicial e continuadas dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos professores de Artes, incluindo o magistério (LUIZ, 2015).

De acordo com Luiz et al., (2016) é necessário a superação de concepções que têm como pressuposto a neutralidade e, nesse sentido, o programa de formação continuada proposta pelo PNAIC, sob o olhar dos professores, atendeu às necessidades de ações formativas realizadas, objetivando refletir com os professores sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como articular a teoria e a prática, refletindo criticamente sobre o trabalho pedagógico. Sob esse olhar, a metodologia utilizada no programa de formação continuada, foco deste estudo, envolveu reflexões sobre as práticas pedagógicas, discussões coletivas e socialização de experiências, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática.

Assim sendo as novas DCNs definem que o egresso da formação inicial e continuada deverá ter um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado na qual a consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir que o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica, nesse sentido o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (LUIZ, 2015).

Para Luiz et al., (2016) é evidente na medida em que cada docente participante da formação continuada se reconhecia e se compreendia como ser inacabado, conseqüentemente, inscrevia-se

num processo de formação permanente que envolve o movimento dinâmico, dialético entre fazer e o pensar sobre o fazer.

Dessa forma, a relevância da proposta de formação continuada está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizaram a construção e a ressignificação de saberes que refletiram em mudanças nas práticas pedagógicas. As referidas DCNs se direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas (LUIZ, 2015).

De acordo com Luiz et al., (2016) é necessário problematizar a coautoria do professor elaborada nos contextos vividos na formação continuada constitui-se como uma importante questão a ser refletida, uma vez que é reveladora da perspectiva assumida nesse processo, assim sendo, a formação não foi apenas abordada como investigação no sentido de rememorar quais eram as demandas dos professores, mas fomentar a ampliação dos seus conhecimentos na análise de suas práticas.

Para André (2015), muitas das dificuldades apontadas não estão associadas a especificamente com a formação continuada, como a rotatividade dos professores e a formação inicial precária, as quais demandam políticas docentes mais globais. A melhoria da formação inicial é essencial para que a formação continuada possa atingir seus objetivos. Mas, se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a se evadir do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais.

Para Caramello, Zanotello e Pires (2014), uma aproximação efetiva entre pesquisadores e professores de Artes Básica em um processo de parceria efetiva para investigações de questões escolares, com trocas de experiências e conhecimentos entre os envolvidos, nos parece ser essencial para o desenvolvimento de ações frutíferas na formação continuada, nas quais os professores das escolas sejam protagonistas, explicitando suas necessidades e problemas, numa busca compartilhada de soluções.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é processo que se associa necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais e o processo educativo na escola pressupõe uma atuação de um conjunto de conhecimentos e práticas de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva. A investigação das práticas pedagógicas dos professores e a constituição de uma identidade profissional definida pelas especificidades das

disciplinas curriculares são de suma importância na qual a formação continuada passa ser destaque para a percepção, estratégia e compreensão das mudanças e atitudes que precisam ser elaboradas, para dar conta das demandas digitais. Assim se a escola e as funções do professor se alteraram, então também deve ser alterada a sua formação, procurando adequar-se esta à realidade atual.

Esse capítulo teve como intuito de compreender a importância da formação continuada para os professores de Artes, bem como a repercussão da ausência da busca constante por conhecimento na prática profissional, nesse sentido foi contextualizado quanto a formação profissional de professores, quanto formação básica, bem como refletiu sobre a necessidade da formação continuada e caracterizou problemática do sistema educativo quando há ausência da formação continuada dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Observou-se que a formação continuada de professores de Artes trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas, na qual essa necessidade sempre existiu, tendo em consideração que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse.

A pesquisa caracterizou-se de fundamental importância uma vez que reflete sobre uma problemática social que embora já seja discutida a bastante tempo ainda é um problema desconsiderado por grande quantidades de profissionais, ainda sim é fica sugerido que novas pesquisas sejam efetuadas e que contemple pesquisa de campo a fim de verificar dados quantitativos de profissionais que aderem ou não a formação continuada a fim de contribuir para o progresso social a partir da intervenção desses dados.

REFERÊNCIAS

- SOUSA, E. S. et al. A Genética em Sala de Aula: Uma Análise das Percepções e Metodologias Empregadas por Professores das Escolas Públicas Estaduais de Jaguaribe Ceará. *Conexões - Ciência e Tecnologia*, [s.l.], v. 10, n. 4, p.16-24, 1 dez. 2016.
- MASCARENHAS, S. A. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. 125 p. (2). Bibliografia Universitária Pearson.
- LEITE, M.C.S. R.; SILVA, A. J. P.; MARTINS, E.S. Pesquisa qualitativa em teses de doutorado: uma análise do triênio 2013-2015. *Rev. Expressão Católica*. v.6, n.1, p. 43- 53, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324851434_PESQUISA_QUALITATIVA_EM_TESES_DE_DO_UTORADO_UMA_ANALISE_DO_TRIENIO_2013-2015. Acesso em: 06 maio. 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos em metodologia científica. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo, Atlas, 2009.
- CRUZ JUNIOR, A. F.; FONTE, S. S. D.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 195-216, 2014.
- GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino de artes e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso, p. 15-42, 2015.
- FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.
- CARMELLO, G. W.; ZANOTELLO, M.; PIRES, M. O. C. A perspectiva freireana na formação continuada de professores de física. *Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia*, v. 7, n. 2, p. 51-72, 2014.
- ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, v. 39, n. 1, p. 65-83, 2014.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.
- CÂMARA LUIZ, I. et al. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 27, n. 1, 2016.
- TEDESCO, S. et al. Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais-PNAIC e PROUCA-para alfabetização no ensino de artes fundamental de uma escola pública. 2015.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista internacional de formação de professores*, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.



ENSINO DE ARTES NA ATUALIDADE: BASES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

 conhecimentolivre.org/home
 contato@conhecimentolivre.org
 [editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)

João Paulo da Silva Brito



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE