



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS EDUARDO DA SILVA**

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: ENTRE FORMAR,  
CONFORMAR OU DEFORMAR HUMANIDADES**

**RIO BRANCO**

**2020**

**CARLOS EDUARDO DA SILVA**

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: ENTRE FORMAR,  
CONFORMAR OU DEFORMAR HUMANIDADES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado

Rio Branco - Acre

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- S586c Silva, Carlos Eduardo da, 1988 -  
Currículo de formação de professores de arte-entre formar, conformar ou deformar humanidades / Carlos Eduardo da Silva; Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado. -2020.  
153 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2020.  
Inclui referências bibliográficas e apêndices.
1. Currículo. 2. Formação de professores. 3. Ensino de Arte. I. Machado, Tânia Mara Rezende (Orientadora). II. Título.

CDD: 370

---

**CARLOS EDUARDO DA SILVA**

**CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: ENTRE FORMAR,  
CONFORMAR OU DEFORMAR HUMANIDADES**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 25 de setembro de 2020, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado  
Orientadora - PPGE/UFAC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima  
Membro Interno - PPGE/UFAC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Cristina Lopes Andrade  
Membro Externo - FURG

Rio Branco - Acre

2020

*Para Bianca e Agnes, com amor e gratidão a Deus por tê-las sempre aqui, bem perto.*

## AGRADECIMENTOS

Seria impossível agradecer a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção deste estudo. Muitos foram os amigos e amigas que fizeram parte deste processo, autoras e autores de obras consultadas para que o alicerce fundamental fosse arquitetado. Porém, não posso deixar de dedicar minha gratidão, especialmente:

- à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado, que em um momento de incertezas e receios na minha jornada como jovem pesquisador, decidiu confiar em mim e de forma competente, profissional e fraterna, se dispôs a me orientar e me conduzir. Sempre me imaginei como pesquisador e aprender tudo o que for possível para isso, mas além disso, aprendi com a prof.<sup>a</sup> Tânia o tipo de ser humano que eu quero ser;
- à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Miranda de Lima, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Cristina Lopes Andrade e o Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, respectivamente, membro interno, externo e suplente, minha gratidão pelas valiosas contribuições, observações, sugestões e críticas ao texto de dissertação.
- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, pelo suporte e apoio a minha formação, agradeço a coordenação pelo carinho e suporte, e estendo a todos os professores e professoras do programa que foram tão importantes para a construção deste estudo;
- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), pelo auxílio, viabilizando minha bolsa de estudos;
- aos colegas mestrados da turma de 2018, que dividiram comigo todos os desafios e por partilharem comigo dessa trajetória, em especial aos colegas Manuel e Ivo, pelos empréstimos de materiais e livros;
- ao Prof. Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, pela orientação de forma tão profissional e humana no início da minha trajetória como pesquisador;
- à coordenação do curso de Licenciatura em Música e do curso de Artes Cênicas: Teatro da Universidade Federal do Acre, pela assistência em disponibilizar os documentos que foram fontes de pesquisa tão importantes na definição do foco do estudo;
- ao Prof. Me. Jorge Fernandes, pelos conselhos e sugestões durante o processo de seleção para o mestrado;

- aos meus pais, Antonio e Rosangela, que me ensinaram os caminhos, os valores e princípios fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui, e estendo a minha irmã, cunhados e sogra, que mesmo de tão longe posso contar com o apoio permanente;
- à minha esposa, Bianca, pela ajuda, compreensão, contribuição, pelo carinho e amor, e preciso estender a nossa Agnes, que nasceu trazendo alegria e novos desafios;
- à Deus, pelo o que ele é: princípio, meio e fim.

*Mais do que de máquinas, precisamos de  
humanidade. Mais do que de inteligência,  
precisamos de afeição e doçura. Sem essas  
virtudes, a vida será de violência e tudo será  
perdido.  
(Charles Chaplin, 1940)*



## RESUMO

O objeto desta pesquisa corresponde aos paradigmas formativos que fundamentam os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas: Teatro e Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre. Tomamos como foco a configuração no que tange ao caráter humanizador desses cursos. Sendo assim, o objetivo central deste estudo é analisar os paradigmas formativos que direcionam a formação de professores de Arte da Universidade Federal do Acre em uma perspectiva humanizadora. A construção teórica deste estudo apoiou-se sobre o eixo teórico elaborado pelos teóricos frankfurtianos: a Teoria Crítica Social. Especificamente, nos pressupostos estéticos e filosóficos que emanam da crítica de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, como a denúncia do discurso degradante da razão instrumental pela Indústria Cultural e sua ampliação pela Semicultura. Adorno e Horkheimer (1985) realizam uma crítica sobre a aniquilação da Cultura e da Arte em meio ao capitalismo tardio, produzindo a alienação de materiais estéticos, artísticos e culturais, a padronização em escala global, e com isso a deformação das humanidades. Adorno (2005) destaca a expansão dessa deformação pela Semicultura e Semiformação, que acaba por formatar e petrificar a experiência formativa dos sujeitos. Nessa direção, através de uma pesquisa documental, analisamos a formação de professores de Arte, por meio da estrutura e organização curricular, dos cursos de Artes Cênicas: teatro no modelo de Área Básica de Ingresso (ABI) e Licenciatura em Música buscando as finalidades formativas presente em suas bases. Nessa perspectiva, como resultado da pesquisa, podemos destacar que não encontramos um direcionamento para ações de fomento ao processo humanizador e emancipador dos futuros professores de Arte, e sim, um direcionamento para a racionalidade técnica e instrumental. Indiciariamente, foi possível identificar a exclusividade da racionalidade técnica e instrumental e o assujeitamento ao enquadramento das subjetividades e dos aspectos estéticos.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação de professores. Ensino de Arte. Humanização

## ABSTRACT

The object of this research corresponds to the training paradigms that underlie the Curricular Pedagogical Projects of the Performing Arts courses: Theater and Music Degree at the Federal University of Acre. We focus on the configuration regarding the humanizing character of these courses. Thus, the main objective of this study is to analyze the training paradigms that guide the training of Art teachers at the Federal University of Acre in a humanizing perspective. The theoretical construction of this study was based on the theoretical axis elaborated by the Frankfurtian theorists: the Critical Social Theory. Specifically, in the aesthetic and philosophical assumptions that emanate from the criticism of Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, such as the denunciation of the degrading discourse of instrumental reason by the Cultural Industry and its expansion by Semiculture. Adorno and Horkheimer (1985) criticize the annihilation of Culture and Art in the midst of late capitalism, producing the alienation of aesthetic, artistic and cultural materials, standardization on a global scale, and thus the deformation of the humanities. Adorno (2005) highlights the expansion of this deformation by Semiculture and Semiformation, which ends up shaping and petrifying the formative experience of the subjects. In this sense, we analyze the formation of Art teachers, through the structure and curricular organization, of the Performing Arts courses: theater in the Basic Entry Area (ABI) and Music Degree model, seeking the formative purposes present in their bases. In this perspective, as a result of the research, we can highlight that we did not find a direction for actions to promote the humanizing and emancipatory process of future art teachers, but a direction for technical and instrumental rationality. Indicatively, it was possible to identify the exclusivity of technical and instrumental rationality and the submission to the framework of subjectivities and steric aspects.

**Keywords:** Curriculum. Teacher training. Art teaching. Humanization

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referencial teórico do PPC do Curso Artes Cênicas: Teatro (ABI). .....	108
Quadro 2 - Componentes curriculares do Eixo de Oficinas. ....	110
Quadro 3 - Componentes curriculares do Eixo de Laboratórios. ....	113
Quadro 4 - Componentes curriculares do Tópico de Conteúdos Obrigatórios.....	122
Quadro 5 - Componentes curriculares do Eixo Pedagógico-Musical dos Tópicos Específicos e Teórico-Prático.....	124
Quadro 6 - Trabalhos sobre Educação e Humanização no portal de periódicos da CAPES/MEC (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor.....	162
Quadro 7 - Trabalhos sobre Formação de professores e Humanização no portal de periódicos da CAPES/MEC (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor. ....	163
Quadro 8 - Teses e Dissertações sobre Licenciatura e currículo humanizador no portal de Teses e Dissertações da CAPES/MEC (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor. ....	164
Quadro 9 - Trabalhos publicados nos anais da ANPed (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor...	164
Quadro 10: Categorias e subcategorias para análise documental. Fonte: Elaborado pelo autor. ....	165

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Caminho de análise dos componentes curriculares do curso Artes Cênicas: Teatro (ABI). 98

Figura 2 - Caminho de análise dos componentes curriculares do curso Licenciatura em Música. .... 99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO</b> ....	22
<b>2. ARTE E INDÚSTRIA CULTURAL</b> .....	36
2.1 Semicultura e Semiformação: sementes de uma indústria educadora.....	46
2.2 Formação e Currículo — para quê? .....	59
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: PERCURSOS DA CURRICULARIZAÇÃO DOS CURSOS DE ARTES CÊNICAS E MÚSICA</b> .....	76
3.1 Arte-Educação: entre a negação da formação cultural e o resgate de suas potencialidades.....	76
3.2 O percurso da curricularização dos cursos de formação de professores de Arte .....	89
3.3 Caminho metodológico .....	95
<b>4. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DOS CURSOS DE ARTES CÊNICAS: TEATRO (ABI) E LICENCIATURA EM MÚSICA</b> .....	102
4.1 O caso do curso de Artes Cênicas: teatro (ABI) .....	103
4.2 O caso do curso de Licenciatura Música.....	115
<b>CONCLUSÃO</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>APÊNDICES</b> .....	162

## INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre os paradigmas formativos que fundamentam os Projetos Pedagógicos Curriculares – PPC's, dos cursos de Artes Cênicas: Teatro e Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre - UFAC. Para tanto, toma-se como foco a configuração do caráter humanizador desses cursos.

Nestes termos, este estudo apresenta o seguinte problema: quais paradigmas formativos direcionam a formação de professores de Arte da Universidade Federal do Acre em uma perspectiva humanizadora?

A partir dessa questão, esta pesquisa se desdobra com base em questões específicas, que surgem do tronco da questão principal, e que poderão contribuir e auxiliar na investigação de pressupostos teóricos e críticos, para o currículo de formação de professores de Arte, através de uma perspectiva humanizadora e emancipadora dos educandos.

Assim sendo, as questões que norteiam esse estudo são: quais dimensões formativas constituem os PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da UFAC? Como se dá a distribuição dos créditos teóricos, práticos e de estágio nos PPC's desses cursos? Quais os referenciais teóricos de perspectiva humanizadora, que fundamentam os PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da UFAC? Qual o lugar da formação de professores nos PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música?

Desse modo, busca-se como objetivo geral analisar os paradigmas formativos que direcionam a formação de professores de Arte da Universidade Federal do Acre em uma perspectiva humanizadora.

Com desdobramento nos objetivos específicos, almejou-se examinar as dimensões formativas que constituem os PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da UFAC, a distribuição dos créditos teóricos, práticos e de estágio nos PPC's desses cursos. Além disso, identificar os referenciais teóricos de perspectiva humanizadora, que fundamentam os PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da UFAC. Por fim, urge analisar qual o lugar da formação de professores nos PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música.

Vale ressaltar que a motivação e a justificativa, para realização dessa pesquisa sobre um currículo humanizador e emancipador, na formação de professores de Arte que atuarão na Educação Básica do Estado do Acre, se deu em face do interesse em aprofundar os

conhecimentos acerca da temática; haja vista a atuação do pesquisador como professor substituto, em um dos cursos de formação de professores para o ensino da Arte, na Universidade Federal do Acre.

A formação inicial do pesquisador se deu no curso de Licenciatura em Música, atuando nos vários contextos educativos, sejam eles formal, não-formal e informal. Com isso, surgiu a necessidade de aprofundamento teórico para as questões referentes à formação de professores e trabalho docente, razão pela qual, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

A partir disso, as inquietações foram se acentuando com a atuação do pesquisador no curso de Licenciatura em Música, como professor substituto na área de Educação Musical. Sendo, portanto, responsável por disciplinas que compõem o tópico pedagógico-musical e do eixo de conteúdos obrigatórios do curso: por exemplo, Estágio Supervisionado Curricular, Práticas de Ensino, Educação Musical. No que tange a sua atuação no curso de Licenciatura em Teatro, se resume em participações nas ações de extensão de integração das linguagens, em oficinas, seminários sobre Arte-Educação, além de trabalhos no ramo profissional do teatro.

Nesta perspectiva, esse percurso formativo permanente e a construção desse objeto de pesquisa tem proporcionado um aprofundamento teórico, bem como, ampliado os conhecimentos na área da educação – pertinente para pôr em discussão o lugar da perspectiva humanizadora, no currículo dos cursos de formação de professores e professoras para o ensino da Arte.

É oportuno mencionar o percurso formativo que culminou neste estudo. O objeto inicial, que se encaixava na linha de pesquisa em formação de professores e práticas docentes, tinha um foco na investigação da prática docente dos professores de Arte, nas escolas estaduais de Rio Branco, Acre. No entanto, seguindo a compreensão de que o objeto de pesquisa não nasce do acaso e nem por acaso, mas é construído por aprofundamento e apropriação teórica, as questões centrais da linha de pesquisa e do objeto de pesquisa do professor orientador da linha dirigiram o foco, para questões sobre a violência escolar e a convivência democrática na escola, e como a prática docente tem uma responsabilidade central nessas questões.

Caminhando nessa direção, foram doze meses de apropriação e aprofundamento teórico sobre questões que abarcam os estudos sobre a violência escolar e o convívio democrático na escola, por meio da vivência em campo, para uma pesquisa empírica sobre o clima escolar, em uma escola estadual no bairro Calafate – uma das regiões de periferia do

município de Rio Branco, Acre. Isso se deu após reuniões do grupo de pesquisa e apropriação teórica sobre o clima escolar, o orientador da pesquisa decidiu que era o momento de ir a campo, para realizar uma pesquisa empírica de levantamento do clima escolar em uma das escolas mais violentas — dado apontado pela Secretaria Estadual de Educação —, e com isso, elaborar ações educativas juntamente com a comunidade escolar para enfrentamento e superação dessa realidade.

Vale destacar, que paralelamente a essa formação com o orientador, a formação teórica essencial e fundamental foi realizada por meio das disciplinas do eixo comum, e principalmente, com as disciplinas do eixo específico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Foram disciplinas que abordaram questões sobre as representações, saberes e práticas da formação e do trabalho docente que proporcionou um espaço de debate e construção de conhecimento sobre o processo de formação profissional na perspectiva crítica sobre os paradigmas de formação, sobre as práticas de formação, em um caminho de contextualização histórica sobre a institucionalização do trabalho de ensinar. E também, com questões da organização do trabalho pedagógico na escola, que possibilitou ainda mais discussões, debates e produção de conhecimento sobre a concepção do trabalho e seu caráter transformador ou alienador, sua relação com a educação, com o currículo e com a didática, também em uma perspectiva crítica.

No entanto, por motivos de descredenciamento de professores internos ao programa, ocorreu a necessidade de mudança de orientação e, por isso, a mudança do objeto e foco de pesquisa. O estudo passaria agora, para o foco em estudos sobre o currículo na formação de professores, ou seja, para a formação superior. Sendo assim, nos últimos meses a apropriação e aprofundamento teórico passou para questões sobre o currículo para a formação docente, que com a predisposição, apoio, suporte, confiança e direcionamento da orientadora, tornou esse estágio formativo mais leve e transformador. Foi por meio de estudos direcionados, apropriação teórica construída em conjunto, apoio coletivo entre colegas de orientação, reuniões de debates e construção ideias e possibilidades de estudo, todas essas entre outras, foram situações que contribuíram para o processo formativo que atinge a forma dessa pesquisa.

Assim, como aludiu Galeano (2018), “quem escreve, tece [...] com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de tempo vamos vivendo: os textos são como nós, tecidos que andam”, este estudo foi conduzido e experienciado, tal como a trama têxtil das palavras, dos textos, dos ensaios, dos relatos, das teorias, das críticas, são compilados em uma trama e síntese teórica. Porém com os fios da intencionalidade, da diretividade e da sistematicidade.



Desse modo, a construção teórica deste estudo se apoia em uma *áxis*<sup>1</sup> teórica, ou seja, o eixo representado pela teoria crítica social cultivada pelos teóricos da “Escola de Frankfurt”<sup>2</sup>, e em especial pelos pressupostos na teoria estética, filosófica, sociológica e crítica de Theodor W. Adorno. Embora alguns estudos apontem que seria um erro tentar sistematizar o pensamento de Adorno, pois sua escrita tem a forma de aforismas, de ensaios e de fragmentos de ideias e pensamentos.

Contudo, é justamente nessas escritas onde reside a potencialização da sua crítica. Assim sendo, nota-se como questões sobre educação são implícitas em seu pensamento crítico e enfatizam a negatividade do indivíduo, que tem sua formação dominada pela indústria e pela globalização diluidora de objetividades e subjetividades.

A obra *Also sprach Zarathustra*<sup>3</sup>, de Richard Strauss, um poema sinfônico inspirado no tratado filosófico de Friedrich Nietzsche, e que traz o mesmo título, inicia com uma introdução — o Nascer do Sol — em alusão ao nascimento do *último-homem*. Em outras palavras, ironicamente, com a entrada triunfal anunciada pelos trompetes e trompas, em meio a tensões e dissonâncias, o despertar do homem — referente ao início da era do esclarecimento —, mas que é o homem da certeza e da verdade absoluta, do fetichismo, do ceticismo, que possui uma humanidade sem grandeza, que caminha no caos e pelo caos, que não sabe criar. Que se torna medíocre, uniforme, mimético, que serve de massa de manobra – possuidor de uma cultura sonolenta, de sentidos sem sentido e da razão instrumentalizada. Assim, vive e fala *Zarathustra*.

Nesse ínterim, a teoria crítica social procura então denunciar essa degradação social e, como destaca Brito (2012, p. 114), “a vida formatada e calculada, como pode ser vista nas habilidades e competências para o profissional do futuro, aquele deve acordar todos os dias pensando em como ser melhor do que foi no dia anterior, mesmo em volta de uma espiritualidade vazia”, logo, uma vida desumanizada e esvaziada de saberes e conhecimento.

---

<sup>1</sup> Áxis (do Latim axis, ou “eixo”) é uma palavra que vem, por sua origem na anatomia, denominar a segunda vértebra da região cervical, portadora de uma apófise superior que serve de eixo para rotação da primeira vértebra (atlas).

<sup>2</sup> Importante destacar aqui que essa designação se refere aos pensamentos e intervenções de ordem teórica de um grupo de intelectuais à problemáticas na sociedade, na economia, na cultura, na arte e na filosofia, geradas pela profunda degradação social em sua época. E que além disso, não carregam uma homogeneidade em seus pressupostos, pelo contrário, trazem controvérsias, divergências, convergências, polémicas, condição que potencializa suas teorias.

<sup>3</sup> *Also sprach Zarathustra* (Assim falou Zarathustra), Op. 30, poema sinfônico de Richard Strauss, composto em 1896, baseado no tratado de filosofia de Friedrich Nietzsche, intitulado *Assim falou Zarathustra*: um livro para todos e ninguém, que retrata a imagem de um *viajante* que é questionado sobre a verdadeira natureza dos homens (BRITO, 2012).

Desse modo, a teoria crítica social vai além das aparências, expondo as relações de dominação e degradação da sociedade, nas várias esferas: educacional, cultural, artística e política.

Assim, a construção teórica deste estudo fundamenta-se na teoria crítica social dos teóricos da Escola de Frankfurt, que possuíam argumentos de resistência contra a alienação das subjetividades, da cultura e da Arte, e que viam no pensamento crítico a única possibilidade da emancipação. Além do mais, Giroux (1986, p. 23) destaca que seus membros acreditavam que as contradições sociais eram a chave para o desenvolvimento de uma análise “da distinção entre o que é e o que deveria ser”.

Os teóricos frankfurtianos, nesse contexto, contribuíram com *insights* e pressupostos teóricos para fundamentar o pensamento crítico. Abordar-se-á os de Theodor W. Adorno, que serão base e categoria para análise. Além dele, destaca-se também alguns pensamentos pontuais de Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, que tinham divergências significativas quanto a estética e a arte, mas seus pensamentos convergiam quanto a dominação estabelecida e a necessidade de fortalecer o pensamento crítico (GIROUX, 1986).

Dentre as categorias priorizadas neste estudo está a *indústria cultural*, desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985), no ensaio *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, anuncia e denuncia o discurso degradante da razão instrumental, em uma crítica dialética sobre a aniquilação instrumental da Cultura e da Arte, em meio ao capitalismo tardio que produz a alienação de materiais estéticos, artísticos e culturais, bem como, a padronização em escala global. Gerando, com isso, a deformação das humanidades.

Além disso, a *semicultura*, ampliada no ensaio *Teoria da Semicultura*, no qual Adorno (2005) destaca a falência da formação cultural, em virtude da ascensão da Indústria Cultural. De tal modo, traz em seu bojo a razão instrumental que deforma a formação cultural, em virtude de uma semicultura que aliena as objetividades e causa a subversão de pressupostos formativos que levam a inassimilação da Arte e da Cultura. Assim como a *semiformação*, que também corrompe as experiências formativas e, com isso, falsifica os objetivos formativos e os desvirtua para o rumo da degradação e da barbárie, para decadência do pensamento crítico, da espontaneidade, da experiência e da capacidade reflexiva.

Adorno não faz da pedagogia um campo exclusivo para as suas reflexões. No entanto, nas suas conferências, entre o final da década de 1950 até o final da década de 1960, argumenta de forma direcionada sobre a educação, para o resgate da formação cultural, que contrapõe a formação danificada pela sociedade de mercado (ADORNO, 1995), ademais, reforça a negação a essa formação desumanizadora. Nessa mesma perspectiva estão os

estudos de Pucci (1995, 1997), Maar (1995, 1997), Zuin (1997) e Oliveira (1994) como obras delineadoras ao pensamento adorniano e suas contribuições para a educação.

Neste sentido, a perspectiva metodológica deste estudo partiu da análise documental, por meio de uma abordagem qualitativa e nas categorias e subcategorias, para análise dos dados contidos nesses documentos. Desse modo, o caminho metodológico desta pesquisa terá sua descrição mais detalhada na terceira seção deste estudo.

Sendo assim, a compreensão sobre a contextualização, seja ela histórica, sociocultural ou organizacional, no que diz respeito à construção, pode ser ampliada por meio da análise das informações extraídas dos documentos curriculares, no caso, dos Projetos Pedagógicos Curriculares. A partir disso, pode-se ampliar o conhecimento sobre o objeto pesquisado, possibilitando, assim, um entendimento e apropriação mais abrangente. Nessa perspectiva, Cellard (2008, p. 295) destaca que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais [...]”, além de ser uma das únicas fontes de informação sobre certos contextos que se quer investigar.

Destarte, Lüdke e André (1986) ressaltam que a análise documental torna-se uma importante ferramenta na identificação de fatos, contextos, bem como, de informações que são guiadas por questões problematizadoras ou hipóteses de pesquisa, por isso se configura como um método de coleta e análise de dados que afasta qualquer influência do pesquisador sobre os dados obtidos.

A partir disso, para a análise dos dados obtidos na investigação, será feita uma análise de conteúdos que, segundo o estudo de Moraes (1999), tem há muitos anos configurado como uma abertura a possibilidades, na exploração qualitativa dos dados e informações provenientes da análise de documentos. Além disso, parte de pressupostos que suportam a interpretação das finalidades, dos sentidos simbólicos — pois “o texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente” (MORAES, 1999, p. 11) —, e nessa direção, compreende-se que o currículo se tornou um território de disputas, de interesses, de dominação, de contestação de conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, a análise de conteúdos propicia a investigação de certas questões como: “Quem fala? Para dizer o quê? A quem? De que modo? Com que finalidade?” (MORAES, 1999, p. 11).

Sendo assim, o caminho teórico-metodológico deste estudo prioriza, a princípio, a análise documental dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Artes Cênicas: Teatro (ABI) e Licenciatura em música e os planos de curso, por meio de categorias descritas na subseção da terceira seção, que trata do caminho metodológico desta pesquisa. Além disso, com o foco, também, no pressuposto de Minayo (2008, p. 22), destacando o papel da

metodologia científica que inclui, além da concepção teórica e de conjunto de técnicas, a ênfase no “potencial criativo do pesquisador” – pressuposto que pode viabilizar mais criatividade na investigação e menos pragmatismo.

Nesta direção, o primeiro passo deste estudo consiste em realizar um levantamento bibliográfico abordando categorias que se relacionam com o enfoque da pesquisa, com a finalidade de, segundo Minayo (1999), possibilitar uma pesquisa com base em estudos já publicados e que oferecem uma literatura científica forte para o estudo do pesquisador.

Desse modo, as categorias elaboradas, para a busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério de Educação (MEC), e no Banco de Teses e Dissertações — com acréscimo do descritor Licenciatura e Currículo Humanizador — da mesma fundação, foram: educação e humanização; formação de professores e humanização; currículo humanizador; arte humanizadora.

O marco temporal, do levantamento realizado para revisão de literatura, foi o período de 2015-2019, que justifica-se como um marco importante na legislação, para a formação de professores do Brasil, com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 02/2015, em julho de 2015; que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Já o término em 2019, justifica-se pela decisão de priorizar os últimos cinco anos de publicação como limite para esse levantamento.

Seguindo o mesmo critério temporal, foi feito um levantamento da literatura publicada nos anais dos eventos nacionais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por meio das duas últimas reuniões (37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup> Reunião Nacional da Anped), visando os trabalhos dos Grupos de Trabalhos: GT 08 - Formação de professores; GT 12 - Currículo; e GT 24 - Educação e Arte. Os quadros completos desse levantamento bibliográfico compõem a seção de apêndices deste estudo.

Neste sentido, dos dezessete trabalhos encontrados no banco de periódicos da CAPES/MEC, relacionados à categoria Educação e Humanização e ao objeto deste estudo, seis trabalhos foram selecionados por similaridade ao estudo proposto (Apêndice A). Dentre eles, está o estudo que tem por finalidade compreender como se dá o processo de humanização e emancipação, no contexto da formação de professores para a Educação Básica e no contexto do Ensino Superior – na conjuntura atual, se pauta nas questões econômicas e administrativas do mercado, em detrimento das questões voltadas para humanização dos sujeitos e emancipação da sociedade.

No que concerne à categoria Formação de professores e Humanização, dos vinte trabalhos relacionados, também foram selecionados seis trabalhos por similaridade com este estudo (Apêndice B). Assim, esses trabalhos trazem reflexões sobre o currículo, para a formação inicial de professores de Arte, bem como, problematiza a contradição do ensino da Arte como atividade pragmática e a potencialidade da formação estética e humanizadora.

O levantamento de teses e dissertações teve o descritor de pesquisa “licenciatura e currículo humanizador”, sendo bastante elevado o número de trabalho encontrados, então, desses selecionou-se quatro trabalhos que possuem em seu título as palavras humanização ou emancipação (Apêndice C); e que destacam a centralidade do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), no processo de humanização.

Sobre os trabalhos dos anais da Anped (Apêndice D), encontrou-se apenas três trabalhos que se relacionam com o objeto deste estudo. Trabalhos apresentados, respectivamente, no GT 08 - Formação de professores, e no GT 24 - Educação e Arte. Estudos que destacam a perspectiva da formação humanizadora, a experiência estética e as práticas artísticas como resistência à dominação de métodos, exclusivamente técnicos e instrumentais nos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, nota-se a importância da produção de estudos que apontem para o processo de humanização e emancipação dos homens, no contexto da Educação Superior, direcionados para os cursos de licenciaturas e formação de professores que irão atuar na Educação Infantil, na Educação Básica e na própria Educação Superior.

O trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira seção examinar-se-á as contribuições da teoria crítica social que tiveram impacto na análise da Cultura, da Arte, na Educação e nos processos educativos. Na segunda seção, será analisada a forma ou as condições de influência da indústria cultural, nas dimensões formativas e estéticas, na sociedade capitalista tardia e avançada.

Na terceira seção, a trajetória histórica do ensino da Arte no Brasil, a partir do século XIX e com ela as influências e tendências sobre o ensino da Arte e sua curricularização. Por fim, na quarta seção, será analisada a formação de professores de Arte, por meio da estrutura curricular do curso de Artes Cênicas: teatro, no modelo de Área Básica de Ingresso (ABI) e o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre, bem como, as suas implicações para um currículo humanizador.

# 1. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO

*A arte entra em ação quando o saber desampara os homens.*  
(Friedrich Schelling)

Esta seção objetiva examinar as contribuições da teoria crítica social, com base nos ensaios e aportes teóricos desenvolvidos pelos teóricos de Frankfurt, que tiveram expressivo impacto na análise da cultura, da arte e nos processos educativos. Neste sentido, suas análises trazem uma denúncia contundente, sensível e negativa sobre as contradições de uma sociedade mergulhada na razão instrumental. Além disso, auxiliam na análise de categorias que podem elucidar as questões sobre o objeto deste estudo — que corresponde aos paradigmas formativos e princípios que fundamentam os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas: Teatro e Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre.

A Arte, como apresenta a epígrafe, manifesta-se entre a racionalidade estética e a mimesis, ou seja, entre o pensamento técnico e instrumental, bem como do pensamento sensível, da criatividade, da construção, da investigação e da inversão. A dualidade, nesse sentido, dá lugar a consciência e autoconsciência sobre essa ruptura e as forças contraditórias, como a separação entre a imagem e o signo, entre o sujeito e o objeto, em que — pelas manifestações e representações artísticas — é superada com essa ação que leva a consciência e humanização dos homens. No entanto, a assimilação sobre a Arte é gradativamente aniquilada por uma sociedade, que concentra suas forças na imitação e massificação artística e na racionalidade instrumentalizada e técnica dos sujeitos e da consciência.

Ademais, a utilidade da Arte começou a ser questionada com a consolidação de uma sociedade capitalista de mercado, em que as manifestações artísticas deixaram de ser evidência, de ser assimiladas e reconhecidas por todos, com isso, até seu direito a existir foi questionado. À vista disto, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, comentam que nessa conjuntura contraditória “a arte teria, primeiro, que mostrar a sua utilidade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 28), ou seja, mostrar sua utilidade em uma sociedade de mercado, de liquidação do saber, na qual semiformação e semicultura estão impregnadas, em uma conjuntura de desigualdades e barbárie.

Desse modo, a liberdade e autonomia, presentes nas manifestações artísticas e suas representações, entram em contradição com a sociedade da não-liberdade, do semi-saber, do

consumo irrefreado, do modo de produção capitalista e em progresso para a desumanização. Nesse sentido, Adorno (1992) destaca que “a autonomia que ela adquiriu, após se ter desembaraçado da função cultural e dos seus duplicados, vivia da ideia de humanidades. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana” (ADORNO, 1992, p. 11).

Esta sociedade menos humana, que discursa pelo progresso e a alcançar uma sociedade melhor, enfraquece e esvazia a compreensão teórica; abandona a reflexão — ou prioriza uma reflexão mecanizada —, por um pensamento exclusivamente pragmático; busca uma educação das massas, pela tecnologia da informação sem profundidade de conteúdos; se autodestrói pela insensatez do racismo, da intolerância, das desigualdades.

Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. É possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir a nenhum deles isoladamente, mas só a todo um conjunto na sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105).

Com isso, este corpo social, menos humano, agora segue o modelo da maquinaria econômica – violência que a sociedade industrial instala nos homens. Deste modo, essa sociedade industrial faz com que os homens percam sua objetividade no trabalho e tenham sua subjetividade controlada fora dele. Assim, a Arte e as obras artísticas têm seu sentido e objetivação diluídos por essa sociedade industrial, por meio de tendências ultra-tecnicistas, competências ilusórias, especialização extrema que levam ao caos cultural e social.

Assim, a Arte é colocada em uma posição de declínio, pois ela tem perdido sua objetivação em si mesma. Isso porque, a autonomia e liberdade conquistadas têm sido heterônomas do mercado, do valor de troca, da divisão do trabalho, da aniquilação teórica sobre seu contexto — em outras palavras, a revogação do potencial crítico da Arte e da Cultura —, com isso, fica mesclado em seu conceito, como aponta Adorno (1992a), o fermento e os condimentos que levam a sua supressão.

O burguês deseja que a arte seja voluptuosa e a vida ascética; o contrário seria melhor. A consciência reificada pretende reconquistar como substituto do que ela recusa aos homens na imediatividade sensível, aquilo que não tem lugar na sua esfera. Enquanto que a obra de arte excita aparentemente o consumidor pelo seu caráter sensual, ela torna-se-lhe estranha, alienada: transforma-se em mercadoria, que lhe pertence e que ele receia constantemente perder (ADORNO, 1992a, p. 30).

O sentido que é útil para a Arte, nesse contexto, é o sentido voltado exclusivamente à volúpia, ao libidinoso. Desse modo, a vida adquire o objetivo de ser contemplativa a essa

consciência reificada, que faz da Arte apenas uma mercadoria, e aliena as objetividades e subjetividades a um caráter estranho de oferta e demanda. Um sentido artístico indiferente, sem lugar ou território. Assim, a Arte torna-se, como destaca Adorno (1992a), uma propriedade cultural coisificada em que o objeto pouco tem a ver com o sujeito, é o *ser-para-outro*, ou seja, a dissolução das subjetividades por uma dominação e conservação de poder e privilégios.

A epígrafe inicial deste estudo apresenta um excerto do filme *O grande ditador*, de 1940, com sua estreia no auge da ditadura nazista e fascista. O filme foi escrito, protagonizado e dirigido por Charles Chaplin, que por meio de uma sátira entrelaçada de uma comédia dramática, alcança grande notoriedade com sua crítica e denúncia ao regime ditatorial nazifascista.

O filme apresenta duas perspectivas de sociedades, uma que produz e sustenta indivíduos tirânicos e menos humanos, e outra que apresenta certas potencialidades democráticas, comunitárias, mais humanas. Nestes termos, o autor coloca toda essa produção artística, trazendo, com ela, todas as objetividades e subjetividades, atreladas a questões políticas, econômicas, sociais e humanitárias. Assim, coloca toda a sociedade no centro do problema e das relações de poder – como participante de toda a discussão e crítica a esse sistema.

São muitas as cenas que retratam essa perspectiva, porém em um dos discursos proferidos por Charles — vivendo o personagem Adenoid Hynkel —, protagonizando uma disputa territorial com Benzino Napaloni, ele afirma: “a vida pode ser bela, mas a ganância fez com que os homens perdessem o rumo”<sup>4</sup>. Nesse discurso, o autor expõe as perspectivas e a construção social desse indivíduo tirânico, anti-democrático e menos humano. Utilizando a cinematografia traz, por meio de um pensamento crítico, estético e artístico, uma ação política e de consciência sobre uma realidade, ou seja, a Arte como superação de uma realidade com o rumo à barbárie.

Em um trecho clássico do filme, no discurso triunfal ocasionado pela vitória de sua investida em conquistar e dominar territórios e privar as pessoas de sua liberdade, Adenoid Hynkel dá lugar à figura política de Chaplin ao dizer que:

[...] O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que

---

<sup>4</sup> Trecho do filme *O grande ditador* (1940).



produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. **Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura.** Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido [...] (Charles Chaplin, *O grande ditador*, 1940, grifo nosso).

Desse modo, a Arte em uma perspectiva de superação da realidade e do *status quo* necessita de uma ação política. Logo, uma ação pedagógica e política de conscientização sobre o que leva o mundo a erguer muros ou discursar sobre o ódio – que conduz à miséria e barbaridade. Assim, a eficiência da máquina, a habilidade sobre as informações e a competência do pragmatismo revela o que há de menos humano nos homens, pela aniquilação da liberdade e da autonomia e pela escassez de conhecimentos. Sob essa ótica, no ensaio *Crítica Cultural e Sociedade*, Adorno (2002) destaca uma das principais características, do que ele chama de crítica cultural dialética.

Crítica imanente de formações culturais significa entender, na análise de sua estrutura e de seu sentido, a contradição entre a ideia objetiva dessas formações e aquela pretensão, nomeando aquilo que expressa a consciência e a inconsciência dessas formações em si, em face da constituição do estado de coisas existentes (ADORNO, 2002, p. 98).

Logo, a atitude questionadora, reflexiva, crítica da Arte e da cultura sobre os processos e contradições materiais da vida, é propulsora para a superação do sentido fetichizante sobre o cultural, que transforma em uma atenuadora na supressão da crítica imanente. Zuin (1994, p. 160), apontando esse potencial da Arte e da crítica cultural, analisa que “[...] esse é o momento em que a crítica imanente revela seu potencial de negação porque recusa a se subordinar e se harmonizar com as normas e padrões de valores vigentes”. Deste modo, caracteriza-se como uma espécie de expositora das materialidades, desigualdades, bem como, dos conflitos de valores dominantes da sociedade.

No que concerne à contribuição e a revolução que a tecnologia e o pensamento racional, técnico e lógico têm viabilizado à conjuntura atual, isso é fato indiscutível, dado que nesse mundo de velocidades, a máquina e o pensamento lógico têm sido instrumentos para inovações e criações de uma vida melhor para todos. No entanto, o que é discutível é a exclusividade do seu discurso, pois isso faz com que a máquina consuma a própria humanidade, e o pensamento lógico sepulte o pensamento crítico.

Na atual conjuntura, pode-se pôr em paralelo a ideologia nazifascista de coisificar as consciências e sepultar o pensamento crítico com os dias atuais, porém, considerando os estudos de Bobbio (1955, 2000) que ressalta os termos nazismo e fascismo como termos que

possuem uma dimensão histórica, logo, não poderiam ser indexados literalmente às tendências atuais. O que há, na verdade, é uma ressignificação de elementos presentes daquele contexto para o contexto atual, ou seja, pequenas sementes plantadas há tempos, sementes da desumanização que germinaram, cresceram e frutificaram disseminando a barbárie, e que ainda se encontram germinando entre os homens. E assim como foram plantadas pela cultura burguesa, pela educação e pela Arte, por meio de artistas e intelectuais daquele contexto histórico, de forma inacreditável, têm sido semeadas nos dias atuais (ou nunca deixaram de ser cultivadas).

Nesta perspectiva, pode-se aferir que essas tendências, articuladas à formação de professores e ao currículo para a formação de professores, podem atender a essa centralidade das políticas neoliberais para a educação. Ou seja, a observação exclusiva sobre o paradigma da racionalidade técnica, que por sua vez possui uma agenda que desvaloriza os saberes; que reduz a profissionalização docente a técnicas – com foco nas competências, através da exigência de uma sociedade de produção, como aponta Cunha (2013); que privilegia saberes predeterminados e práticas como uma imitação de modelos; e favorece uma pedagogia compensatória e de competências (PIMENTA; LIMA, 2006; PIMENTA, 1994).

No ensaio *Tabus acerca do magistério*, fruto de uma conferência, em meados da década de 1960, Adorno (1995a) desenvolve um argumento sobre a notória desvalorização, nas sociedades modernas, da profissão de professor. Além disso, como essa tendência de desvalorizar a profissão docente se tornou um hábito nos últimos tempos, bem como, se aceleraram as condições dessa desvalorização, que por vezes contou com a colaboração das políticas e reformas educacionais no Brasil, consolidando de forma progressiva, uma objetivação mercadológica à profissão docente. Disso resultou os baixos salários e péssimas condições de trabalho. Destarte, a visão empresarial e fetichizante acerca do magistério, tem provocado tabus, ou como destaca o autor, “[...] sedimentações coletivas de representação que, como preconceitos sociais e psicológicos, persistem teimosamente e acabam por se tornar forças atuantes na realidade, tornando-se forças reais” (ADORNO, 1992a, p. 98).

Dessa maneira, depreende-se que essas sedimentações coletivas correspondem às autoridades do alto escalão do sistema educacional, administrativo, bem como, a grupos reacionários dentro da escola, isso inclui pais e alunos que transmitem repulsões e verdadeiro ódio ao magistério e a escola. Nesse sentido, Oliveira (1994, p. 128) argumenta que “trata-se, portanto, de motivações subjetivas, por vezes pré-conscientes, mas quase sempre inconscientes, e revelam, mantêm e reforçam todo um conjunto de aversões contra a profissão docente”.

Notadamente, as bases da educação brasileira jamais foram tão atacadas como hoje, Paulo Freire e seu legado nunca foi tão rechaçado e humilhado como nesses tempos. Tempos em que o pensamento e a capacidade de pensar sofrem tentativas de ruptura, no seu sentido político e crítico, como comenta Forrester (1997, p. 68) ao afirmar que “[...] o pensamento é político. [...] Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar”.

Essa luta contra o pensamento e contra a capacidade de pensar toma corpo com a desvalorização do magistério, tendo em vista a transformação objetiva e estrutural na profissão docente, pelo acelerado e alienante modo capitalista. Acerca disso, Adorno (1995a) comenta que:

[...] o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar seus conhecimentos em benefício de sua situação material. [...] ao mesmo tempo, porém, uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente (ADORNO, 1995a, p. 105).

A deformação do professor consolida-se nessa transformação — que é lenta, porém bastante contundente —, na qual este passa a ser um profissional com interesses de comércio intelectual e na venda dos saberes. Logo, os saberes se caracterizam eminentemente como mercadoria, como valor de troca. Nessa perspectiva, Oliveira (1994, p. 131) ressalta que esse professor, que é consumido pela influência do mercado, é visto como repetidor e correpetidor de fatos e conceitos já superados, e com um “cheiro de simplificação indevida, de superficialidade”. Desta forma, nos ares de sua deformação docente, flutuam a reprodução técnica, a superficialidade teórica e a falência da experiência. Adorno comenta que:

Tudo isto é apenas a configuração específica, relativa ao professor, de um fenômeno que em sua generalidade é conhecida na sociologia pelo nome de *déformation professionnelle* (deformação profissional). Contudo, na imagem do professor a *déformation professionnelle* torna-se praticamente a própria definição da profissão (ADORNO, 1995a, p. 109, grifo do autor e tradução nossa).

Essa configuração específica tem sua legitimação e organização, ou seja, se produz e reproduz pelo currículo. Desse modo, a sistematização de um currículo de deformação profissional do magistério torna-se, como destaca Oliveira (1994, p. 131), “uma mescla de conteúdos e simples fórmulas”, ocasionando, assim, a perda de experiências formativas, de experiências estéticas que podem educar os sentidos e as consciências, além disso, tende a neutralizar a Arte e a cultura em detrimento dos processos e contradições materiais da vida.

A formação cultural, a “cultura” tal como a entendemos no cotidiano, não seria uma mera necessidade “intelectual”, mais uma necessidade “material”, porque tem a ver com as ideias enquanto diretrizes para a concretização da “essência humana”, tem a ver com experiências efetivas de formação (MAAR, 1994, p. 80).

Nestes termos, a Teoria Crítica da Sociedade, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, possui categorias que possibilitam a análise profunda sobre os impasses presentes na estrutura social e na estagnação em esquemas de fragmentação e pulverização das relações sociais. A cultura, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um constituinte cultural das formas e processos da sociedade, haja vista que além de uma necessidade do intelecto, é uma necessidade material para a constituição da humanidade – enquanto uma experiência formativa dessas humanidades.

Tendo em vista que as contradições sociais tentam, a todo instante, desabilitar a compreensão teórica e, com isso, causar o abandono da teoria, em favor de explicações rasas, do senso comum, através de uma ideologia que relativiza a compreensão teórica e automatiza os pensamentos, Max Horkheimer (1983), na *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, argumenta que:

A teoria não tem hoje um conteúdo e amanhã outro. As suas alterações não exigem que ela se transforme em uma concepção totalmente nova enquanto não mudar o período histórico. A consciência da teoria crítica se baseia no fato de que, apesar das mudanças da sociedade, permanece a sua estrutura econômica fundamental – a relação de classe na sua figura mais simples – e com isso a ideia da supressão da sociedade permanece idêntica. Os traços decisivos do seu conteúdo, condicionados por este fato, não sofrem alterações antes da transformação histórica. Por outro lado, a história não ficará estagnada até que ocorra esta transformação. O desenvolvimento histórico das posições, com as quais o pensamento crítico está atrelado, altera a importância dos conhecimentos científicos especializados para a teoria e a práxis críticas (HORKHEIMER, 1983, p. 149).

Nessa perspectiva, a teoria crítica social demonstra a necessidade de uma reconstrução teórica que compreenda, de forma clara e visível, as contradições e estruturas que reforçam as desigualdades, a barbárie e a desumanização da sociedade. Além disso, que compreenda também o pensamento político e, assim, como potencial teórico, resgate e viabilize caminhos para transformar as condições que levam a barbárie.

Pucci (1994) destaca três momentos pontuais e que se complementam, sobre essa reconstrução teórica idealizada pelos frankfurtianos: no primeiro momento, trata sobre o legado de Kant nas reflexões dos frankfurtianos, que se traduz no movimento de compreensão

do conceito de *Aufklärung*<sup>5</sup> (em português, Esclarecimento) com afirmação inicial ao processo, no qual as pessoas se libertam das “trevas”, pelo resgate da razão emancipatória presente no esclarecimento; no segundo momento — lugar que se inicia o aporte teórico deste estudo —, apresenta a repressão e transformação da razão emancipatória, pelo esclarecimento em razão instrumental e técnica; no terceiro momento, a crítica negativa transpassa os objetivos de resgate da razão que emancipa os homens, ou como ressalta Pucci (1994), uma forma de preservar o poder crítico em um mundo administrado e decaído.

No que tange ao conceito de *Aufklärung* dado por Kant, “Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 100). Desse modo, nota-se que os teóricos de Frankfurt têm sua perspectiva no resgate de uma razão que pode libertar e emancipar os homens. Ou seja, o resgate dessa razão se daria na compreensão sobre o esclarecimento da menoridade do homem e ao fato de que ele é o culpado por ela se desenvolver. Nessa perspectiva, Pucci (1995, p. 20) argumenta que o esclarecimento,

[...] liberta o indivíduo das algemas que o agrilhoavam, do tradicionalismo ignorante da idade média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da irracionalidade que dividia os homens em nobres e não-nobres pelo nascimento e pela racionalidade [...] se apresentava antes de tudo como manifestação da vontade política do homem, como um ato contracorrente, que gerava insegurança, medo, conformismo [...] O esclarecimento não é resultado mecânico de uma revolução, mas um processo vagaroso. A mudança no modo de pensar é lenta e dolorosa. É um processo histórico e pessoal (PUCCI, 1995, p. 20).

Assim, o esclarecimento se apresenta como uma luz que ilumina as sombras do tradicionalismo, da irracionalidade, das desigualdades, pois ele não se configura como um privilégio, mas como uma vontade política de compreender, participar, elaborar e compartilhar dessa razão. Ademais, não figura como um mecanismo, mas se realiza no processo histórico, desvinculado do campo da especulação, mas na atitude política.

No entanto, a razão emancipatória desenvolvida pela burguesia — que exercia seu domínio em face das classes sociais —, na visão dos teóricos de Frankfurt, subjugou a dimensão emancipatória da razão à dimensão instrumental. “A razão emancipatória vai se

---

<sup>5</sup> De acordo com a nota preliminar do tradutor, da obra de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, *Dialética do esclarecimento* (1985), a tradução de *Aufklärung* por esclarecimento traduz um significado histórico-filosófico, e o sentido, de forma ampla, que esse termo recebe na obra de Adorno e Horkheimer é para designar o processo de “desencantamento do mundo”, em outras palavras, o processo pelo qual os homens se libertam do medo e do desconhecido.

tornando reprimida, ofuscada” (PUCCI, 1995, p. 23), sendo submetida pela densidade do domínio da técnica como instrumento de controle e dominação.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) iniciam seus argumentos, sobre o conceito de esclarecimento, destacando a perspectiva de liberar as amarras do medo da humanidade por meio do esclarecimento, ainda assim, “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal”. O triunfo da técnica sobre a ciência, da dimensão instrumental sobre as humanidades.

Destarte, o conceito de *esclarecimento* sofre uma mutação, em razão da dimensão instrumental e técnica. Pucci (1995) comenta que a razão emancipatória tem sua dimensão crítica esvaziada e abandonada; pensar já não é pré-requisito, mas uma digressão indesejada. Os autores do texto em destaque — primeira parte da obra *Dialética do esclarecimento* —, sustentam que:

O progresso técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, **porque a própria razão se tornou um mero adináculo da aparelhagem econômica que a tudo engloba**. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser um órgão puro dos fins (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 37, grifo nosso).

Conforme exposto, Adorno e Horkheimer atestam as características da razão instrumental. Dessa forma, o processo técnico que eliminou as bases da consciência dos sujeitos, agora, em última instância, coisifica e permite a auto-coisificação dos sujeitos, e ele perde toda significação possível. Pois, como destacado no excerto, a razão se curva como um simples instrumento auxiliar da economia de mercado; um instrumento que serve na fabricação de mais instrumentos como ela (razão instrumental), por sua funcionalidade calculada e implacável.

Importa salientar que a negação da razão emancipatória, pela afirmação da razão técnica e instrumental se faz presente também na Arte e na negação desta. Jay (1974) e Pucci (1995) concordam, quando afirmam que a Arte e a teoria crítica configuram instrumentos que possibilitam a negação do *status quo*, seguindo o pressuposto de Adorno, ao considerar a relação objetiva entre estética e social. Assim, Jay (1974, p. 139) elucida que: “a grandeza das obras de arte reside tão-só em seu poder de permitir que sejam ouvidas as coisas que a ideologia oculta”.

Nesse ínterim, a Arte, como destacado na obra de Charles Chaplin, nega e resiste veementemente às contradições que reforçam o *status quo* e a dominação; haja vista que ela é ação política e, por ser política, requer uma crítica imanente. Nesse seguimento, Pucci (1995) ressalta que “a arte se desliga do mundo administrado e delimita seu território específico fora do controle racional, preservando aquilo que lhe é próprio”, e nesse desligar do mundo administrado, se conecta ao novo, ao subjetivo.

Pertence ao sentido da obra de arte, da aparência estética, ser aquilo em que se converteu, na magia do primitivo, o novo e terrível: a manifestação do todo no particular. Na obra de arte volta sempre a se realizar a duplicação pela qual a coisa se manifestava como algo de espiritual, como exteriorização do maná. É isto que constitui sua aura. Enquanto expressão da totalidade, a arte reclama a dignidade do absoluto (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 28).

Neste mesmo ensaio — *Conceito de Esclarecimento* —, os autores denunciam o afastamento do sentido político da Arte, pelo domínio da racionalidade técnica e do esclarecimento que se entregou ao seu “superego”: a dominação. Logo, como mencionam Adorno e Horkheimer, a essência do esclarecimento é a dominação e o totalitarismo. Desse modo, essa característica fetichizante, da razão instrumental, se revela na *indústria cultural*, responsável por reprimir o novo, contestar o que não se repete, suprimir as subjetividades, frear o que é arriscado, e desabilitar as ambiguidades. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, 105) e, além do predomínio técnico nas obras de arte, realiza-se o atrofiamento da imaginação e da espontaneidade.

Nos ensaios *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* — parte da obra *Dialética do esclarecimento* — e a *Teoria da Semicultura*, Adorno apresenta e reflete sobre o diagnóstico que leva os homens à calamidade e à barbárie. Nesse entremeio, a indústria cultural se apresenta como um filtro e exige que tudo se submeta a ela; bem como, à mídia, à internet, à educação, ao trabalho e, até mesmo, ao tempo livre. De modo a seguir certas funções, para legitimar a razão instrumental e o capital:

[...] reproduz a ideologia dominante ao ocupar continuamente com sua programação o espaço de descanso e de lazer do trabalhador; vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo. Difunde por todos os cantos a *pseudodemocrática* ideologia do vendedor do acesso fácil a todos os bens espirituais enquanto mercadorias. Todos os homens são transformados em clientes e empregados preferenciais. E a vida, modelada até as suas últimas ramificações pelo princípio da racionalidade técnica, se esgota na reprodução de si mesma. A Indústria Cultural confere a tudo um ar de semelhança (PUCCI, 1995, p. 27, grifo do autor).

A *semicultura* e a *semiformação* sementeiam o mundo com a reprodução ideológica e dominante da Indústria Cultural. Através de clichês prontos, uniformidade e padronização de competências, engendra um processo formativo industrial e mecanizado, da Arte sem crítica, desprovida de sentido, à integralização da barbárie. Assim, segundo Adorno e Horkheimer (1985) a Indústria Cultural se reproduz nas identidades, no esvaziamento dos materiais estéticos, na tendência de sempre escolher o mesmo, na repressão e privação, desse modo “por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens da formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro” (ADORNO, 2005, p. 6).

Diante disso, cabe ao homem se adaptar a toda essa estrutura de domesticação – adaptação sem a convergência da autonomia. Isto porque, a razão instrumental, por meio da Indústria Cultural, aniquila qualquer sinal de autonomia dos sujeitos, neutraliza-os a ela. Além disso, petrifica-os em um esquema formativo de sujeitos bem ajustados ao sistema e ao mercado. A padronização, o atrofiamento da imaginação e da espontaneidade, a perda da capacidade crítica e da humanidade, são gerados, ao mesmo tempo, pela Indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, a Teoria Crítica, desenvolvida pelos teóricos frankfurtianos, destaca a *dimensão dialética da história* (PUCCI, 1995). O pano de fundo da crítica feita pelos teóricos frankfurtianos é a perspectiva de negar a negação, ou seja, como já foi ressaltado, a tendência da razão instrumental é negar a Razão Emancipatória, assim como as prerrogativas humanizadoras que vem com ela. Logo, negar essa negação seria uma nova afirmação de resistência da Razão Emancipatória.

[...] a teoria crítica aparece como subjetiva e especulativa, parcial e inútil, embora ela não proceda nem arbitrariamente nem ao acaso. Como ela contraria o modo de pensar existente, que permite a continuidade do passado, favorecendo os interesses da ordem ultrapassada, e se opõe aos gerentes de um mundo partidário, a teoria crítica aparenta ser partidária e injusta (HORKHEIMER, 1991, p. 52).

Destarte, o modo de contrariar as contradições existentes seria negar o *status quo*: os desdobramentos da miséria; além disso, reafirmar a autonomia do homem, questionando dogmas e tabus que o aprisionam, para preservar a emancipação da sociedade; por evidência as sombras do semi-saber, da semicultura e da semiformação, da ideologia, do fetiche e da barbárie. Nesse sentido, a Teoria Crítica se opõe a fatores e a qualquer estrutura que aprisionem o homem, pois, “[...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma



mera ampliação do saber. Ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1991, p. 70).

Pucci (1995, p. 38) destaca, como segundo momento da elaboração teórica, a afirmação dos teóricos frankfurtianos sobre a “onipresença da razão instrumental”, que se colocou a serviço do mercado. Desse modo, para que a razão crítica fosse anunciada, seria preciso um movimento teórico negativo e intransigente: “[...] uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se erija” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45).

O terceiro momento, dessa trama teórica desenvolvida e articulada pelos frankfurtianos, trata-se de uma construção teórica que compreende o surgimento da razão instrumental – a qual nega a Razão Emancipatória –, e da Indústria Cultural. No fim, ambas liquidam a Formação Cultural, através da semicultura e da semiformação, mas acreditam que essa tendência ideológica da semicultura e sua integração pode ser superada. A esse respeito, Adorno destaca que “como a integração é ideologia, é também — por ser ideologia — frágil, desmoronável” (ADORNO, 2005, p. 7). Além disso, reafirma a importância da teoria, para o resgate da Razão Emancipatória. No ensaio *Notas marginais sobre teoria e prática*, argumenta que:

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo [...] — tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. Que a teoria deva curvar-se a ela dissolve o conteúdo de verdade da mesma e condena a práxis ao delirante; é hora de enunciar isto como algo prático [...] A prática é a fonte de onde a teoria extrai forças, mas não é por ela constituída (ADORNO, 1995f, p. 3).

Ressaltando, assim, a articulação e interdependência entre a teoria e a prática, característica que a racionalidade quer descaracterizar e inutilizar. De tal modo, ao subverter a teoria, subverte-se a reflexão e a autorreflexão dos homens. Giroux (1986, p. 39) enuncia, nessa direção, que os teóricos frankfurtianos redefiniram racionalidade, não sendo entendida apenas como prática do pensamento crítico, mas como relação do pensamento e da ação, para que, com isso, seja possível resgatar a Razão Emancipatória.

[...] a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser (GIROUX, 1986, p. 57).

Assim sendo, a Teoria Crítica Social, além de situar o objeto desse estudo, pode vir a contribuir com a construção de projetos pedagógicos curriculares para a formação de professores, na direção da análise crítica sobre as rupturas e tensões que cercam a sociedade, bem como, oferecendo experiências formativas e educativas que propiciem a reflexão e autorreflexão crítica e negativa, para as contradições presentes na sociedade. Marcuse (1988, 124) aponta que “[...] compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são, e isto, por sua vez, significa rejeitar sua mera facticidade. O pensamento dialético torna-se assim negativo em si mesmo”.

A reflexão e autorreflexão, especialmente para Adorno (1995b), é abordada no ensaio *Educação após Auschwitz*, que aponta prerrogativas para que *Auschwitz* não venha a se repetir. *Auschwitz* foi o ápice da barbárie, no século XX, no entanto suas sementes ainda podem germinar neste século e nos próximos. Por isso, a autorreflexão se mostra importante para a educação e para a cultura, como meio de desenvolver a autonomia, autodeterminação, a razão emancipatória – que torna os homens mais humanos. Assim como ressaltou, no ensaio *Tabus a respeito do magistério*, que “[...] a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 1995a, p. 117).

Seguindo a mesma direção, de uma crítica negativa, o resgate do sentido da formação cultural pode-se dar por meio da construção de um currículo que transborde experiências formativas, tanto nas dimensões estéticas da consciência, quanto na reconstrução da “noção de cultura enquanto força política” (PUCCI, 1995, p. 48), ou seja, na apropriação e consciência histórica do processo de dominação e da necessidade do pensamento crítico e negativo sobre esse processo (GIROUX, 1986) e, assim, direcionar a formação para a resistência.

A resistência é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica (GIROUX, 1986, p. 145).

Nesse sentido, o conceito de resistência elaborado por Giroux, não se detém em um slogan educacional e uma representação simplória de oposição e protesto, pois nega os pressupostos tradicionais de oposição, do protesto e do fracasso educacional. Ademais, se impõe na explicitação da problemática desses pressupostos de dominação, como possibilidade

de fomentar, no currículo, experiências formativas com base na análise política e na teoria crítica.

Assim, Maar (1995) destaca que além de compreender a Teoria Crítica como uma proposta pedagógica, é necessário assimilá-la como uma abordagem formativa e educacional, e aponta que:

[...] o sentido principal da educação para a emancipação está na dissecação visceral do nexos entre dominação e racionalidade, que constitui o meio “subjetivo” de reprodução social do existente. A partir daí, a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da “reconstrução crítica” da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas (MAAR, 1995, p. 79).

Com base no exposto, nas próximas seções tentar-se-á identificar as condições pelas quais a influência da Indústria Cultural impõe e transforma a sociedade, por meio também de sua prole: a semicultura e a semiformação. Através de uma análise sobre o diagnóstico da situação da Cultura, da Arte e das experiências formativas, que podem auxiliar na compreensão crítica do processo de dominação – presentes na formação dos indivíduos e da cultura.

## 2. ARTE E INDÚSTRIA CULTURAL

*A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.*  
(Theodor W. Adorno, 1965)

Esta seção objetiva identificar a forma, ou sob que condições, na sociedade capitalista tardia e avançada, intercorre a influência da Indústria Cultural nas dimensões formativas e estéticas. Vale destacar que não se pretende esgotar todas as suas dimensões de influência, mas concentrar em algumas subcategorias como: a aniquilação e desaparecimento das humanidades; a desterritorialização e disseminação ideológica e mercadológica, de conteúdos exclusivamente técnicos, que influenciam a formação e o currículo; e a negação da ambiguidade dos produtos culturais e artísticos que reforçam as contradições de uma sociedade administrada e degradante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ZUIN, 1997). Na primeira subseção, frisa-se um dos desdobramentos da Indústria Cultural, a semicultura. Em seguida, examina-se a repercussão da semiformação, nos enredos das Experiências Formativas.

A epígrafe acima retrata o início de uma palestra conferida por Theodor W. Adorno, em uma transmissão radiofônica em 1965, e representa uma fala que não pretende apenas anunciar, utopicamente, um objetivo a ser seguido pela educação ou projetos educacionais. Todavia reflete, como aponta Maar (1997, p.46), uma “fixação negativa de uma realidade de terror e sofrimento a ser negada”, em outras palavras, representa uma ação negativa e política, como ação de resistência, para a transformação das estruturas e condições sociais do presente.

Desse modo, “[...] que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119) configura como um debate que precisa ser compreendido, a princípio, no entendimento de que Auschwitz foi um objetivo materializado da Indústria Cultural, ou seja, além de ser uma imposição empírica da própria Indústria Cultural, é também oriunda do mesmo processo que gerou a Indústria Cultural. Nesse sentido, segundo Maar (1997, p. 46), “Auschwitz não representa formalmente, mas é a barbárie impondo um sentido a prática”, assim, a representação da barbárie, em todos os seus moldes formais de produção e reprodução é a própria Indústria Cultural que teve seu “limite objetivo” a atrocidade de Auschwitz.

Nessa perspectiva, a Indústria Cultural, no que se refere a sua gênese e desenvolvimento, segue resultante do processo de produção do capitalismo tardio, que age como totalitário na reprodução social, e isso se multiplica na direção de todas as esferas, sejam elas objetivas ou subjetivas. De tal maneira, em que, de acordo com Maar (1997), o

plano da superestrutura social, agora ideologicamente excludente, ocuparia as manifestações culturais e artísticas. A irracionalidade dessa estrutura, atribuída pela sociedade capitalista tardia, se transforma, contraditoriamente, em racionalidade e manipula as massas, significando que “a própria organização da cultura é manipulatória dos sentidos dos objetivos culturais, subordinando-os à economia e à política” (MAAR, 1997, p. 75). A esse respeito, Adorno (1984) afirma que:

Ao juntar elementos de há muito correntes, ela lhe atribui uma nova qualidade. Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajudam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. Isto graças tanto aos meios atuais da técnica quanto à concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores (ADORNO, 1984, p. 92).

Ao se referir ao conceito que a Indústria Cultural potencializou, na sociedade capitalista e ainda mais na conjuntura atual, ela atribui uma nova qualidade a tudo: um ar de semelhança. Dessa forma, Adorno e Horkheimer (1985, p. 112) ressaltam a subordinação da cultura e da arte a uma única fórmula, “a totalidade da indústria cultural”. A partir de uma técnica de padronização, da produção em série, a indústria cultural, como geradora da regressão objetiva, continuará a existir, coisificando as consciências pelo “véu tecnológico”. Como afirmou Adorno, em sua conferência *Educação após Auschwitz*:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995b, p. 132).

O “véu tecnológico” citado por Adorno representa a tendência da razão instrumental e técnica, que encobre a razão emancipatória, e desconsidera que a própria técnica e os seus avanços tecnológicos e científicos, igualmente importantes para a emancipação da humanidade, pudessem ser essa extensão idealizada e utópica, da força e do desenvolvimento da própria humanidade.

Na peça, *A vida de Galileu*<sup>6</sup>, de Bertolt Brecht, na décima quarta parte do espetáculo, ou seja, no penúltimo ato da peça em que Galileu Galilei, já semi-cego e envelhecido, se

---

<sup>6</sup> A peça escrita por Bertolt Brecht, entre os anos de 1937 e 1938, representa uma das obras centrais do dramaturgo. Contando a vida de Galileu Galilei, especialmente seu debate sobre as transformações científicas e tecnológicas que surgiam no mundo e sua relação com a sociedade no século XVII, e com isso, levanta profundas reflexões sobre os acontecimentos da época do autor e

encontrava prisioneiro da igreja em virtude da inquisição — e esse fato seguirá até sua morte —, recebe a visita de um antigo aluno, e em um longo diálogo reflexivo sobre os caminhos e descaminhos da ciência e da técnica, começa a questionar sobre qual seria a finalidade ou a função da ciência e da técnica para a humanidade ao afirmar: “eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a cansaça da existência humana” (BRECHT, 1977, p. 120). Assim, essa fala corrobora com o pressuposto de que a ciência, a técnica, as tecnologias podem ser reputadas como a “extensão do braço dos homens”, como acentua Adorno (1995b, p. 132), uma força que poderia contribuir para desencantamento da humanidade, para o esclarecimento e emancipação da razão. No entanto, Galileu clarifica:

E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão, e as suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais. Com o tempo, é possível que vocês descubram tudo o que haja por descobrir, e ainda assim o seu avanço há de ser apenas um avanço para longe da humanidade (BRECHT, 1977, p. 120).

Nessa direção, em que a ciência e a técnica são colocadas como um fim em si mesmas e fetichizadas, suas transformações se tornam deformadas por essas tendências. Assim, os avanços, como disse Galileu, se dão em direção oposta a humanidade, mas convergentes à desumanização. Além disso, as inovações, antes subjugadas aos poderosos e dominantes, são postas em um amontoado de saberes deformados. Desse modo, os avanços e inovações são dominados pela Indústria Cultural — que também controla as esferas da tecnologia, da ciência, da técnica, da cultura e da arte —, que introduz a esses meios um longo e perturbador processo de reificação; tornando os fins, como denuncia Adorno (1995b), desconectados da consciência e da vida das pessoas.

Por esse ângulo, a discussão sobre os meios (ciência, técnica e as tecnologias) e os fins (uma vida digna e sem exploração) — debate esse que considera que a ciência, a técnica e as tecnologias navegam em uma espécie de neutralidade quanto aos fins, ou seja, elas não teriam ação impositiva sobre as finalidades, mas caberia ao homem escolher sobre o seu uso: finalidades emancipatórias ou finalidades que levem à barbárie. Entretanto, converte-se em uma discussão em que os meios servem, exclusivamente, ao fim da Indústria Cultural, qual seja: a lógica do mercado.

Nessa mesma perspectiva, a Indústria Cultural neutraliza o sentido da cultura, a transforma em valor de mercado e absolutiza a uma única dimensão: a adaptação ao mercado.

---

dramaturgo, como por exemplo a repressão contra intelectuais, processos de inquisição, encarceramento e tortura no regime comunista na União Soviética.

E, a partir disso, fortalece sua disparidade quanto aos processos históricos, econômicos e políticos.

[...] Cultura, no verdadeiro sentido da palavra, não se acomoda simplesmente aos seres humanos; ela sempre levantava simultaneamente protesto contra as relações petrificadas sob as quais eles viviam, honrando-os assim. Na medida em que a cultura é completamente assimilada e integrada naquelas relações petrificadas, os seres humanos são mais degradados<sup>7</sup> (ADORNO, 1975, p. 13, tradução nossa).

Assim, a cultura seguiu transformando-se em um objeto de padronizações, fruto de uma sociedade cada vez mais administrada pela indústria e pelo mercado. Acerca disso, Pucci (1997a) comenta que, tradicionalmente — referindo-se especificamente à tradição germânica —, a cultura guarda um hiato em seu caráter. Em outras palavras, ao mesmo tempo que apreende em si o complexo das criações intelectuais e artísticas, apresenta uma condição, um requisito, de formar seres humanos, sem status ou exploração em “um ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia” (PUCCI, 1997a, p. 90).

Ademais, com a implantação do domínio da burguesia, que de forma arbitrária desvirtuou o sentido da cultura, se neutralizando em si mesma; com a exploração do trabalho e da desumana organização da sociedade de mercado; com o desenvolvimento de uma “nova realidade cultural” fruto do progressivo capitalismo econômico e da revolução tecnológico-industrial (PUCCI, 1997a), a cultura e conseqüentemente sua formação deixou seus sentidos, bem como, seus conteúdos deformarem-se à lógica do mercado. Desse modo, destacando e determinando o momento de adaptação, e tendenciando a uma “mera história natural darwinista, que premia a *the survival of the fittest* (a sobrevivência do mais forte)” (ADORNO, 2005, p. 3, tradução nossa).

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam como esse progresso, através do desenvolvimento do capitalismo monopolista da Indústria Cultural<sup>8</sup>, luta para que os valores, de uso dos produtos culturais, possam ser considerados como valores de troca, e a

<sup>7</sup> "Culture, in the true sense, did not simply accommodate itself to human beings; but it always simultaneously raised a protest against the petrified relations under which they lived, thereby honoring them. Insofar as culture becomes wholly assimilated to and integrated in those petrified relations, human beings are once more debased".

<sup>8</sup> Termo criado por Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), por meio da obra *Dialética do Esclarecimento* (1944), onde os autores apontam a cultura popular como uma indústria de produção em massa, controladora de objetividades e subjetividades. Tornando seus usuários dóceis e disciplinados no seu consumo, mesmo com as adversidades. Segundo Giroux (1986), o termo “indústria” não deve ser interpretado de forma literal, mas representa uma referência à padronização do objeto. Zuin (1994) resalta que o termo Indústria Cultural tem sua finalidade em descaracterizar o ponto de vista que considera o surgimento natural da cultura nas massas.

produção em série, ou seja, o esvaziamento dos sentidos, conteúdos e objetivações, pela lógica do mercado: “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, *o sujeito pensante*” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 123, grifo nosso). Este sujeito, que pensa e possui as ferramentas que podem formar e educar sua objetividade e subjetividade, se vê derrotado, pois seus sentidos estão ocupados em um trabalho que não reconhece, e as horas “livres” também são dominadas pela Indústria Cultural. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985):

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas a diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

A diversão se comporta como uma doença, sem cura, nem vacina, que padroniza os sujeitos, em um processo que faz desaparecer a humanidade e o desejo por ela. Logo, a Indústria Cultural define o que se configura como tedioso e enfadonho (trabalho) e o que se configura como felicidade (tempo livre), contudo ambas profundamente submersas em condições de adaptação, produção e reprodução econômica do mercado. Giroux (1986, p. 43) destaca, sobre essa análise da redução cultural ao sentido vazio de diversão, atribuído pelo capitalismo tardio, que a “esfera cultural” se transforma em uma mera extensão dos processos de trabalho mecanizados. Processos em meio a progressos e regressos: “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

De igual modo, as relações sociais são cada vez mais subvertidas em relações de dominação, em um mundo globalizado pela Indústria Cultural. A esse respeito, Zuin (1997, p. 125) comenta que os centros de tomadas de decisão se deslocam para as grandes corporações, empresas, organizações, em virtude do crescente “processo de desterritorialização”, que desenraiza e esvazia de ideias, bem como, de conteúdos e de humanidade, por interesses que valorizam mais a oferta e demanda, de um mundo entranhado por organizações monetárias e bancos internacionais de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o processo de desterritorialização inflama as instituições culturais e formativas, negando sua autonomia e seus determinantes sociais, políticos e econômicos, que



tem sua objetivação na acumulação de capital: “as escolas, nessa perspectiva, são vistas meramente como locais de instrução”, como destaca Giroux (1986, p. 17).

A nível da organização curricular das instituições de ensino, o currículo é desapropriado e desacreditado como um território cultural e político, assim como é ignorado o conceito de que é um *território de disputas, contestações e luta*. Um exemplo disso, está na construção da Base Nacional Comum Curricular e nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial e continuada de professores (Resolução CNE/CP nº2/2019) – desenvolvidas por entidades internacionais e organizações de interesses comerciais e econômicos.

O processo de desterritorialização do currículo, contraditoriamente, colabora com o processo de humanização. No entanto, isso se dá às custas do silenciamento de muitos homens e mulheres, por ser entendido e aplicado por meio de um progresso reificador e mecanizado. Assim, o preço de um progresso irrefreado é a desumanização, logo, a barbárie. Sob esse aspecto, Adorno e Horkheimer ressaltam que:

[...] a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem sucedido que é culpado de seu próprio oposto (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Portanto, um progresso que caminha para a propriedade privada, à separação do trabalho do capital e da terra, à concorrência, ao valor de troca, ao lucro de capital e renda de forma exclusiva, torna-se o regresso à desumanização e, por fim, a barbárie.

A desterritorialização das relações sociais, nas instituições e no currículo, tem seus sinais no esvaziamento do sentido, de objetivação, de subjetividades, como também, de finalidades formativas e dos produtos culturais. Isso ataca, diretamente, o sentido teórico e desabilita categorias e dimensões formativas e estéticas. Além disso, aliado ao ataque e desapropriação do ser, está a identidade do homem. Com isso, a indústria cultural acaba de matar o que já estava desfalecendo. Acerca disso, Adorno e Horkheimer (1985) sinalizam que:

Agora os felizardos exibidos na tela são exemplares pertencendo ao mesmo gênero a que pertence cada pessoa do público, mas esta igualdade implica a separação insuperável dos elementos humanos. A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a

perceber quando perde com o tempo a semelhança (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120).

A manutenção do homem, exclusivamente como ser genérico, mimético e substituível, torna-se o impulso da economia nacional e da indústria cultural. Nada pode mudar, a não ser o aumento do lucro da classe dos proprietários, pois “seja no excesso de enredos, piadas ou histórias repetidas, seja no ritmo rápido do desenvolvimento do filme, a lógica da padronização reina absoluta” (GIROUX, 1986, p. 43). Assim, como nada muda na grande engrenagem da ganância e dos gananciosos pelo poder e pelo lucro. Como já dizia, na canção de Chico Buarque: “Faz tempo que a gente cultiva [...] A mais linda roseira que há [...] Mas eis que chega a roda viva [...] E carrega a roseira pra lá”<sup>9</sup>.

A obra de Tarsila do Amaral, intitulada *Operários*<sup>10</sup>, retrata cinquenta e um operários, vindo de todas as partes do Brasil para trabalhar nas indústrias, mais especificamente na cidade de São Paulo, uma das capitais mais impulsionadas ao capitalismo e para a imigração na década de 1930.

Destarte, o quadro registra um período histórico na industrialização brasileira, marcada pela exploração de uma classe em total vulnerabilidade no país: o trabalhador. As feições dos trabalhadores aparentam cansaço e desesperança, muito embora sejam distintas e diversas. Um mosaico de rostos sobrepostos, sem corpo, olhando para a mesma direção, onde a paisagem de fundo são as chaminés inóspitas da fábrica: a massificação do trabalho e do trabalhador, através de uma racionalidade dominante e da atrofia da objetividade e das subjetividades.

[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a uma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Nessa perspectiva, a obra retrata a realidade regressiva do progresso da indústria capitalista. A padronização que sacrifica a diferença, pode ser vista nos rostos empilhados como se fossem objetos: a *coisificação*<sup>11</sup> pelo processo de trabalho, obrigando a produção de

<sup>9</sup> Trecho da canção Roda Viva (1967), de Chico Buarque de Hollanda.

<sup>10</sup> Quadro “Operários” (1933), de Tarsila do Amaral.

<sup>11</sup> Conceito desenvolvido por Theodor W. Adorno na conferência *Educação após Auschwitz* (1965), na rádio de Hessen, na Alemanha. Esse conceito, segundo o autor, traz à tona, a alteração das relações humanas em “coisas” e que se relaciona com o conceito de “reificação” nos estudos de Lukács (ADORNO, 1995b). Sendo assim, pode-se relacionar essas duas categorias como expressão com sentido aproximado nas obras de Adorno.

coisas e não de humanidades. A finalidade é a produção em série de sujeitos adaptados e conformados a um contexto que nega qualquer autonomia, como destaca Zuin (1997, p. 129), “[...] onde as pessoas agem mais a favor do que contra o *status quo*”. A respeito disso, Adorno e Horkheimer argumentam que:

A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Nesses termos, a Indústria cultural aliada à racionalização instrumental tecem suas amarras na esfera cultural, especificamente no âmbito artístico. Na concepção dos teóricos frankfurtianos, a Arte tem a capacidade de expor de forma crítica e negativa a realidade e o *status quo* dominante no contexto histórico e social. Nas palavras de Herbert Marcuse (1978):

A verdade da arte reside em seu poder para quebrar o monopólio da realidade estabelecida (ou seja, daqueles que o estabeleceram) para definir o que é real. Nesta ruptura, que é a conquista da forma estética, o mundo fictício da arte aparece como verdadeira realidade<sup>12</sup> (MARCUSE, 1978, p. 9, tradução nossa).

Ao definir o real, de forma afirmativa e crítica, a Arte se coloca na ruptura ao resistir às tentativas de abstração dos seus sentidos, pela Indústria Cultural e de sua associada: a semicultura. Pucci (1994, p. 31) comenta que “a arte, que tradicionalmente traz em si o reino da autonomia e da criatividade, é transferida, mesmo que desajeitadamente, para a esfera do consumo”. Desse modo, a Indústria Cultural de forma organizada impõe a liquidação aos bens culturais e artísticos e, de forma contraditória, emana o perfume da democratização desses.

A esse respeito, Zuin (1994), destacando esse caráter ambíguo da produção cultural produzida pela Indústria Cultural, aponta que o processo de massificação, maquinado por ela, sugere que todo o patrimônio e produtos culturais podem ser de apropriação universal, ou seja, de todos. No entanto, assim como os produtos artísticos podem emancipar as consciências, tendem também para interesses mercadológicos da Indústria Cultural. Sobre o processo de massificação, dos produtos artísticos e culturas, que a indústria aplica como uma democratização ilusória, Adorno e Horkheimer (1985) elucidam que:

---

<sup>12</sup> "The truth of art lies in its power to break the monopoly of established reality (i.e., of those who established it) to define what is real. In this rupture, which is the achievement of the aesthetic form, the fictitious world of art appears as true reality".

Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e consequente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único – ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia – essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

A massificação da cultura das obras de Arte se posiciona diante do domínio de um mundo administrado e, apenas o que é produzido em série, se adequa a esse molde. Isso reforça uma democratização ilusória de seus produtos e torna as consciências homogêneas, ao ponto dos sentidos estarem completamente dominados. Adorno, no ensaio *Teoria Estética*, além de destacar esse caráter ambíguo da Arte, ressalta o caráter crítico e negativo de uma realidade estabelecida: “a arte só se mantém em vida através da sua força de resistência; se não se reifica, torna-se mercadoria” (ADORNO, 1992a, p. 341). Assim, a força de resistência está aliada a crítica imanente, insubordinada e intransigente, frente a realidade dominada pela práxis da Indústria Cultural. Sobre esse posicionamento antagonico, perante as prescrições heterônomas do mundo administrado, Adorno (1992) adverte:

[...] a arte não é social apenas mediante o modo da sua produção, em que se concentra a dialética das forças produtivas e das relações de produção, nem pela origem social do seu conteúdo temático. Torna-se anti social através da posição antagonista que adota perante a sociedade e só ocupa tal posição enquanto arte autônoma. Ao cristalizar-se como coisa específica em si, em vez de se contrapor às normas sociais existentes e se qualificar como "socialmente útil", critica a sociedade pela sua simples existência, o que é reprovado pelos puritanos de todas as confissões (ADORNO, 1992a, p. 340).

Desse modo, revela-se a grande contradição que clarifica o dúbio caráter dos produtos artísticos e sua condição de certa independência (não de autonomia) e resistência. Zuin (1994) esclarece que os produtos artísticos usavam de uma força de resistência, baseados na independência e distanciamento social que viabilizava a crítica às várias situações e geravam uma realidade degradante, ademais, o uso da genialidade de muitos artistas legitimou essa tendência. Contudo, a cristalização eminente aos produtos das obras de arte, ao passo que resultou em mais obscurantismo do caráter que distingue a sociedade, gerou ainda mais resistência à tendência mercadológica.

Todavia, o conteúdo principal das obras de Arte, que vem à tona nessa denúncia da realidade existente, é “o caráter imanente da sociedade na obra de arte [...] a denúncia da

debilidade e impotência humana frente ao sistema” (ZUIN, 1994, p. 158). Isso denota ser o cerne da reflexão à crítica imanente, que os conteúdos das obras de Arte trazem, com respeito ao plano industrial de desumanização e barbarização dos sujeitos e da sociedade, respectivamente.

Destarte, o que se nota é uma perspectiva de negação ao determinismo de uma sociedade, com objetivos voltados para a produção e reprodução de indivíduos bem ajustados a ela. Nesse sentido, elucida Adorno (1992): “na arte, é social o seu movimento imanente contra a sociedade, não a sua tomada de posição manifesta. [...] O seu encantamento é desencantamento” (ADORNO, 1992a, p. 342). Em essência, um movimento antagônico e de reflexão crítica e negativa, dos processos de reificação dos sujeitos administrados pela Indústria Cultural e sua prole, que agem na distribuição e consumo dos bens semiculturais e na disseminação da semiformação.

A Indústria Cultural realizou, imperativamente, a negação dessa ambiguidade aos produtos culturais e artísticos, efetivando de forma ideológica o descolamento do processo de adaptação da autonomia, empreendendo, assim, sujeitos sem identidade, padronizados, conformados com a realidade estabelecida e determinada a eles. Disso derivou a desterritorialização dos conhecimentos, dos conteúdos, dos saberes, da cultura e da Arte, da dimensão formativa dos sujeitos: preparou com êxito o campo social para a semeadura da semicultura.

Isto posto, a Arte se revela como detentora de conteúdos e capaz de ir contra os princípios de uma sociedade de objetivos degradantes e desumanos, pelo acordo com a Indústria Cultural; possuindo sua autonomia e mediada por dimensões formativas emancipatórias que possibilitem a sua curricularização, nessa perspectiva, transforma-se em um caminho para a consciência, autoconsciência e a reflexão crítica, contra a estrutura de dominação da realidade e conservação do *status quo*.

Se tudo, na realidade, se tornou fungível, a arte apresenta ao todo para-outro imagens do que ela própria seria, emancipada dos esquemas de identificação imposta. Mas a arte transforma-se em ideologia ao sugerir, como imago do não cambiável, a ideia de que no mundo nem tudo seria permutável. Em virtude do não cambiável, ela deve, através da sua forma, levar o cambiável à autoconsciência crítica [...]. As obras de arte possuem a sua autoridade por obrigarem à reflexão [...] (ADORNO, 1992a, p. 101).

Assim sendo, a Arte surge emancipada de todo esquema de dominação, pois o caráter que ela carrega se transforma em um princípio que se permuta e se relaciona com a realidade, de tal modo que conduz os sujeitos à consciência, e autoconsciência crítica, acerca dessa

realidade estabelecida sobre os sujeitos. Vale ressaltar o apontamento de Pucci (1997b) que, apoiado nas teorias de Theodor W. Adorno, alude que:

A arte se caracteriza ao mesmo tempo como fait social e autonomia. O duplo caráter da arte constitui a sua ambiguidade, a sua potencialidade. Ela é um artefacto, produto do trabalho social, sempre aberta à empiria, da qual tira o seu conteúdo. Na obra de arte produzida, bem como em seu autor, há a presença do coletivo, das forças produtivas disponíveis. O artista não aborda sua obra unicamente com os seus olhos, os seus ouvidos, os seus sentidos; ele a trabalha como um agente do social. Mas a arte é também autonomia. Se ela apenas se assemelhasse às coisas, das quais provém, se reificaria. No entanto, ela protesta contra a realidade que a quer abarcar. E quem lhe dá essa virtude de negatividade é seu outro eu, a autonomia. Mesmo entrando no circuito das mercadorias e servindo de veículo ideológico à dominação, carrega a arte, às avessas, um caráter eminentemente crítico-educativo (PUCCI, 1997b, p. 7)

Assim, é possível inferir que, na Arte, a presença das individualidades não sublima a coletividade. Uma abordagem mais ampla sobre a sociedade é factível, onde os indivíduos transformam-se em agentes sociais de humanização, resistindo contra uma realidade *reificada*<sup>13</sup>, através da autorreflexão crítica e negativa às estruturas de dominação. Possibilitando, assim, o desenvolvimento emancipado de todos.

Contudo, a Indústria Cultural, habilitada e potencializada pelo processo de produção do capitalismo avançado, estende suas fronteiras de degradação das humanidades, legitimando e estabelecendo uma realidade, que vai se construir socialmente de forma regressiva e desumana, através da semicultura e da semiformação, categorias presentes na próxima subseção, relacionadas com *sementeiras da nova barbárie* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) – os ramos da Indústria Cultural.

## 2.1 Semicultura e Semiformação: sementes de uma indústria educadora

Nesta subseção, seguindo o objetivo dessa seção e, com isso, os meandros dos impactos da Indústria Cultural na Arte e na Cultura, cabe frisar a influência do processo de produção capitalista tardia e avançada, por meio da Indústria Cultural, especificamente da ação de seus ramos: a semicultura e a semiformação. Isso se dará por meio de algumas imposições, como: a alienação das objetividades, causada por uma dominação que reduz a heterogeneidade a uma homogeneidade dos sujeitos; a subversão de pressupostos formativos;

---

<sup>13</sup> Derivado do conceito “reificação” desenvolvido por Georg Lukács (1885-1971), e que expande o conceito de Karl Marx (1818-1883), que expressa a perda de autonomia e autoconsciência (fonte: dicionário online de português). Theodor W. Adorno relaciona esse conceito ao de “coisificação” (ADORNO, 1995b). Ver a nota 8.

e os elementos formativos inassimilados pela negação de pressupostos formativos importantes para a formação (ADORNO, 2005; PUCCI, 1997).

A Semicultura<sup>14</sup> está atrelada a dialética da cultura, como dito anteriormente, a cultura possui um caráter que confere a ela uma ambiguidade, quer dizer, um momento ligado ao espírito, aos sentidos, à autonomia, e outro ligado à adaptação, ambos interligados e interconectados. O risco emerge quando esses dois momentos na cultura — que segundo Adorno (2005) remete à sociedade e se centraliza na semiformação — se rompem e se destacam, ocasionando, assim, uma cultura ou formação distanciada de uma vida material concreta (ATAÍDE, 2015). Como salienta Adorno (2005), “o duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório” (ADORNO, 2005, p. 4).

Ademais, o processo de ascensão e dominação burguesa são exemplos que clarificam as consequências desse rompimento. Dessa maneira, esse deslocamento pode elucidar como alguém é capaz de projetar um sistema ferroviário que possibilita o transporte de pessoas aos campos de concentração e, em seguida, esquece o que vai acontecer com essas pessoas (ADORNO, 1995b). Ou como oficiais nazistas transportavam, deliberada e intencionalmente, suas vítimas para as câmaras de gás, bem como, famílias inteiras aos crematórios, ouvindo sonatas e óperas clássicas.

Música, Artes Plásticas e Visuais, o Teatro, o Cinema, como tantas outras linguagens artísticas eram apropriadas pelo Segundo Reich, significando assim um apreço pelos bens culturais — em um projeto estético e cultural vinculado a um único momento, que considera a Arte apenas com valor de troca espiritual, que coisifica as consciências, e que manipula ideologicamente para os fins bárbaros já conhecidos (ATAÍDE, 2015). Rompendo, assim, com os conteúdos artísticos e culturais.

Diante da crise e do colapso que a Indústria Cultural impõe à cultura e à formação, não se esgotam também os sintomas e efeito colaterais no sistema educacional, nas instituições e na formação objetiva de todos. Efeitos que são, muitas vezes, sedimentados e encobertos por grandes reformas na organização das instituições de ensino e na estrutura curricular. De acordo com Adorno (2005):

---

<sup>14</sup> O termo semicultura (*Halbbildung*), em Alemão, possui um duplo significado, referindo-se tanto para a formação quanto para a cultura. Theodor W. Adorno, o autor de tal conceito no ensaio *Teoria da Semicultura* (1959), e que almejou destacar a problemática de como, no contexto do capitalismo tardio, é a educação ou formação dos sujeitos em uma conjuntura de negação da formação cultural, e não obstante, ressalta uma possibilidade de resgate da formação cultural.

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori (ADORNO, 2005, p. 1).

Logo, o autor dá margem para questionar sobre as reformas pedagógicas, feitas de maneira isolada, pensadas como indiscutíveis e indispensáveis, mas que na verdade reforçam a crise instaurada na cultura e na formação, por minimizarem as necessidades reais na dimensão formativa dos estudantes, assim como, desconsideram os fatores determinantes de uma sociedade dominada e degradante.

Nessa mesma perspectiva, Pucci (1997b, p. 1) argumenta que “os dominantes monopolizaram a formação cultural e o processo de produção negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”. Além de dominar a formação cultural<sup>15</sup>, ou seja, centralizar a formação humana fora da estrutura cultural de um povo, que é a expressão e ação do homem – no caso a arte —, é disseminada uma cultura de massa, descaracterizada com uma lógica de mercado, em que o valor de troca é imperativo e a produção em série é implacável.

Desse modo, a sociedade de mercado nega, através de um processo intensificado de produção, a essência e humanização de homens e mulheres. Nesse sentido, a “sementeira da nova barbárie” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 38), pode ser relacionada diretamente à desumanização. Essa carrega os agentes que vão disseminar e consubstanciar essa desumanização.

Os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram. Estão de tal modo carregadas afetivamente, que a ratio não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semicultura as une. A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia — qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados —, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2005, p. 9).

---

<sup>15</sup> Termo utilizado por Theodor W. Adorno, na obra *Teoria da Semicultura* (1996) como uma categoria necessária para a formação humana e retrocesso da barbárie.



Os ideais da sociedade de mercado apresentam a semicultura como um dos instrumentos para dominação dos humanos. Ela tem a missão de consolidar a degradação dos sujeitos, unindo todas as formas de alienação e dominação, e domesticá-los, desumanizando ainda mais o que já era desumano. Assim, a semicultura torna-se pior do que a não-cultura, que poderia permitir aos sujeitos uma relação com os objetos através da investigação, da inquietude, da ironia, da busca pelo esclarecimento, além de permitir uma consciência mais crítica sobre a realidade.

A obra artística citada anteriormente exemplifica, de maneira real, os corpos que foram excluídos de ter uma formação cultural. As expressões das faces humanas são idênticas, ou seja, não há descontentamento, não há resistência. Como na desumana “piada” nazista: “ninguém deve sentir fome e frio; quem sentir vai para o campo de concentração”. São corpos (cabeças) que perderam os sentidos, pois o trabalho já é estranho a eles. A ausência de sentido se prolonga agora, também, fora do trabalho, dado que a Indústria Cultural domina o tempo livre através da igreja, de clubes, associações de todos os tipos, como um instrumento de controle e dominação social (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos: o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Os autores apresentam um fator central que contribui para o entendimento sobre os limites da própria noção de cultura. Em outras palavras, a racionalidade instrumental, que deveria ser um braço da humanidade e contribuir para a emancipação da razão, findou por realizar o contrário disso, pois se desconectou da cultura e tornou-se um instrumento de dominação, se apegando a todos os elementos elencados pela semicultura e semiformação.

Para Adorno (2005), a categoria de não-cultura não é resultante do progresso econômico de produção e do liberalismo, pois a não-cultura pressupõe sujeitos com afeição à dúvida, ao contradizer, ao ímpeto por conhecimento, que negam qualquer tipo de fetichismo, que buscam apropriação total de conhecimentos, que buscam o ser criativo a todo instante. Entretanto, vale ressaltar que a formação cultural, segundo estudos de Pucci (1997b), não chega a ser uma realidade no desenvolvimento do ser humano, pois a dominação da sociedade de consumo foi devastadora nesse sentido. O que se torna um produto da ordem econômica reprodutivista das revoluções tecnológicas e industriais dos últimos tempos, então, é a

semicultura que retira dos sujeitos qualquer tipo de autonomia possível, transformando-os em sujeitos heterônomos em todas as circunstâncias de seu desenvolvimento.

O entendido e experimentado medianamente — semi-entendido e semi-experimentado — não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...] (ADORNO, 2005, p. 13).

Na semicultura, o entendimento sobre as obras de arte é estruturado medianamente, não há reflexão, não há relação com a realidade. As relações se tornam alienadas e alienantes na sua reprodução, assim como a experiência, que é desvinculada da realidade. Não há a possibilidade para a criação e a criatividade. Até então, a arte era privativa da cultura burguesa dominante, na semicultura, o movimento de eliminação dos privilégios acontece sobre uma perspectiva controversa onde,

a eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Portanto, a queda dos privilégios realiza-se sobre uma contradição — contradição esta que está longe de ser fruto de uma ignorância ao esclarecimento, mas uma forte tendência a provocar tais disparidades, como forma de dominação e conservação do *status quo* — que provoca cada vez mais uma decadência cultural, uma semicultura. Nesses termos, o caráter artístico das obras de arte é reificado por conta do abandono da consciência.

Por vezes, a frase “tudo é arte” tem seu sentido renegado e esvaziado através da semicultura, que pormenoriza o caráter artístico de todo trabalho produzido socialmente. Isso se dá também em face de toda a reprodução reificada de obras artísticas, por meio da indústria cultural e que tende a um processo de continuidade dessa liquidação cultural; e, acima de tudo, pela falta dos elementos formativos que contribuiriam para a não assimilação das características artísticas de tudo a nossa volta.

[...] **Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação.** Assim, para um novato que se utiliza da ética de Espinosa sem conhecê-la em conexão com a doutrina cartesiana de substância e com as dificuldades da mediação entre a *res extensa* e a *res cogitans*, as definições com que começa esta obra assumem certa opacidade dogmática e um caráter de arbitrariedade confusa, que se desfazem somente quando se entende a concepção e a dinâmica do racionalismo juntamente com o papel que as definições desempenham nele. O iniciante ingênuo não saberá o que intentam tais definições, nem quais títulos legais lhes são inerentes, e as abandonará como um discurso

confuso — e com tal juízo, índice de orgulho subalterno, talvez passe a se defender contra toda a classe de filosofia —, ou, sob a autoridade de um nome famoso, as usará telles quelles (ADORNO, 2005, p. 13, grifo nosso).

Assim como a semicultura se torna um produto de todo um sistema de dominação econômica e social que é a Indústria Cultural — em detrimento da não-cultura —, a semiformação torna-se também um produto da reificação da consciência. Desse modo, todos os objetos se transformam em coisas inanimadas: eis a coisificação da consciência humana.

No que concerne ao conceito de coisificação, os teóricos da Escola de Frankfurt, em especial Adorno e Horkheimer, se apropriam desse termo que implicava em um conceito marxista – as relações de troca, como um fetichismo social em uma sociedade com bases na produção capitalista. Todavia, preocupados com a conversão das relações em coisas, e que, paralelamente, também alteram as experiências culturais e artísticas, perpetram ainda mais nesse conceito.

Desse modo, atentam para os processos coisificantes da consciência humana, em que quaisquer relações são abstraídas e afastadas de suas singularidades. Com isso, podem ser adaptadas aos princípios da racionalidade instrumental, que se baseiam exclusivamente no cálculo, nas oportunidades e no lucro. Assim, esse processo coisificante foi estendido para a Arte, Cultura e suas experiências formativas, tornando-as reificadas. De outro modo, o que se torna válido é restrito as suas potencialidades lucrativas.

[...] As consequências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva [...] Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos (ADORNO, 2005, p. 13).

Esse obscurantismo que nega “tudo é arte” é um instrumento da indústria cultural. Esta subverte os pressupostos formativos da formação cultural, em uma semiformação rasa e pautada exclusivamente na racionalidade técnica. Adorno (2005) descreve um exemplo que evidencia essa investida da semiformação, no lançamento do livro *Great Symphonies*, publicado em 1936 por Sigmund Speath, como resposta à demanda dessa formação, através do pressuposto errôneo de que os sujeitos mais cultos da sociedade eram aqueles que conheciam as obras sinfônicas — típicos e obrigatórios — da crítica musical da época. Por meio desse pressuposto, o método sugeria a invenção de letras, com um caráter totalmente fora de contexto, para serem cantados sobre os temas principais de sinfonias famosas da época.

Assim, o tema principal da Quinta Sinfonia de Beethoven é cantado com as palavras **I am your Fate, come, let me in!**<sup>16</sup>; e a Nona Sinfonia está cortada em duas partes — pois seu começo não seria suficientemente cantável — e seu motivo final está "enfeitado" com o texto **Stand! The mighty ninth is now at hand!**<sup>17</sup> (ADORNO, 2005, p. 14, grifo nosso).

Essas frases contribuem para danificar a consciência musical — logo, a formação cultural — de diversas pessoas, pois assumem a ordem fetichizante da semicultura e da semiformação, bem como, negam os pressupostos formativos dessas obras. Isso porque a objetividade da obra de arte é alienada, os temas deixam de ter a importância primordial, e as letras, estranhas ao contexto da obra, tomam uma importância assídua; assim como sua estruturação, que carrega tantos significados e sentidos, é excluída da formação dos sujeitos em prol de uma memorização fragmentada.

Aos acordes da *Symphonie Pathétique*<sup>18</sup>, de Tchaikovsky, Speath propõe os seguintes versos "de análise crítica e memorização": **"This music has a less pathetic strain, It sounds more sane and not so full of pain, Sorrow is ended, grief may be mended, It seems Chaikovski will be calm again!"**<sup>19</sup> (ADORNO, 2005, p. 14, grifo nosso).

O esvaziamento de sentido que se atribui à obra de Tchaikovsky, nessa letra, reflete uma prática que ganhou adeptos e consumidores, por conta desse pressuposto — e que vale ser lembrado, mais uma vez: um indivíduo culto é aquele que conhece os temas de obras sinfônicas, retirando a grandeza e peculiaridades dos movimentos da obra. Dos temas do desenvolvimento traduzidos nas belíssimas melodias contrastantes e sombrias da obra, que

---

<sup>16</sup> "Eu sou seu destino, venha, deixe-me entrar!" (tradução nossa). Trecho composto para ser cantado com o tema principal da *Quinta Sinfonia em Dó menor, op. 67* (1804-1808), de Ludwig Van Beethoven, e por razão essa letra ficou sendo conhecida também como a *Sinfonia do Destino*. A sinfonia de Beethoven é marcada por quatro movimentos que refletem uma homogeneidade muito marcante, agregados a uma alternância de perspectivas de sentimento sobre a ideia de morte. O primeiro movimento expressa toda a dramaticidade e tensão dessa ideia; o segundo uma marcha fúnebre sobre a morte; o terceiro traz uma contração sobre a morte; e o quarto movimento fecha rememorando a dramaticidade do primeiro movimento, porém expressando o triunfo de uma nova vida após a morte, segundo as ideias do compositor.

<sup>17</sup> "Ficar de pé! O poderoso nono está agora à mão" (tradução nossa). Trecho composto para integrar na memorização do tema principal da *Nona Sinfonia em Ré menor, op. 125* (1824), de Ludwig Van Beethoven, e incorpora uma parte do poema *An die Freude* (À Alegria), escrita por Friedrich Schiller.

<sup>18</sup> *Sinfonia nº 6* de Tchaikovsky, composta em 1893, e dedicada ao sobrinho. A *Sinfonia Pathétique*, como é conhecida, é cheia subjetividades e de explosões alternadas a momentos líricos e levam a autorreflexão dos ouvintes traduzindo, assim, a intenção do compositor que era desencadear emoções fortes sobre a vida.

<sup>19</sup> "Essa música tem uma tensão menos patética; parece mais sã e não tão cheia de dor; a tristeza termina, a dor pode ser remendada; parece que Chaikovski estará calmo novamente" (tradução nossa).

reflete de maneira metafórica a instabilidade e a fragilidade do equilíbrio da felicidade, e no *grand finale*, o triunfo do destino sobre a vida.

Muito dificilmente alguém que tenha memorizado esses temas com tais letras horripilantes conseguirá depois libertar-se de semelhantes palavras e escutar a música como ela é, um todo harmonioso. A informação cultural, mascarada de gosto artístico, se desnuda como destruição (ADORNO, 2005, p. 14).

Assim, a formação cultural é massacrada, antes mesmo de tomar forma, pela profusão intempestiva da informação. Nesse sentido, a semiformação constrói as suas bases a partir da dominação, no convencimento e auto-convencimento que se dá através da informação, que se transforma em desinformação – desprovida de respeito e tratamento na construção de conhecimento, em prol da memorização e da racionalidade exclusivamente técnica. Desse modo, o que a Indústria Cultural iniciou, com a massificação e democratização ilusória dos seus dominados, a semicultura enrijeceu com a integração.

Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla — tudo o que o jargão específico classifica como mídia —, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra (ADORNO, 2005, p. 8).

Ante o exposto, torna-se urgente a busca por elementos formativos que alcancem “uma política cultural socialmente reflexiva” (ADORNO, 2005, p. 6), para construir de forma propositiva uma formação cultural, onde “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995e, p. 183). Como disse Carlos Drummond de Andrade, em seu *Poema da necessidade*: “é preciso viver com os homens [...] é preciso não assassiná-los”<sup>20</sup>, aludindo sobre a importância de enxergar necessidades verdadeiras ao desenvolvimento humano e não as que são impostas a serem cumpridas.

No entanto, o progresso da consciência no processo histórico que se deu, e que ainda se dá, a racionalidade humana, o esclarecimento que deveria iluminar e “desencantar o mundo”, mostrou-se como um dos instrumentos de desumanização e barbárie. Além disso, trouxe à tona o esvaziamento do esclarecimento e da consciência, sendo assim, “apenas

---

<sup>20</sup> Poema registrado no livro *Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1940, que manifesta, nesta obra, seus pensamentos sobre a fragilidade da sociedade e sua humanidade.

presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos a sua necessidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Livrar os homens do medo para que assumam a posição de senhores por meio do progresso do pensamento — progresso esse que se caracteriza como um progresso irrefreável e por ser irrefreável, a inevitabilidade do regresso torna-se uma realidade — é um sonho de desencantamento que nunca aconteceu. O esclarecimento, no processo histórico, mostrou-se como amarras que se prendiam a dominação, a escravidão da criatura, aos senhores do mundo. Onde as finalidades se resumem aos fins da economia burguesa, controlando a técnica, a eficiência e o trabalho.

Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital [...] O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a “*operation*”, o procedimento eficaz (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

O progresso articulou-se pela técnica, pelo método, controlados pelo capital, deixando de lado todo esclarecimento ou conhecimento que poderia desencantar o mundo. Sendo assim, torna-se difícil a resolução da questão levantada por Pucci (1997, p. 4): “o esclarecimento ainda tem o poder de desencantar o mundo?”. Observando diretamente o valor que é atribuído ao conhecimento, ao saber, é notória uma prática padronizadora, matemática, que quer, como destaca o autor, “calcular o mundo” (PUCCI, 1996, p. 5); ou seja, unificar as objetividades e corromper as subjetividades.

Nestes termos, o esclarecimento é reduzido ao sistema que mescla todo tipo de informação e “só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Deduzir, supor e achar, são os três instrumentos mais usados numa sociedade burguesa, que é dominada pelo equivalente, onde o heterogêneo é reduzido ao homogêneo abstrato e sem forma, causando a alienação das objetividades.

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se como as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21, grifo dos autores).

A alienação trata de subverter o conhecimento das coisas numa metamorfose homogeneizante, onde o caráter central é a dominação e manipulação dos homens. O *em-si* se reduz, de forma subjugada, em *para-ele*, buscando uma coerção social, uma unidade coletiva, uma igualdade repressiva: a barbárie contínua. Por outro lado, a dominação das subjetividades é catastróficamente levada a sua consolidação, através dessa redução que se estende das ciências para as artes.

Como visto anteriormente, o caráter ambíguo que a arte possui, em sua potencialidade, é um produto do trabalho social e reforça a coletividade sem silenciar as individualidades. Contudo, quando entregue às técnicas da copiabilidade integral e da reprodução dócil se reduz à racionalidade técnica, em outras palavras, à irracionalidade que a leva ao ápice — à barbárie. Logo, “a arte da copiabilidade integral [...], entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De fato, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 28). Sendo assim, a destruição do conhecimento, bem como, da subjetividade dá-se em face da ausência de reflexão crítica da obra de arte, através de atitudes complacentes e inconscientes.

Deste modo, o controle e dominação das objetividades e subjetividades são refletidas por meio da divisão do trabalho, que se trata de uma autoconservação do todo dominado pelo mercado e pela economia burguesa.

A divisão do trabalho, que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo com o universal, com a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não tem outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 30-31).

Assim, a subjugação e opressão da sociedade é reforçada por uma coletividade, que sedimenta o pensamento, os saberes e consolida, assim, a dominação coletiva do todo. Esse tipo de subjugação, aparelhado pela técnica, trata de consumir conceitos, símbolos, categorias, bem como o “eu”, engendrando a alienação e a “autoalienação dos indivíduos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 36).

Esse processo social de dominação, acaba por transformar o pensamento abstrato em concreto. Dito de outro modo, “ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 33). Assim, se torna uma ode ao pensamento coisificado, às relações coisificadas e ao eu coisificado.

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38).

Essa *sementeira* da nova barbárie carrega em si os efeitos degradantes dos processos técnicos, da coisificação, da ratificação da consciência, da aparelhagem econômica, da degradação do eu, em um movimento que considera “a expulsão do pensamento da lógica ratificada na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Desse modo, é constante a preocupação sobre as ameaças que o conhecimento e a ciência, notadamente, têm sofrido. Estudos já demonstravam as consequências negativas que a teoria ou o conhecimento podem trazer, como a acentuação do ceticismo generalizado – ocasionado pelo irracionalismo que coisifica os sujeitos e reforçam, dogmaticamente, o *status quo*.

Entretanto, por outro lado, mostram que as bases teóricas racionais e críticas podem oferecer ferramentas para esclarecer e analisar a contradição da lógica dos discursos, no campo da educação — e especificamente neste estudo o campo do currículo, que é um território de poder, lutas e resistência (GIROUX, 1986). Ademais, ao passo em que reitera sua centralidade numa práxis educativa, afirma a ressignificação de conceitos para integrá-los a paradigmas, que priorizam a racionalidade técnica em todos os âmbitos da educação brasileira<sup>21</sup>.

Nesse ínterim, o estudo de Moraes (2009) se deu a partir de uma denúncia e crítica, com base na declaração de Thompson (1978): “a teoria tem consequências!”, e na retomada de Norris (1996), que fortalecem, assim, a teoria de Adorno e Horkheimer (1985). Quando a autora declara que:

[...] um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos “saberes” que germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima

---

<sup>21</sup> Ver os estudos de Moraes (1996, 2001, 2003, 2003a, 2004, 2009); Duayer e Moraes (1988).



cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa (MORAES, 2009, p. 590).

O esvaziamento do conhecimento, em prol de um aparelhamento da técnica, da alienação e dos processos coisificantes, mediatizados pela economia, molda os indivíduos. Assim, eles são formados como coisas, tendo em vista que o conhecimento e a teoria são mecanismos do aparelhamento econômico. Nesse aspecto, reside o sintoma da semicultura e da semiformação: uma barbaridade generalizada e irrefreável.

O que a Indústria Cultural desterritorializou e degradou, a semicultura encerrou com a negação de pressupostos formativos, com conhecimentos empobrecidos, com uma teoria baseada em superficialidades, capaz apenas de classificar e ordenar fatos. De fato, a teoria tem consequências, estas são notáveis, quando leva em questão as relações sociais, suas contradições. Giroux (1986, p. 33) destaca que para a teoria se contrapor ao legado da razão instrumental, deve “reconhecer os interesses carregados de valores que representa e ser capaz de refletir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese de tais interesses”. Diante disso, reflexão crítica e compreensão são indispensáveis para o resgate da formação humanística e, além disso, deve se atentar para a seguinte questão que Adorno (1975) alerta:

A exigência da unidade entre práxis e teoria rebaixou irresistivelmente a teoria até torná-la uma serva; ela alijou da teoria aquilo que ela teria podido realizar nesta unidade. O visto prático que se requisita de toda teoria transformou-se em carimbo de censura. No entanto, na medida em que a teoria foi subjugada no interior da célebre relação teoria-prática, ela se tornou aconceitual, uma parte da política para fora da qual ela gostaria de conduzir; ela é entregue ao poder (ADORNO, 1975, p. 94).

A relação intransigente entre teoria-prática serviu apenas para tornar, tanto a teoria como a prática, vítimas da censura e do esvaziamento, respectivamente. Ambas são dissolvidas pela exigência dessa unidade, transformando a prática, que salta imponente dessa batalha, ilusória, no formato de experiência concreta. Logo, uma experiência conquistada e interpretada sem garantias, translúcida e neutra. Giroux (1986) comenta que, além de manter certa distância, a teoria deveria objetivar uma prática emancipatória, nos moldes de uma análise crítica.

Nesse sentido, o esclarecimento esvaziado é fruto de uma superficialidade na compreensão da realidade, na falta de criticidade na análise, que leva à desumanização e alienação dos sujeitos. A consciência e reconhecimento dessa desumanização, com um olhar no processo histórico, é a viabilidade para a humanização e emancipação.

Compreendendo que a desumanização está nos que são roubados e nos que roubam, a luta pela desalienação, pela humanização e rehumanização do oprimido e do opressor, pelo trabalho e mercado livre, a luta pela afirmação dos “seres para si”, compreende pensar e analisar a violência e a opressão historicamente e negativamente, por meio de uma “dialética negativa do esclarecimento” (PUCCI, 1997).

Sua lógica é uma lógica da desagregação: da desagregação da figura construída e objetivada dos conceitos que o sujeito cognoscente possui de início em face de si mesmo. A identidade dessa figura com o sujeito é a não-verdade. Com ela, a pré-formação subjetiva do fenômeno se coloca diante do não-idêntico, do indivíduo inefável. [...] Toda determinação que se apresenta como desprovida de contradição se revela tão contraditória quanto os modelos ontológicos ser e existência. Não se consegue obter nada positivo da filosofia que seja idêntico à sua construção. No processo de desmitologização, a positividade precisa ser negada até o cerne da razão instrumental que produz a desmitologização (ADORNO, 1975, p. 95).

Nestes termos, pensar uma dialética negativa do esclarecimento<sup>22</sup> é se apoiar na desagregação de conceitos determinados e construídos, na contradição da contradição, na intransigência do pensamento. Como aponta Pucci (1997) sobre essa razão instrumental, é retomar o esclarecimento que desmitologiza a formação humana, é negar a positividade do aparelhamento técnico da economia e do mercado, é “desencantar o mundo”. Sendo assim, nessa tomada da negatividade sobre as contradições da realidade, é preciso pensar fora de uma formação engessada, danificada, em termos de superação da semicultura e da semiformação. A dialética negativa do esclarecimento pode ser um campo fértil para a (de)formação humana.

Cabe salientar que, neste estudo, essa *(de)formação* é pensada como uma resistência epistemológica de superação a uma formação pronta, completa, aligeirada, formatada, esvaziada, exclusivista e configurada. Uma *(De)formação* crítica, pautada no desenvolvimento profissional e humanizado, que vai além de denominações e que supera, também, a subordinação à produção de conhecimento.

*(De)formação* que supera a dicotomia e fomenta a indissociabilidade entre teoria e prática. Que supera o modismo, o praticismo, o individualismo, a hegemonia autoritária, as oscilações e a alienação da técnica, por meio de um currículo que abra possibilidades, caminhos, visando à justiça social e um tempo escolar construtivo e humanizador,

---

<sup>22</sup> Dialética Negativa é um termo criado por Theodor W. Adorno, no livro *Dialética Negativa* publicado em 1975, e que segundo o autor “subverte a tradição [...] libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação. Uma de suas intenções é o desdobramento de seu título paradoxal” (ADORNO, 1975, p. 5). Nesse sentido, Pucci (1997) apresenta a Dialética Negativa do Esclarecimento, no momento da negatividade, como que esgotando nesse anti-processo a força da razão, por meio da auto-reflexão crítica da realidade historicamente construída.

viabilizando a intencionalidade, diretividade, sistematicidade e horizontalidade na prática docente. *(De)formação* para superação da marginalidade, da segregação.

O esclarecimento, idealizado na tentativa de “desencantar o mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), acabou por afundar ainda mais as objetividades e subjetividades em elementos formativos estranhos e não assimilados — tendo a semiformação e a semicultura na centralidade dessa inassimilação — , convertendo a formação cultural em “semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, pensar o currículo para a formação de professores é pensar um currículo desenvolvido — no entendimento de que o currículo, como já mencionado nesta seção possui um caráter nuclear no trabalho pedagógico —, a partir dos elementos estéticos, como experiências formativas e de resistência, que potencializem os processos de humanização e emancipação de todos.

Portanto, torna-se necessário uma discussão sobre o impacto da semiformação na formação de professores. Além disso, sobre um currículo para professores de Arte, que seja capaz de impregnar conteúdos estéticos, artísticos, culturais, filosóficos, de modo que possibilite aos sujeitos caminharem em direção a significações objetivadas, para a consciência das estruturas dominantes e contraditórias do sistema (que se utilizam do currículo para disseminar a dominação e a opressão), para a reeducação dos sentidos, para a reumanização e emancipação dos homens. Tudo isso será discutido na próxima subseção deste estudo.

## **2.2 Formação e Currículo — para quê?**

Esta subseção vem examinar a repercussão da semiformação, nos enredos e sinuosidades das experiências formativas de professores e no currículo, focando em algumas de suas implicações e na negação das condições, para a formação de professoras e professores como: a perda do espírito crítico; o atrofiamento da espontaneidade e da experiência; a perda da capacidade de resistência; e o desaparecimento da capacidade reflexiva (ADORNO, 1995; 2005; PUCCI, 1997).

Esta é uma questão que vale ser ressaltada, pela sua complexidade e fatores que dizem respeito à intencionalidade sobre a formação de professores. Adorno (1995c, p. 139), em um debate na rádio de Hessen, em 1967, indica que a intenção nesse questionamento não é entender a finalidade da educação ou da formação de professores, mas “para onde a educação pode ser conduzida?”. Em outras palavras, a educação, de uma maneira geral, não pressupõe a

humanização direta dos sujeitos, assim como a formação de professores não pressupõe a emancipação (MAAR, 1995).

Wolfgang Leo Maar (1995) aponta exatamente esse fator e desvenda esse movimento que vem como um modismo, de um “mundo moderno” que prega os ideais de humanização sem uma crítica permanente, mas por uma análise pormenorizada e esvaziada, por um deslumbramento, um sonho fetichista e mistificador, parafraseando Adorno (1992b), um sonho de humanidade que o mundo sufoca pela busca impulsiva da humanidade.

Importa salientar que a dupla problemática que Pucci (1995) levanta sobre a formação pedagógica, ainda se configura como um assunto atual. O autor aponta, em primeiro lugar, a problemática sobre a contaminação da educação pelo capitalismo tardio, advindo da reprodução, negação e da “popularização” da formação cultural, assim, como o pressuposto que quer resgatar essa formação cultural, mas a partir do reconhecimento do forte domínio do capitalismo tardio e por meio da semiformação. Vale destacar que a semiformação é caracterizada através do:

espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. Da mesma maneira que o caráter ou imagem social do comerciante e do balconista dos velhos tempos prolifera como cultura de empregados — Karl Kraus, que investigou a origem do processo, chegava a falar de uma ditadura estética do balconista, os respeitáveis motivos de lucro da formação encobriram, como um mofo, o conjunto da cultura (ADORNO, 2005, p. 11).

Desse modo, a formação como mercadoria reprime o diferente em prol dos semelhantes, em uma sociedade industrial que busca irrefutavelmente o resultado, as competências, o produto. A metamorfose que sintetiza o caráter fetichista da mercadoria, com o mercado da Indústria Cultural, cria indivíduos cada vez mais heterônomos e envoltos no mofo do conjunto cultural. E, assim, a semiformação corrompe o processo formativo.

Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. Perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo (MAAR, 1995, p. 26).

A super “popularização” da formação cultural surge como fruto de uma sociedade adaptada, no descolamento da autonomia da formação, o que gera uma sociedade ainda mais degradada, no que tange a sua humanização. De tal modo, o caminho abre-se para que a barbárie se repita e traz à tona o questionamento: Auschwitz aqui e agora? Uma das maiores e terríveis ideias. Haja vista que, Auschwitz foi o resultado das sementes da desumanização (da

semicultura e da semiformação), que privou a capacidade, daquela geração, e que racionalizou as humanidades em meios bárbaros, baseada na fraqueza do eu. Auschwitz existiu como a queda da humanidade na profunda barbárie, em um mundo encantado, esclarecido superficialmente.

Por certo, Auschwitz se tornou uma terrível lembrança — talvez fosse o caso de dizer que se está a correr os riscos de que Auschwitz se repita, e a forma de prevenção, para que isso não ocorra, veio no formato de um pacote de desenvolvimento, o capitalismo tardio, para os países “não desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos” que agora estão “em desenvolvimento”. Fato é: a barbárie de Auschwitz continua, ressignificada, nas relações e no processo de *reificação e coisificação*.

Nos meandros desse processo coisificante da sociedade, a barbárie se intensifica, como citado na última subseção, pelo processo de integração da semiformação. Nas palavras de Adorno (2005),

[...] a semiformação cultural, com o progresso da integração [...] Abraça também ao espírito que tinha em outros tempos, e o poda como convém às suas necessidades [...] Assim, ao pretender participar parasitariamente deste prestígio já algo diminuído, por despojar-se do distanciamento e do potencial crítico, exclui-se do próprio prestígio (ADORNO, 2005, p. 11).

A semiformação cultural poda a capacidade crítica do homem. Assim, torna-se impossível distanciar-se para visualizar e distinguir, nos fatos, as tendências que colaboram para a degradação da sociedade. Com a poda do espírito crítico, Adorno (2005, p. 10) também aponta que o “momento da espontaneidade [...] se decompõe na agressiva luz das avaliações” e, nessa direção, a razão instrumental segue atrofiando a espontaneidade, os sentidos, a percepção, as emoções, a experiência — nos objetivos formativos, na Cultura, na Arte —, assim, o sonho de uma sociedade emancipada desaparece. Walter Benjamin (1996), ao constatar a causa dessa atrofia, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, elucida que:

cada vez mais frequentemente alastram-se dificuldades numa roda de pessoas, quando o desejo por uma história torna-se patente. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável – a mais assegurada entre as seguras – tivesse sido tomada de nós. Uma causa desse fenômeno é imediatamente visível: a experiência caiu fora de curso (BENJAMIN, 1996, p. 98).

Assim sendo, a experiência, como uma força de ação consciente, refletida, auto-reflexiva, espontânea, ao ser atrofiada e esvaziada de seu sentido, passa para uma ação que só

responde a impulsos diversos. Nesse contexto, no desenvolvimento da semicultura e da semiformação, em termos culturais, artísticos e formativos, cria uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, a qual resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (MAAR, 1995, p. 23). Nesse aspecto, Giroux (1986, p. 136) relembra que a experiência, em termos de investigação científica, não fala por si, ainda mais se o arcabouço teórico for escasso.

Nestes termos, Pucci (1997b), apoiado na *Teoria da Semicultura* de Adorno (2005, p. 7) em que aponta a integração das classes e a dicotomia de interesses, diz que: “como a integração é ideologia, é também — por ser ideologia — frágil, desmoronável”. A partir dessa afirmativa, o autor pressupõe, de forma curiosa e esclarecida, que a semicultura é fruto de uma ideologia hegemônica, e por ser uma ideologia do homem, ela possui o “gérmen de sua destruição” (PUCCI, 1997b, p. 10). Nesse aspecto, ficam evidentes algumas perspectivas, abordadas pelo autor:

[...] defender intransigentemente a cultura soa como algo estranho e ideológico em face da tendência objetiva de sua liquidação pela semicultura; ainda mais, erigi-la abstratamente como uma norma ou valor pode significar uma atitude arrogante que antes contribui para a neutralização do espírito que para a busca de uma vida digna dos seres humanos, como propunha a cultura. De outro lado, mesmo face à situação desesperante, não se pode desenvolver uma teoria da sociedade que se norteie na direção da "positividade" da semicultura [...] (PUCCI, 1997b, p. 11).

Diante do exposto, nota-se que a defesa de uma ideologia com base na cultura é uma luta intransigente, pois a liquidação cultural é uma realidade assumida pela semicultura e pela semiformação. Desse modo, sacralizar a cultura neutralizaria o *ser mais* dos homens, logo, a formação cultural que, segundo o autor, oferece uma antinomia revelando a contradição entre a semicultura e a cultura.

Em contrapartida, Adorno (2005) argumenta que se a decisão é a favor da dominação – uma decisão a favor de assumir a liquidação da cultura, de forma “positivista” ou “otimista” – a tendência que ainda se sobressai é a dominante e hegemônica e, assim, “nesse caso se tornaria corresponsável pelo retrocesso à barbárie”. Dito de outro modo, seria uma identificação com o agressor, ou seja, “subscrever complacientemente o que se supõe ser inevitável” (ADORNO, 2005, p. 17).

Desta forma, apoiados numa dialética negativa do esclarecimento, é preciso que se rejeite negativamente a perspectiva de cultura absoluta e de uma função imediatista de sua prática. Segundo Adorno (1969) — e aqui ele se apoia na “teoria de curvatura da vara” prescrita por Lênin que dizia: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você

quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (*apud* SAVIANI, 1991, p. 48) — é preciso afirmar o resgate da formação cultural e sua autonomia, liberdade e independência, negada pela semicultura e semiformação. Portanto, negar a negação e extrair da história a força propulsora e consciente para essa compensação.

Nessa perspectiva, de liquidação da formação induzida pela tendência degradante do paradigma da racionalidade técnica, Moraes (2009, p. 561) destaca a construção, na década de 1990, de outro tipo de profissional da educação, esvaziado de conhecimentos, mas munido de competências e habilidades técnicas impressas pela “epistemologia da prática”.

A epistemologia da prática, segundo os estudos de Pérez Gómez (1995) e Cunha (1998), concebeu o paradigma da racionalidade técnica para a formação de professores, de modo que considera qualquer atividade profissional do professor ou da professora, como uma atividade meramente instrumentalizada, nos moldes do positivismo.

Para entender a complexidade desse fato, faz-se necessário compreender o que é paradigma, que segundo Abbagnano (2000), pode ser conceituado como um modelo, um molde, um protótipo. Diante disso — o conceito fala por si —, a formação de professores fica centrada no movimento de adquirir conhecimentos modelados e ajustados, exclusivamente, na técnica, para a aplicação futura desse padrão paradigmático da racionalização positivista. Com isso, sufocando nas reformas educacionais princípios formativos, que poderiam caminhar para a humanização de todos.

As reformas na educação foram palco de uma oscilação pedagógica que, como apontado na subseção anterior, ocasionaram reformas isoladas e que acabaram por reforçar a crise. E essa crise atinge significativamente os educadores e educadoras em formação, pois o vácuo gerado por essas reformas, enfraquecem a capacidade de resistência, pela atrofia da autoridade na formação. Adorno (2005) esclarece que “as reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade” (ADORNO, 2005, p. 9).

No que tange à supervalorização do saber tácito e a desvalorização do conhecimento escolar, aliado aos fundamentos epistemológicos do trabalho docente exclusivamente na prática e no cotidiano; bem como, os pressupostos de priorização da lógica do treinamento, contribuíram para atrofiar o fator autoridade na formação. Acerca disso, Pucci (1997a) argumenta que o fator autoridade é pressuposto para a maturidade na formação, logo, sem um tratamento específico desse pressuposto, pode ocorrer a extenuação do *ego*, e com ele a capacidade de resistência.

Essa deformação na capacidade de resistência, vem aliada, segundo Pucci (1997a), ao desaparecimento da capacidade reflexiva, do estranhamento, não só dos conteúdos estéticos, mas também da filosofia. Como aponta Adorno (1992b, p. 59), no ensaio *Minima Moralia*, sobre a suplantação dos elementos que constituem a filosofia; no que concerne à reflexão e especulação, a segunda sobrepõe-se à primeira pela influência da razão instrumental. Desse modo, a especulação se sobrepõe sem uma determinação reflexiva e extingue as subjetividades e a objetivação científica, tendendo à neutralidade, à classificação e ao cálculo instrumentalizado.

Nesse ínterim, pensando o currículo e as políticas para o currículo de formação de professores, compreende-se a potencialidade que ele exerce e como é tratado como uma ferramenta de controle e dominação. Ponce (2016, p. 1156) salienta que o currículo “desempenhou papel autoritário, opressor e produtor de desigualdades sociais”, e que é importante perceber e compreender essa finalidade atribuída ao currículo, que hoje continua sendo uma ferramenta de controle e dominação.

Além disso, Ponce (2016) aponta também sobre os perigos de deixar a formação de professores em segundo plano, nas políticas de currículo, especificamente, quando é privilegiada a discussão sobre os conteúdos disciplinares. Destaca que “os espaços de formação de educadores, incluindo as universidades e as próprias escolas, tem aí o foco para construir um currículo socialmente responsável”, mais adiante, sinaliza a importância de pensar o currículo afastado de discursos exclusivistas e de inevitabilidades, ao afirmar que o “currículo é opção. Nele não há o inevitável” (Ponce, 2016, p. 1157).

Nesse sentido, quando as práticas curriculares não observam ou deixam a formação de professores em segundo plano – que se entende como proposital à dominação e controle –, a deformação do professor é, conseqüentemente, aligeirada. Disso deriva a conformação desses professores, por meio de uma burocratização excessiva, que tira a autonomia docente, sua identidade profissional. Conforme Michael Apple (1989) denuncia, em sua obra *Educação e Poder*, as práticas curriculares institucionalizadas são à prova de professores (APPLE, 1989).

Da mesma forma, os gestores se tornam vítimas. Vítimas de um sistema burocrático e burocratizante. Tornam-se co-responsáveis em fazer a “roda girar” — lembrando a canção, como já dizia Chico Buarque: “a gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar [...] Mas eis que chega a roda viva e leva o destino pra lá”<sup>23</sup>. Assim, a gestão democrática é desconsiderada como um campo de possibilidades (PONCE, 2016).

---

<sup>23</sup> Trecho da canção *Roda Viva* (1967), de Chico Buarque de Hollanda.



Deste modo, os espaços de formação de educadores pode ser um território de estímulos à autonomia, desde que haja a valorização de conteúdos culturais e artísticos que levem à reflexão e autorreflexão e ao desenvolvimento profissional emancipado.

Nesse sentido, a valorização dos conteúdos culturais e artísticos, nos conteúdos curriculares, bem como, na identificação de todos os mecanismos hegemônicos, ou seja, “a auto-reflexão crítica sobre a semiformação” (ADORNO, 2005, p. 18), possibilita a construção de uma nova sociedade na contramão da barbárie. Por essa razão, urge a busca por uma educação estética e de experiências crítico-formativas, pois essa demonstra ser a única saída para a subsistência da cultura, para a desbarbarização dos homens, para a reumanização e emancipação de uma sociedade democrática e humana.

Contudo, estar na contramão da barbárie, do processo de semiformação e semicultura; dos modismos e idiossincrasias; do modo fetichizante de pensar a prática; das contradições sociais e de interesses; do processo de aligeiramento da formação; da diluição dos conteúdos culturais; bem como, se contrapor a todos esses processos desumanizantes pressupõe, segundo Adorno (1975, 1969), assumir a negatividade como um instrumento de reflexão e autorreflexão crítica.

Isso porque a negatividade implica soluções e meios fora do comum, do conciliatório, além de uma exposição das contradições que resultaram de sua historicidade, o que permite desconstruir o fetiche do ser “prático” que nega a teoria. Sobre isso, no ensaio *Notas marginais sobre teoria e práxis*, Adorno (1969) argumenta que:

Hoje, abusa-se outra vez da antítese entre teoria e práxis para denunciar a teoria. Quando destroçaram o quarto de um estudante porque ele preferia trabalhar a participar em ações políticas, picharam-lhe na parede: *quem se ocupa com teoria, sem agir praticamente, é um traidor do socialismo*. E não só com relação a ele transformou-se a práxis em pretexto ideológico para a coação moral. É evidente que o pensamento, ao qual difamam, fadiga inconvenientemente os práticos: ele dá muito trabalho, é demasiado prático. Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza (ADORNO, 1969, p. 2, grifo do autor).

Definitivamente, a prática, a resistência, a intervenção — seja ela política ou não — pressupõe uma reflexão, um aprofundamento teórico, pressupõe o pensar certo. A práxis não pode ser um pretexto ideológico para coação moral, mas uma tomada de posicionamento, uma reação, criação de possibilidades propositivas. Na canção de Chico Buarque, ele dizia: “a gente vai contra a corrente; Até não poder resistir; Na volta do barco é que sente, o quanto

deixou de cumprir”<sup>24</sup>, sobre o trabalho de resistir, de se opor a correnteza. Contudo, o pensar requer trabalho e requer tempo.

A inércia da “prática” e o comodismo ideológico são sinônimos de passividade, mesmo em uma pseudo movimentação de resistência. É mais fácil se entregar à correnteza, mesmo “nadando” contra ela. Adorno (1969, p. 2) destaca que o sujeito, “entregando-se a uma forma regressiva e deformada do princípio do prazer, tudo fica mais fácil, tudo anda sem esforço e se tem, por acréscimo, o direito de esperar recompensa moral dos correligionários”, deforma-se pelos princípios da semiformação e da semicultura, sem reação e resistência. Como dizia Gonzaguinha, “deve, pois só fazer pelo bem da Nação, tudo aquilo que for ordenado; Pra ganhar um Fuscão no juízo final, e diploma de bem comportado”<sup>25</sup>.

Assim, isso denota ser uma luta que se sobressai nas objetividades, mas tem origem nas subjetividades que são controladas. Dito de outra forma, na interioridade são livres e aprisionados ao mesmo tempo, o *em-si* é subjugado ao *para-ele*. Parto doloroso que só é possível com a superação da contradição dos interesses e da diluição dos conteúdos culturais, através da retomada da formação cultural: a desbarbarização.

Entrementes, quando questiona-se “Auschwitz aqui agora?”, isso alude à terrível realidade imposta e permanente – que é inerente ao progresso e ao desenvolvimento da humanidade, ou melhor, da desumanidade. Isso porque “a barbárie não é filha bastarda do capitalismo burguês e sim geração permanente das entranhas de seu desenvolvimento” (PUCCI, 1997b, p. 15).

Dentre muitos exemplos, pode-se citar: depois do “mar de lama” inundar a cidade e matar o Rio Paraopeba, e com ele, 272 vidas e a destruição do meio ambiente, as famílias de Brumadinho-Mg continuam desamparadas — foram vítimas do crime socioambiental com o rompimento da barragem de rejeitos de minério, sendo ainda quinze pessoas desaparecidas —, roubadas, desmoralizadas e marginalizadas. Além disso, a tortura e assassinato por estrangulamento de jovens, em supermercados na grande São Paulo, por um motivo fútil; o massacre realizado por dois adolescentes em uma escola de Suzano-SP, onde dez pessoas foram terrivelmente assassinadas, dentre elas, alunos, professores e gestores da escola; Cinquenta e sete presos massacrados em uma guerra de gangues rivais, em Altamira. Antes da barbárie, as famílias já tinham pedido a transferência de presos rivais; as meninas Agatha e Raissa, vítimas de bala perdida no Estado do Rio de Janeiro; Pessoas morrem pisoteadas em

<sup>24</sup> Trecho da canção *Roda Viva* (1967), de Chico Buarque de Hollanda.

<sup>25</sup> Trecho da canção *Comportamento geral* (1973) de Luiz Gonzaga Jr. (o Gonzaguinha).

baile no Estado de São Paulo; e o que dizer dos oitenta tiros? Oitenta tiros direcionados intencionalmente planejados, para um carro comum, matando de forma bárbara duas pessoas inocentes. *Please, I can't breathe*: ressoa como as últimas palavras do povo negro que ainda resiste ao racismo.

A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem fundamental as condições que geram esta regressão. E isso apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 1995b, p. 119).

A barbárie desses acontecimentos — a ressignificação de Auschwitz —, que não deveriam ser tratados como fatos isolados, permanece de forma irreduzível. Só o fato de terem acontecido demonstra a necessidade de uma nova direção, contra a permanência dessa regressão. Como elucida Adorno (1995b, p. 120), “só o simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa”.

Tudo isso demonstra uma sociedade de consciência mutilada. O esporte, que deveria ter seu sentido mais acentuado, reflete sua ambiguidade, quando se aparta de princípios formativos de humanidades da educação e promove a agressão, a brutalidade criminosa. Isso denota que as pessoas estão mais determinadas para a barbárie coletiva, do que para a consciência de sua própria realidade social. Desse modo, as consciências são coisificadas pela técnica fetichizada. Para a superação dessa condição de barbárie,

é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos [...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. **A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica** (ADORNO, 1995b, p. 121, grifo nosso).

A educação precisa guardar esse sentido, o da autorreflexão, o da consciência cultural, como meios de desvendar todos os mecanismos de dominação e de barbárie. Esse é um dos meios de se opor aos princípios de Auschwitz, bem como, de se opor a formação coisificada e fetichizante da semicultura e da semiformação. Uma educação para o esclarecimento e para a emancipação e não para o “preconceito delirante, a opressão o genocídio e a tortura” (ADORNO, 1995a, p. 117).

Mas se a barbárie [...] é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. **A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que seja seu alcance e suas possibilidades.** E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 1995a, p. 117, grifo nosso).

Com base nisso, infere-se que a superação da barbárie é a retomada da formação cultural, que escolhe a autorreflexão crítica e o esclarecimento, em oposição aos tabus fertilizados pela sedimentação social, que faz com que o professor vire um vendedor de conhecimento. Isto é, a ausência da autorreflexão desabilita o professor e o torna sem função; além disso, deforma a profissão docente que acaba se tornando a definição de uma profissão alienada e alienante.

Destarte, Adorno (1995d, p. 158), em um debate transmitido na rádio de Hessen, com o tema *A Educação contra a barbárie*, define a barbárie na civilização como um fator deformativo da própria civilização, pelo ódio e agressividade primitiva, desejo de destruição, e acrescenta que ninguém está livre desses traços.

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome de autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995d, p. 159).

O *atualmente* se torna literal e sincrônico, quase atemporal, confirmando a permanente degradação de um sistema que, contraditoriamente, está em progresso. Na verdade, no progresso da educação pela dureza, pela consciência coisificada, pelo princípio da competição. Como salienta Adorno (1995d), é urgente impedir a barbárie por meio dos objetivos da educação, todavia é importante ser consciente que não é o único caminho para a libertação e transformação da condição de barbárie dos homens, mas um meio para que os homens se transformem.

Vinculado ao esclarecimento reflexivo e dialético no processo da desbarbarização da educação está a busca da emancipação, a *Mündigkeit* kantiana. *Mund*, em alemão, quer dizer boca. *Mündigkeit* = fazer uso da própria palavra, ser senhor de si. A emancipação pressupõe a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (PUCCI, 1997b, p. 17, grifo do autor).

Uma educação emancipadora é no seu essencial problematizadora e busca a superação dos “modelos ideais” da heteronomia, assim, “é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros” (ADORNO, 1995c, p.

141). Ademais, conforme aludido pelo autor, a emancipação será um sinônimo de conscientização e também racionalidade, que envolve a construção de uma autonomia e um movimento de adaptação.

Seria errôneo ignorar o movimento de adaptação na educação, que prepara os educandos para as intempéries do mundo. Contudo, Adorno (1995c) ressalta que isso não significa dizer que se produz pessoas bem ajustadas, moldadas. Nota-se, portanto, uma ambiguidade: a educação voltada para a consciência e para a racionalidade. Isso pode ser superado a partir de uma tentativa de rompimento ao “tornar consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade e tolice semelhante” (ADORNO, 1995c, p. 154).

Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mais a produção de uma *consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995c, p. 141, grifo do autor).

Logo, a educação para a emancipação vai na contramão de uma modelagem ou da exclusividade da racionalidade técnica, da transmissão de conhecimento, das estruturas que garantem sujeitos coisificados, mortos no esclarecimento — “coisa morta” —, e em “seres para outro”.

Desse modo, a formação se constitui por procedimentos dialéticos, isto é, através da democracia, pois só se pode viver na e para a democracia a partir da conscientização de suas possibilidades e seus defeitos (ADORNO, 1995c). Por isso, é necessário tornar o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Dito de outro modo:

a reflexão e ação crítica tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desse luta [...] significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela [...] utilizar formas pedagógicas que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...] e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1990, p. 163).

Tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico é superar a investida da semicultura e da semiformação, que modela e torna os sujeitos cada vez mais coisificados, é educar para a contradição das estruturas sociais, econômicas e culturais. Isso através de uma

resistência propositiva e consciente, desenvolvendo, assim, a reumanização do oprimido e do opressor. É lutar contra a contradição de interesses, contra a diluição do conhecimento e do aligeiramento formativo. É lutar por uma formação cultural emancipadora, logo, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em [...] uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995e, p. 183).

Giroux e McLaren (2008) já destacavam, sobre a formação de professores, que por muito tempo o pensamento crítico já vinha sendo obscurecido por uma padronização industrializada na educação, assim como uma fragmentação e mercantilização de saberes e informações, em prol de uma racionalização hegemônica – que se reflete nas relações assimétricas e na prática docente de professoras e professores. Por essa razão, os autores se utilizam de um argumento consonante aos pressupostos levantados nesse estudo, qual seja: a formação de professores necessita veemente ser reformulada e reestruturada, em uma perspectiva de negação da realidade industrial que se encontra. Ademais, faz-se necessário um desenvolvimento que priorize a consciência social, isto é, uma consciência sobre as estruturas sociais e as relações de poder.

Nessa mesma perspectiva, Giroux e McLaren (2008, p. 130) elucidam que “os programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória”. Essa afirmação, que já desponta duas décadas, ainda permanece atual, e levanta o questionamento acerca de como os cursos de formação de professores ou licenciaturas coordenam a formação de professores conscientes, na luta pela democracia e justiça social.

Destarte, os autores apontam sobre o problema que impregna a formação de professores, como a ênfase demasiada em aspectos imediatistas, que são, por vezes, mensuráveis. Além disso, a falta de profundidade teórica, nas questões sociais, contribuiu para a desvalorização e a não compreensão sobre a construção de significados dos seus futuros alunos, impossibilitando, assim, o autoconhecimento.

Por essa razão, avanços teóricos são necessários para a construção de um currículo emancipatório, que priorize o desenvolvimento de uma política cultural, de modo que torne o contexto social, cultural, político e econômico parte de uma formação forte, contestadora e de resistência.

No entanto, Adorno (1995e), na conferência *Educação e Emancipação*, evidencia que no lugar da emancipação, especificamente do sistema curricular, encontram-se tendências que acabam por sabotar o conceito de emancipação, e destroem implicitamente os pressupostos

formativos, prescrevendo um tipo de racionalidade dominante de uma política modeladora da estrutura curricular, regulado pelo sistema econômico, político e administrativo.

Assim sendo, a Indústria Cultural, no seu alcance global e desterritorialização, impõe um discurso exclusivista da padronização industrializada, na formação e no currículo. Através da semicultura e da semiformação, tem seu alcance ressignificado nas massas, obscurecendo o pensamento crítico. De tal modo, fragmenta e mercantiliza a formação e o currículo, por meio de uma racionalidade hegemônica. Nesse contexto, toda disputa territorial pelo currículo, ao invés de promover uma formação humanística e emancipadora dos sujeitos, promove uma formação impregnada pela desumanização. Logo, para que a superação dessa desumanização possa ser possível, urge a necessidade da consciência crítica sobre essas disputas territoriais e suas intenções.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 99), “[...] a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural”. Esta afirmação ecoa de forma atual e desmistificadora, pois retrata a realidade dos processos formativos, das políticas curriculares, da formação de professores e suas práticas. Todas estas, condicionadas por mecanismos — nacionais e internacionais — de dominação política e administrativa que, em uma prescrição racional e deformada, modelam o currículo e todo o sistema educacional, “ecoando o mesmo louvor do ritmo do aço” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 99).

O mesmo ritmo industrial dita a métrica perfeita ao fragmentar saberes, dissipar a reflexão e tornar a experiência ilusória. A estética como experiência formativa é negada e, com isso, os conteúdos culturais, artísticos e filosóficos tendem a inassimilação dos sujeitos. Adorno e Horkheimer (1985, p. 102) denunciam que: “os valores orçamentários da indústria cultural nada tem a ver com os valores objetivos, com o sentido dos produtos”. Ademais, vale ressaltar que, essa disseminação ideológica e deformada de uma cultura sem sentidos, no primeiro momento, é imposta e em seguida, colocada como natural. Para que, assim, não seja vista como uma imposição arbitrária, que realiza de forma eficaz o processo de dominação cultural, através de um mecanismo de exclusão implacável e de um currículo por parâmetros tecnocráticos.

Essa concepção, que determina o encadeamento entre o sistema de produção em massa — que está toda a estrutura econômica e social, como a educação, e especificamente o currículo —, é mediada por um processo centralizador no funcionamento da economia, a hegemonia cultural, e que acaba por manter a dominação sobre as classes dominantes de forma violenta.

Acerca disso, Adorno e Horkheimer (1985, p. 105) afirmam que: “a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente”. Além disso, esse produto de dominação é disseminado por meio de um currículo voltado para a racionalidade técnica e para a reificação da consciência. Dessa forma, a hegemonia cultural é mantida com a certeza que seus produtos serão vendidos e consumidos pela classe dominada.

A estética como experiência formativa, bem como os conteúdos culturais, artísticos, filosóficos, dispostos em um currículo de maneira que fossem completamente assimilados, trariam diversas implicações para o desenvolvimento crítico dos sujeitos. Desenvolvimento este que tem sido negado às classes dominadas — “a arte sem sonho destinada ao povo [...]” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 103) —, em detrimento de um currículo com competências estritamente técnicas e administrativas, que corrompem as artes visuais, a literatura, a música e o teatro.

O modelo de cultura que uma sociedade autoritária impõe, por meio de um currículo preceituado, determinado, prescrito<sup>26</sup>, também destaca o fato das diferenças culturais e as oportunidades desiguais, que por sua vez estão conectadas às desigualdades socioeconômicas e culturais.

Assim, a ação de definir o currículo com conteúdos mínimos não é uma decisão neutra, pois marca uma norma de qualidade mediatizada por uma cultura “possível” para as classes dominadas. Por meio disso, privatiza o desenvolvimento humano e “populariza” a formação cultural. A barbárie é estilizada por um currículo industrial: “um sistema da não cultura, à qual se pode conceder até mesmo uma certa ‘unidade de estilo’, se é que ainda tem sentido falar em uma barbárie estilizada” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 106).

O nível do currículo prescrito, ou seja, nível de determinações, mesmo que seja o mínimo, pode gerar consequências que são escalonadas a outros níveis, por isso torna-se essencial a análise dessas determinações, decisões e ordenamentos.

É fato o caráter regulador que tem a economia, a política e o sistema administrativo sobre o sistema curricular, dado o interesse político de controlar a educação como um aparato ideológico de sustentação da dominação, e também pela necessidade administrativa de controlar a técnica, como função exclusiva da educação. Assim, todas as decisões e condicionamentos dos conteúdos são fatores de legitimação de um sistema curricular de

---

<sup>26</sup> Ver estudos de Apple (1999); Gimeno Sacristán (2000); entre outros.



dominação objetiva, pois mesmo com uma certa flexibilização para os modeladores desse currículo — no caso, os professores —, o condicionamento é determinante e regula de forma indireta todos os agentes modeladores através de sua ação.

Um exemplo de formação engessada é o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica<sup>27</sup>, que tem por finalidade dissipar ainda mais essa formação e torná-la ainda mais formatada aos padrões industriais administrativos.

Desse modo, a sua aceitação se dá sem muita resistência da sociedade, pois vem de uma necessidade de estar sob uma regulação, onde “os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo de manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Nesse sentido, os níveis do currículo transformam-se em níveis de determinação, onde as condições de produção e consumo constituem a escassez cultural, por meio dessas determinações sobre o currículo prescrito e agora sobre o professor: aqui se dá o “esmagamento de toda resistência individual [...] Só há duas opções: participar ou omitir-se” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114-122).

Assim, como já mencionado no decorrer deste estudo, a educação para a emancipação pressupõe um movimento de consciência, em relação às contradições da estrutura político-administrativa, introjetada no currículo e para resistência às determinações em cada nível que compõe a estrutura curricular. Como, também, numa perspectiva de negatividade sobre o conhecimento estruturado, como esboça Adorno (1975, p. 34) ao afirmar que “a negatividade do universal fixa, por sua parte, o conhecimento no particular como aquilo que precisa ser resgatado”.

Ademais, a reflexão, o pensamento crítico e auto-reflexivo são indispensáveis no resgate da capacidade de resistência nas lutas por justiça social, bem como, na humanização como parte dessa resistência (GIROUX, 1990), desde que seja uma resistência incorporada por princípios emancipatórios.

---

<sup>27</sup> Documento que foi disponibilizado no site oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no dia 23 de setembro de 2019, porém com data de publicação no Diário Oficial da União de 19 de abril de 2019. Em que retomam as propostas de 2018, substanciando a terceira versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), para revisar as Diretrizes Nacionais de 2015 conquistadas com amplo debate democrático no país. O estudo de Dourado (2015), destaca o palco dessa longa discussão e construção da DCNs de 2015, tão importante para a formação de professores no Brasil.

Giroux (1986), na obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, relembra dos perigos que o ato de resistência pode encontrar, se aliado a um comportamento de oposição, e que a lógica de princípios contraditórios, relações de poder e interesses representam a condição tirânica da cultura dominante. O autor expõe que:

A dinâmica da resistência pode não apenas ser inspirada por um conjunto radical como por um conjunto reacionário de interesses. Ela pode também ser mantida de fora da escola, no lugar de trabalho, no lar, ou na vizinhança. Para se entender a natureza de tal resistência, é preciso colocá-la em um contexto mais amplo, a fim de se ver como ela é mediada e articulada dentro das instituições da vida diária e das experiências vivenciadas que constituem a cultura dos grupos de oposição que estão sendo analisados (GIROUX, 1986, p. 141).

Nesse sentido, o currículo para ter princípios de resistência, deve-se de antemão ser conceituado na gênese de sua conjuntura, quer dizer, nas condições que podem reforçar a natureza contraditória dessa resistência. Logo, deve ser baseado em uma perspectiva histórica e cultural, para que sua análise seja determinada com base na sua dinâmica.

Além disso, o autor destaca que um princípio de resistência deve atacar os modos de dominação, como o patriarcado, que nas palavras de Giroux (1986, p. 142), “[...] perpassa vários locais sociais, bem como um modo de dominação que medeia entre homens e mulheres, dentro e entre diferentes formações de classe social”. Assim sendo, um currículo para a formação de professoras e professores, que tenha como base princípios emancipatórios e de resistência, precisa atentar para as diferentes formas de dominação.

O ato de resistência incute também uma ação política nas diversas áreas, não apenas no viés ideológico, ou cultural, mas “situar a resistência dentro de movimentos especificamente políticos, movimentos que demonstrem resistência nas artes e/ou na ação política concreta” (GIROUX, 1986, p. 143). Um ponto crucial, ligado ao princípio de resistência, é que as instituições, impregnadas pelos princípios da semicultura e da semiformação, não apenas agem como repressoras de subjetividades, mas atuam como produtoras e reprodutoras de subjetividades. Acerca disso, Giroux (1986) elucida que:

Deve ser entendido que é teoricamente incorreto considerar o capital cultural da classe trabalhadora como uma entidade única, da mesma forma como é importante lembrar que embora a diversidade dentro da classe trabalhadora seja marcante, ela é formada dentro de contextos econômicos, políticos e ideológicos que limitam a capacidade de autodeterminação. Esquecer isso permite a pessoa correr o risco tanto de romantizar a cultura dos grupos subordinados como de mistificar a dinâmica das ideologias e estruturas hegemônicas (GIROUX, 1986, p. 144).

Nesse sentido, torna-se de suma importância reconhecer as contradições imbricadas na cultura da classe trabalhadora, em uma análise ampla das tendências e dos diferentes modos

de dominação e determinação, que formam e produzem essas subjetividades. Tendo em vista que um currículo para a resistência não pode correr o risco de romantizar e mistificar estruturas hegemônicas. Assim, Giroux (1986) chama a atenção para o fato de que a resistência clarifica as relações de poder e interesses superpostos e conectados no currículo, e que a partir dessa consciência, deve-se conter a crítica imanente de negação ao que foi negado pela estrutura dominante, fornecendo “oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (GIROUX, 1986, p. 148).

Nessa perspectiva, um currículo para a formação de professoras e professores requer a introdução de espaços de reflexão crítica sobre temas que, há muito tempo, têm sido negados. Além disso, deve fornecer bases teóricas para compreensão da complexidade social e de suas contradições culturais. Articulando a formação dessas professoras e professores, em uma perspectiva política e social, ou seja, um espaço de diálogo, de trocas, de possibilidades, de criação, de valorização e reconhecimento da diversidade, seja ela étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. Assim, possibilitará um espaço humanizador, bem como, educará pessoas conscientes e resistentes.

Aliado a isso, um currículo que possibilite o levantamento de questões capazes de assumir uma ação política, favorecendo a estética como experiência formativa e pautado em uma perspectiva que “[...] leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteado” (GIROUX, 1986, p. 147). A partir disso, volta-se à questão inicial: *formação e currículo — para quê?* Para a resistência e emancipação.

Assim, Giroux (1986, p. 55) destaca a “consciência histórica como uma dimensão fundamental para o pensamento crítico” e, nessa direção, a próxima seção abordará a dimensão histórica na formação de professores de Arte, bem como, as contradições que envolvem sua curricularização.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: PERCURSOS DA CURRICULARIZAÇÃO DOS CURSOS DE ARTES CÊNICAS E MÚSICA**

Esta seção objetiva examinar a trajetória histórica do ensino da Arte no Brasil, a partir do século XIX, a influência de paradigmas que a influíram, e a perspectiva de resgate da Arte como potencializadora de humanidades. Nesse sentido, a primeira subseção destacará a Arte-Educação em sua dimensão histórica no Brasil; a segunda subseção ressaltará o percurso legal da curricularização no estado do Acre; e, por fim, a terceira subseção apresentará o caminho metodológico da análise documental que será exposto na última seção deste estudo.

#### **3.1 Arte-Educação: entre a negação da formação cultural e o resgate de suas potencialidades**

*Pensa na escuridão e no grande frio que reinam nesse vale, onde soam lamentos.*  
(Bertold Brecht)

O objetivo desta subseção consiste em examinar a trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil, como destaca Giroux (1986, p. 55), essa perspectiva “[...] cria um valioso terreno epistemológico sobre o qual se pode desenvolver modos de crítica [...]”. Nesse sentido, as rupturas, as tensões, as descontinuidades, são enfatizadas a fim de mostrar como realmente são e de como deveriam ser. Nas palavras de Walter Benjamin, em sua *Tese sobre o conceito de história*, “considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1974, p. 3).

No contexto do ensino da Arte, a presença de uma perspectiva humanizadora, no currículo de formação de professores, traz muitas contradições quanto à presença ou ausência dos modelos curriculares, que permaneceram na trajetória histórica da Arte-Educação no Brasil.

Nesta subseção, essa trajetória histórica do ensino da Arte no Brasil foi desenvolvida a partir de sua afloração, no século XIX, que teve culminância na sua curricularização nos anos de 1970, se estendendo até o presente momento. Além disso, será feita uma análise sobre as tendências que influenciaram o ensino da Arte, como a semicultura e semiformação abordadas na seção anterior. Fazendo com que a análise dessa contradição caracterize a negação dessas tendências que levam a barbárie.

O ensino da Arte no Brasil emerge no século XIX, em meio há muitas contradições e entraves de ordem política, estética e social, no que diz respeito a como a Arte era caracterizada, nesse tempo — uma transição do Império para República. Dito de outro modo, o lugar que a Arte ocupava, no contexto dessa sociedade e a institucionalização que representa sua curricularização.

Nessa perspectiva, Duarte (2011, p. 49) aponta que o ensino artístico, teve início com a criação da Escola de Belas Artes, em 1816, incluindo o desenho técnico e geométrico nos currículos escolares, com a finalidade de “desenvolver a racionalidade” dos alunos das classes mais favorecidas da sociedade. Ressalta, também, que eram realizadas aulas de piano, pintura e bordado, como um complemento à educação das “moças prendadas”.

Barbosa (2012) realiza uma revisão sobre o ensino da Arte, com um recorte inicial no século XIX, e resgata declarações que legitimam uma dicotomia, que traz mais controvérsias para os tempos atuais: “o brasileiro tem uma tendência natural muito maior para as artes do que para as ciências, para a imaginação do que para a observação” (LIMA, 1956, p. 101). Essa declaração marca um paradoxo de superações, avanços e de retrocessos, nesses mais de 200 anos de implementação do ensino da Arte no Brasil.

Observa-se um diálogo sobre a Arte-Educação no Brasil, em um primeiro movimento, no reinado e império, que entende e interpreta as “artes” como um instrumento de conservação de poder. E em um segundo movimento, na república, que, de forma consciente, reproduz esse mesmo pensamento como forma de perpetuar o *status quo*, através desse paradigma educacional sobre a Arte, o que “caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (BARBOSA, 2012, p. 21). Corroborando, assim, com Duarte (2018), pois o processo histórico da humanidade é projetado de forma contraditória e heterogênea, onde o patrimônio da humanidade (a Arte e a Cultura) ou herança cultural — como queiram — foram construídos sobre uma base de escravidão e opressão.

Eventos importantes, como a criação das primeiras escolas superiores, a Escola de Belas Artes, com a ação da “Missão Francesa”<sup>28</sup>, a inauguração de casas de espetáculos e a estadia de artistas conceituados como Joachim Lebreton, Jean-Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Grandjean de Montigny, Auguste Marie Taunay, Charles Pradier, entre outros, foram de grande preço para o movimento artístico no Brasil. Porém, apesar da vinda

---

<sup>28</sup> Barbosa (2012) comenta sobre a ideia equivocada desses artistas em achar que na América do Sul escapariam da perseguição antibonapartista que assolava a Europa, porém Bonaparte era uma das figuras mais atacadas pela imprensa nessa época de 1808-1821.

de vários artistas famosos, com a suposta missão de alavancar a cultura do país, foram “iniciativas que transplantaram para o Brasil uma arte europeia, feita apenas para a corte portuguesa que aqui se instalava” (DUARTE, 2011, p. 45).

No início do século XX, esse mesmo pensamento educacional sobre a Arte é reproduzido, nas primeiras duas décadas, por conta do processo de mudanças que foram se arrastando do final do século XIX para o século seguinte (BARBOSA, 2012). Sendo assim, as grandes mudanças sociais — chamadas oitocentistas, que foram a abolição da escravidão (1888) e a proclamação da república (1889) —, tiveram um grande impacto para o emparelhamento das instituições de ensino e, conseqüentemente, influenciaram os “objetivos do ensino da Arte secundária e primária” (BARBOSA, 2012, p. 31). Sobre as influências do ensino da Arte no século XX, a autora comenta que:

A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos no nosso século; mas as outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte. Ambos tiveram suas raízes no século XIX, comprovando a afirmação anterior de que as primeiras décadas do século XX correspondem à realização dos ideais do século precedente (BARBOSA, 2012, p. 32).

Através do exposto, pode-se considerar que esse prolongamento ideológico do século XIX – que são as ideias e paradigmas que levaram à abolição da escravidão, a proclamação da república, e o crescimento industrial e da ciência, com o propósito de assegurar suas implementações –, influenciou de maneira factual a educação e, conseqüentemente, o ensino da Arte, institucionalizando essa relação da arte com a indústria e a sua cientificação, atribuindo a ela um sentido reducionista e esvaziado: como salienta Adorno e Horkheimer (1985, p. 104), que a Indústria Cultural obliterou, respectivamente, na música, na pintura e na arquitetura, a consciência e a particularidade, anulando e esvaziando os sentidos por uma totalidade atrofiada.

A respeito disso, pode-se inferir, levando em consideração esse prolongamento ideológico do século XIX, como se deu a influência de forma esfaimada o liberalismo, na perspectiva tanto da profissão docente no Brasil, como na formação de professores, e como os meios de produção se introjetam na escola, e conseqüentemente no seu currículo, como um parasita paralisante<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> A respeito disso, vale ressaltar os estudos de Enguita (1989); Petitat (1994); Vicentini E Lugli (2009).

Nesse ínterim, a figura de Rui Barbosa obteve certa influência sobre o ensino da Arte que, por ação do liberalismo, via no ensino do desenho uma forma eficaz, segundo ele, de iniciação profissional, e que tinha a finalidade de enriquecer economicamente o país, além disso, “só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para esse desenvolvimento” (BARBOSA, 2012, p. 44).

A respeito disso, Enguita (1989), em uma análise sobre a gênese da escola de massa, analisa a verdadeira educação que era oferecida ao povo, o movimento que levou o doutrinamento, e a autoinstrução para a disciplina dos corpos e à escolarização, bem como, a assimilação forçada de uma cultura hegemônica e da obsessão máxima pela eficiência, aduz que:

A rudimentaridade da organização das escolas e dos processos educativos correspondia à rudimentaridade da organização dos processos produtivos do século XIX. Quando a produção fabril — e, embora em menor medida, a de serviços — foi submetida a uma profunda revisão cuja parte mais visível foram às ideias da gestão científica do trabalho de F. W. Taylor, as escolas não tardaram em ligar-se à roda da indústria (ENGUIITA, 1989, p. 125).

Neste sentido, para Rui Barbosa, a educação artística, através do desenho geométrico inserido entre os componentes curriculares das instituições de ensino, seria uma base onde o desenvolvimento econômico do país se solidificaria (BARBOSA, 2012). E que por meio de um modelo que já vinha sendo realidade no ensino da Arte americano – de acordo com as ideias de Walter Smith sobre educação artística –, o sucesso poderia acontecer. Contudo, nota-se uma assimilação forçada atribuída à escola, como aponta Enguita (1989, p. 121) sobre a imposição de modelos hegemônicas, que não retratam a realidade e a identidade de um povo, aludindo que “a escola foi o mecanismo principal de sua ‘americanização’, com o encargo de apagar seu passado, suas tradições culturais e sua língua, convertendo-os em cidadãos da nova pátria”: “Alguém pode achar o Nativo? Originário dessa terra, o verdadeiro dono”, disse, em performance, o artista e ativista O Novíssimo Edgar<sup>30</sup>.

Assim, pode-se chegar a compreensão de que essa ideia, onde o ensino do desenho é tido como um meio para uma educação que prepara apenas para o trabalho industrial, com vias para o desenvolvimento econômico do país, tem sua base numa educação de massa, onde o pensamento é:

---

<sup>30</sup> Trecho da performance do artista O Novíssimo Edgar, no segundo dia do Acampamento Terra Livre 2019, memorando a grandeza dos povos indígenas e estreia do filme Gigantes Pela Própria Natureza.

educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nessa vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUIITA, 1989, p. 112).

Ou seja, um currículo esvaziado de conhecimento e de humanidade, sem um pressuposto que desenvolva o pensamento crítico. Uma desumanização sob as bases da Indústria Cultural e ação da semiformação e da semicultura dos indivíduos. Diante desse fator, Petitat (1994) faz uma análise sócio-histórica desses momentos, que foram tão decisivos para os sistemas escolares no mundo, através de premissas e contradições, onde traça o surgimento dos sistemas escolares e afirma que:

A economia liberal propõe um esquema importante para a instrução moral de seus próprios produtores. Assim, o argumento a favor de uma intervenção do Estado não é simplesmente ideológica, mas econômica, e a reprodução do sistema está duplamente ameaçada (PETITAT, 1994, p. 145).

Reafirmando, assim, o compromisso com uma formação que não prioriza o desenvolvimento humano; que impõe a condição de morto a professores e alunos, determinada por uma ação educativa preventiva e persuasiva; que ensina uma perspectiva ilusória de igualdade e equidade; que compele as instituições escolares a abrir mão de formar cidadãos; que se torna reprodutora de desigualdades. A respeito disso, o autor comenta que “a cultura escolar moderna diferenciada é uma produção que contribui para criar novas distinções sociais, ao mesmo tempo em que reforça as classes dominantes em suas posições” (PETITAT, 1989, p. 148).

Vale ressaltar que, esse movimento de transplantar o modelo americano de ensino da Arte — através das transcrições dos princípios de Walter Smith (BARBOSA, 2012, p. 54) —, determinava aos professores de séries regulares que assumissem as lições de desenho, pois, segundo eles, não havia necessidade de ser artista para o ensino do desenho. Demonstrando, com essa atitude, a gênese da desprofissionalização dos professores de Arte e dos artistas, em um movimento de redução de saberes, redução da autonomia docente, bem como, de desabilitação do saber do professor de Arte, que também é artista. Muitos estudos apontam esse movimento de desprofissionalização da classe docente, que há décadas assola o sistema educativo no Brasil<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> A respeito disso, os estudos de Contreras (2012); Pimenta (2012); entre outros apontam sobre a desprofissionalização e desabilitação docente.



Destarte, as ideias positivistas também exerceram uma grande influência no ensino da Arte no Brasil. A primeira reforma educacional republicana, conhecida como Reforma Benjamin Constant (1890), atribuída ao então ministro da instrução, correio e telégrafo — Benjamin Constant —, tinha a intenção de extinguir a Academia Imperial de Belas-Artes e reorganizar completamente o ensino da Arte, em todas as escolas públicas e em todos os graus (BARBOSA, 2012). Em uma investida de adequação a essa reforma, a Academia Imperial de Belas-Artes passa a ser Escola Nacional de Belas-Artes, ou seja, se reforma a fachada, mas as práticas continuam as mesmas. Os ideais positivistas, de ordem e disciplina, acabaram sendo introduzidos na instituição e imobilizando suas ações.

O sentido de introduzir o ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias era de racionalizar a Arte como “um instrumento que educasse a mente” (BARBOSA, 2012, p. 67), pois a atividade de uma intelectualidade era uma condição para o progresso social e político. Assim, “a Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse à imaginação à observação identificando as leis que regem a forma”: “a atrofia da imaginação e da espontaneidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Augusto Comte foi um dos positivistas que valorizava a função humanizadora da Arte, afirmando a indissociabilidade do “gênio estético” com o “gênio científico”, pois para ele formação científica deveria basear-se numa formação estética, que torna os homens capazes de compreender a si mesmos e ao mundo. A partir desse pensamento, ele prescreveu uma educação estética, com o ensino de poesia, música e desenho para crianças de 7 a 8 anos. No entanto, a reforma positivista de Benjamin Constant — que vale a pena ressaltar, pois foi uma reforma que influenciou, decisivamente, o ensino secundário na primeira república (BARBOSA, 2012) —, privilegiou no currículo o ensino das ciências e o ensino da Arte imitativa, silenciando, assim, a criatividade e a invenção artística dos brasileiros. Desse modo, nota-se que neste lapso temporal, onde Augusto Comte assume a função humanizante da Arte, foi uma das únicas medidas adotadas para pensar a Arte, de forma efetiva no ensino regular, como uma possibilidade de desenvolvimento pleno humano.

Nas primeiras décadas, especificamente 1910 e 1920, onde o ensino primário era de competência total do governo, foram registradas taxas elevadas acerca da universalização do ensino primário. Além disso, houve um nível elevado de crianças privadas de um ensino básico, em uma afirmação de Barbosa (2012), na parte de seu estudo que analisa a articulação entre o liberalismo e o positivismo nessas décadas. Assim, houve uma reforma educacional através do Código Epitácio Pessoa, que mesmo com uma influência substancial do

positivismo, propôs uma solução que articularia princípios do positivismo aos do liberalismo, apontando para os objetivos do ensino da Arte (restrita ao ensino do desenho).

Reunindo o princípio liberal do ensino da Arte, proposto por Rui Barbosa, que por sua vez, recomendado por Abílio César Pereira Borges e transcrevendo as ideias de Walter Smith, repercutia um ensino com foco na produtividade, no desenvolvimento econômico e no desenho industrial, com o princípio positivista, pensando o ensino da Arte (o desenho) como uma linguagem científica e transferindo o estudo da geometria para a área do desenho. No entanto, há impasses:

[...] por um lado, falta de professores capacitados para dar nas escolas do curso secundário dos Estados, os vastos e profundos conteúdos dos programas de geometria; por outro lado, a dificuldade de assimilação desses conteúdos por parte do adolescente brasileiro, cujo desenvolvimento intelectual tinha sido retardado pela natureza dos modelos educacionais a que tinha estado submetidos até então (BARBOSA, 2012, p. 79).

Assim também, como frisou Anísio Teixeira, dialogando sobre a educação no Brasil, aponta que a escola primária, a escola normal e as profissionais, sofreram influência dos princípios liberais que dominavam, através de ocupações manuais, atividades comerciais e foco na produção industrial (TEIXEIRA, 1969, p. 49). Propostas metodológicas liberais foram inseridas no contexto do ensino da Arte, através de um currículo variado, mas impondo o desenho geométrico, configurando assim, o ensino industrial.

Nesse período, a difusão da *art nouveau*, exercícios de desenho de máquinas, arquitetura civil, naval, desenhos de ornatos e com fins industriais, foi muito utilizada, sendo comum em escolas profissionais do Recife e no ensino primário do Pará. A respeito disso, Flávio Motta aponta que:

O estilo *art nouveau* muito se aproximou do liberalismo do século passado, situou-se entre o “natural” (não elaborado) e a máquina e por vezes satisfiz-se em reduzir a mulher a vegetal [...] Representou, porém, função intermediária entre a indústria e a arte (MOTTA, op. cit., s.p.).

Sobre essas duas diferentes orientações liberais para o ensino do desenho, Barbosa (2012, p. 82) comenta sobre a polêmica envolvendo um jornal famoso no Estado do Pará — *O Estado do Pará* —, em 1909. Por conta do enorme desenvolvimento econômico através da produção e exportação da borracha, educadores do Estado se empenharam para desenvolver o ensino do desenho com fins industriais, tendo em vista que no Brasil só se trabalhava na

exportação da matéria-prima, enquanto que em colônias holandesas, inglesas e asiáticas, ele era aproveitado industrialmente.

Então, com a preocupação sobre a concorrência internacional na industrialização da borracha, um dos cronistas do jornal, e que era partidário do desenho geométrico para fins industriais na escola primária, argumenta que “verifica-se a triste ignorância que se vê em grande número de operários nossos, que sabem pintar quadros a lápis de navios no alto mar e não sabem se servir da régua e esquadro para traçar duas paralelas” (Arte do desenho, por M. O Jornal do Pará, 18 de agosto de 1909) (BARBOSA, 2012, p. 83).

Em resposta a essa colocação, Theodoro Braga, um dos artistas brasileiros apontado como um dos mais engajadas no ensino da Arte, entendia que o ensino do desenho geométrico deveria ser seguido do desenho natural, apontando para uma forma artística de “elevação da alma”, elucidando que:

Que triste coisa para nós, vemos os nossos operários incapazes de produzir uma obra de arte, original e nobre? Seremos porventura feitos diferentemente do inglês, do alemão, do italiano ou do francês? É porque nossos operários ignorantes do desenho natural, não fazem senão copiar inconscientemente desenhos de catálogos que nos vem do estrangeiro. E porque não tirar de uma flor, de um animal, de uma forma, dentro da natureza, um motivo, um assunto, para, interpretado à sua maneira de sentir, compor um detalhe de arquitetura, de mobiliário, de decoração, etc.? E o nosso futuro operário é a criança de hoje (T. BRAGA. Arte do desenho. O Jornal do Pará, 19 de agosto de 1909) (BARBOSA, 2012, p. 84).

A partir daí, o ensino da Arte foi sendo configurado — em uma simbiose entre as influências positivista e liberal — nas escolas primárias, objetivando o desenvolvimento econômico, através de impasses que levavam ao mesmo sentido, que é o entendimento da Arte e do desenho artístico como meio de produção: às vezes apontando para a “elevação da alma” na observação da natureza.

Vale ressaltar, o estudo de Lima e Macedo (2019), no qual discorrem sobre a configuração curricular no ensino primário no território do Acre. Além disso, destacam o predomínio dos trabalhos manuais e do ensino do desenho, nessa perspectiva industrial e de racionalização da tendência positivista da Escola Nova, e abordam o movimento de disciplinarização do canto orfeônico<sup>32</sup>, que também configurou como uma tendência de

---

<sup>32</sup> Iniciado no Brasil, no final do século XIX e que adentrou o século XX, nas escolas normais do Estado de São Paulo, e que segundo Lima e Macedo (2019, p. 144), era articulado em um “processo de difusão e inclusão dos alunos a uma cultura de caráter civilizatória urbana”. Muitos nomes como João Gomes Júnior e Fábio Lozano, foram responsáveis por implementar e construir a prática do canto orfeônico, mas foi Heitor Villa-Lobos que, convidado por Darcy Ribeiro, influenciou o projeto e iria incluir a educação musical, a partir do canto orfeônico nas escolas. Sobre isso, ver estudos de Fonterrada (2008); Paz (2013); Giliolo (2003); Jardim (2008); entre outros.

enquadramento social. No ensino secundário, por uma nova direção, através do afastamento da influência liberal e acentuação da influência positivista matematizada, agregada à influência culturalista, por uma formação voltada para a racionalidade técnica e reprodutivista, no campo do ensino superior.

A reforma educacional de 1911, por meio da Lei Rivadávia Corrêa (pelo Decreto n. 8.659) que descentralizou o ensino, determinando a autonomia didática e administrativa das instituições de ensino, trouxe à tona os “exames de admissão” e transformou o ensino em um sistema que, “passar de ano” e nos exames de vestibulares, configurou-se como mais importante no momento. As aulas de Arte (desenho) tornam-se dispensáveis e o professor já desprofissionalizado e desvalorizado (dado que não precisa ser artista para ensinar desenho) é inferiorizado a cada momento.

Assim, para sanar esse problema, o ensino da Arte é reduzido ao adestramento e treinamento para auxiliar na preparação para os exames (BARBOSA, 2012, p. 93). Um cenário que muitos estudos ainda hoje assinalam e sinalizam, dada a redução das finalidades educativas, a desvalorização dos saberes, dos professores e sua desprofissionalização<sup>33</sup>. “O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 123).

No estudo de Duarte (2011), apresentando *A Educação pela Arte*<sup>34</sup>, descreve-se quais foram as propostas iniciais para a área da cultura e da educação, no que diz respeito ao ensino da Arte na educação básica e superior. Além disso, comenta-se sobre o desenvolvimento e a situação da Arte e Educação no Brasil, até os anos de 1980, quando defendeu e publicou sua pesquisa.

Não existe um consenso sobre o marco inicial do ensino da Arte, no século XX. Todavia, Duarte (2011) considera que o primeiro movimento artístico mais significativo foi a *Semana de 22*, ainda que existam controvérsias, foi um marco importante para o movimento artístico brasileiro: ou estrangeiro, ou ambos. Mesmo com sua inconsistência, a semana de 22 tornou-se um marco histórico. Isto porque ocorreu em meio há muitos movimentos no cenário político-social, como: sublevação do forte de Copacabana (1922); revolução de 1924 (São Paulo); revolução de 1930; criação das universidades do Distrito Federal (durando apenas dois anos), de Brasília e São Paulo; criação do Ministério da Educação e Cultura; criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; e organização do Departamento de

---

<sup>33</sup> Ver estudos de Pimenta (2012); Cunha (2013); Libâneo (2016); entre outros.

<sup>34</sup> *A Educação pela Arte - o caso Brasília*, publicado em 1983.

Cultura da Municipalidade de São Paulo, comandado por Mário de Andrade (1933-1938); entre outros.

Nesse ínterim, práticas educativas, ligadas à cultura do povo, surgiram com vistas a valorização e formulação de ações de estudantes, artistas e intelectuais, nos anos de 1950. Nesse momento, surgem também o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), bem como, os projetos de alfabetização de adultos como o de Paulo Freire; além da criação do cinema novo, da bossa nova, do samba, do teatro popular, entre outros – uma década marcada por sua riqueza cultural.

No que concerne à década de 1960, nos seus anos iniciais, a cultura estará diretamente relacionada com a militância política, de modo que “para os artistas e intelectuais, apresentam-se três alternativas distintas: conformismo, inconformismo ou atitude revolucionária consequente” (DUARTE, 2011, p. 47).

O contexto político de 1964 provoca um esvaziamento cultural na década de 1970, através da censura e das sanções contra movimentos de expressão que contestavam o regime. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda,

a produção engajada passa a ser consumida por um público já convertido de intelectuais e estudantes de classe média [...]. A produção artística perde contato com o povo [...] não se reflete criticamente sobre derrotas sofridas [...] forma-se um público consumidor da cultura revolucionária integrada aos esquemas de produção e consumo controlados pelo sistema (HOLLANDA, 1980, s.p).

No entanto, mesmo com todos esses percalços, o movimento cultural brasileiro toma um novo fôlego. Em um artigo para o *Jornal do Brasil*, Affonso Romano afirma que “depois de ‘o sonho acabou’ dos anos 60, pode-se dizer que, ao final dos anos 70 ‘o pesadelo acabou’” (Affonso Romano de Sant’anna, *Jornal do Brasil*, 15 de junho de 1980).

Isso porque uma política nacional de cultura é considerada e institucionalizada na Constituição Federal, definindo o amparo à cultura, no artigo 180; nos Decretos-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, e nº 74 de 21 de novembro de 1966; bem como, na criação de Secretarias, Fundações e Departamentos de Cultura estaduais e municipais; na criação da Secretaria de Cultura do Ministério da Educação e Cultura (MEC); e na incorporação do Centro Nacional de Referência Cultural à Fundação Nacional Pró-Memória (DUARTE, 2011).

Contudo, em 11 de agosto de 1971, o ensino da Arte, agora institucionalmente vinculado à Educação, é reconhecido no sistema formal de educação, como uma disciplina curricular para o 1º e 2º graus.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971) (Art. 7º, Lei de Diretrizes e Bases de 1971, grifo nosso).

A partir da aprovação da disciplina Educação Artística, nos currículos dos 1º e 2º graus, torna-se necessário formar professores para atuarem nas escolas. Sendo assim, o curso de licenciatura em Educação Artística é aprovado através do Parecer nº 1.284/73, do Conselho Federal de Educação (CFE). Um dos relatores do Parecer, Valmir Chagas, aponta que:

A Educação artística realça a expressividade e mantém a comunicação natural, porque interindividual, enriquecendo e humanizando a reflexão com a emoção, o pensamento com o sentimento e a imaginação, a inteligência com a criatividade [...]. O que se pretende não é formar artistas [...] ou sequer produzir arte [...] **importa na Educação Artística é o desenvolvimento de atitude expressiva e criadora** (CHAGAS, 1978, p. 140, grifo nosso).

Todavia, alguns problemas significativos foram apontados por muitos estudiosos e continuam, hoje, sendo alvos de polêmicas em pesquisas sobre a formação de professores e as práticas docentes. Apesar de todos os esforços, para institucionalizar o ensino da Arte na escola, assim como os pareceres favoráveis a um ensino de Arte que abarque o desenvolvimento humano, na sua capacidade expressiva e criadora, o ensino da Arte:

ainda é considerado como recurso isolado para liberação emocional [...], desenvolvimento da coordenação motora [...], ocupar as crianças quando não tem nada a fazer [...], auxiliar pedagógico [...], um “deixar fazer” como meio para desenvolver a criatividade [...] emprego de uma sequência de técnicas [...] (BARBOSA, 1978, p. 47).

Dessa maneira, quando se depara com essa declaração, bastante enfática, e compara-se ao nosso tempo, pouco mais de 40 anos, assiste-se o “tempo nos engolir”. Pois “é de se temer que as revoluções, como saturno, devorem os próprios filhos”, conforme aludiu Pierre Victurnier Vergniaud<sup>35</sup>, referindo-se às revoluções que se voltam contra seus filhos, como no

<sup>35</sup> Pierre Victurnier Vergniaud (1753-1793), um dos chefes dos girondinos, em um manifesto na Convenção francesa, a propósito do terror jacobino (COSTA, 2008).

quadro de Francisco de Goya (1746-1828), onde representa Saturno (*Chronos*, o tempo) devorando um de seus filhos. O tempo implacável que “se revela poderoso, não passível de dominação, provocador da ânsia humana de dominá-lo” (PONCE, 2016, p. 1151). E, assim, ocorre o esvaziamento de saberes do currículo de Arte, tornando-o extremamente técnico e “contaminado pelo ritmo da economia global e pela busca de resultados, a escola está às voltas com um cotidiano imediatista. Na compreensão mais simplória, ela segue em busca de adaptar-se aos novos tempos” (PONCE, 2016, p. 1143).

Outro impasse é a formação de professores capacitados para atuarem na escola. Maura Penna, analisando essa trajetória da formação de profissionais para a área, aponta que a inclusão da Educação Artística, no currículo, reflete um campo de ambiguidades e multidisciplinaridades, pois o Parecer CFE N° 1284/73 e a Resolução CFE N° 23/73 estabelecem como habilidades específicas da licenciatura plena: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Porém, essas habilidades específicas vão combinar-se com a habilitação geral em Educação Artística, bem como, integrar outras linguagens, atribuindo à área um caráter de formação polivalente<sup>36</sup>.

A polivalência é uma tradução estropiada da interdisciplinaridade [...] o que é preciso é tentar um trabalho aprofundado na prática de uma das artes sem compartimentalizar, sem deixar de ter como referência cultural outras linguagens artísticas (BARBOSA, 1978, p.48).

A prevalência infectada pela ordem econômica global vem para adaptar a Arte ao mercado industrial, à dominação econômica, à ordem dos privilégios, ao paradoxo da diluição dos saberes por meio da aglutinação da formação. Desse modo, a Arte agora está aplicada ao conceito industrial, à reprodutividade técnica da Indústria Cultural, quer dizer, “falar em cultura sempre foi contrário à cultura” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108). A massificação da Arte torna o “eu” mercadorizado, expulsa o novo em favor da totalidade, pois “sua ideologia é o negócio” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113), massacrando e despedaçando o pensamento crítico, pela tendência dos meios técnicos de uniformizar a Arte: a alienação pobre do sonho wagneriano da obra de arte total de *Tristão*<sup>37</sup>: “tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como

<sup>36</sup> Ver os estudos de Penna (2001); Penna (2007); entre outros.

<sup>37</sup> Trecho da ópera de Richard Wagner, *Tristan und Isolde* (em português, Tristão e Isolda), inspirado na lenda literária de Tomás da Inglaterra, escrita em francês., através de uma “harmonização da palavra, da imagem e da música” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 102), e que a indústria cultural perverte pelo processo que triunfa o capita e o processo técnico da arte total.

na sua relação ao todo, e até mesmo ao seu direito à existência” (ADORNO, 1992a, p. 11). Eis a *Entkunstung der kunst* — a Desartização da Arte.

Nestes termos, Adorno (1992) apresenta o conceito de desartização da Arte como um pressuposto dialético e negativo, como superação da liquidação do sentido aplicado à Arte e, assim, reeduca os sentidos dos homens, através da consciência sob a desartização da Arte. Pucci (1997b, p. 18) aduz que “quando se fala de arte, de obra de arte, se fala de uma nova maneira de ver o mundo, em que os sentidos, a percepção, a razão, a reflexão se articulam tensamente na crítica e no resgate do indivíduo e da sociedade”, e é esse o caminho de um currículo que se desenvolve, em todos os seus níveis, em uma perspectiva de resistência e de emancipação.

Todas as obras de arte, e a arte em geral, são enigmas; isso desde sempre irritou a teoria da arte. O facto de as obras de arte dizerem alguma coisa e no mesmo instante a ocultarem coloca o carácter enigmático sob o aspecto da linguagem. Ele macaqueia à maneira de um *clown*; se estiver nas obras de arte, se participar na sua realização, torna-se invisível; [...]. Eis porque também foi lucrativo o estudo de homens incultos: o carácter enigmático da arte torna-se neles flagrante até à sua total negação, transformando-se, sem saber, em crítica extrema da arte e, enquanto comportamento defeituoso, em suporte da sua verdade. É impossível explicar a broncos o que é a arte; [...]. Está neles tão sobrevalorizado o princípio de realidade que interdiz sem mais o comportamento estético; aguilhada pela aprovação cultural da arte, a *amusia* transforma-se frequentemente em agressão e é esta que move, hoje, a consciência geral para a *Entkunstung* da arte (ADORNO, 1992a, p. 141).

Neste trecho Adorno ressalta o valor enigmático que a Arte possui, bem como critica a tendência imediatista da sociedade cultural da época (na atual pode-se notar a mesma tendência). Relembra que a Arte não pode ser explicada menorizadamente, característica comum da semicultura e da semiformação. Isto posto, quem não se forma na direção de uma percepção musical e suas linguagens, assim como na percepção metafórica da realidade das pinturas, na literatura e no teatro, pode incorrer em uma confusão de sentidos invisíveis, por estar neles a supervalorização de uma realidade que sufoca a estética da Arte. Portanto, a reificação da experiência se tornou a única forma desde a emancipação da burguesia, logo, “sentir a natureza, seu silêncio, tornou-se um privilégio raro e comercialmente explorável” (ADORNO, 1992a, p. 85).

Assim, o determinismo do mundo da mercadoria e da vida danificada precisa ser superado por um desencantamento do mundo sensível, como aponta Adorno (1992b). E a partir de uma dialética negativa do esclarecimento, os conteúdos curriculares para a Arte e para a Cultura precisam ser (de)formados para a reeducação dos sentidos, tal como, para as contradições sociais e para a resistência à toda irracionalidade da conjuntura atual.



Por outro lado, o “pensar-se a si mesma” da arte, a sua *nóesis nóeseos*, não pode ser guiado por nenhuma irracionalidade decretada. A racionalidade estética deve precipitar-se com os olhos vendados na estruturação, em vez de a comandar do exterior enquanto reflexão sobre a obra de arte (ADORNO, 1992a, p. 735).

À vista disso, a compreensão imediata — *nóesis nóeseos*, ato de tomar consciência — precisa vir por meio da indissociabilidade da *mímesis*, ou seja, o momento da sensibilidade e de integração e não em um caráter autoritário, como também, da racionalidade estética, momento de construção. Pucci (1997b, p. 19) elucida que é por meio da “tensão desses dois momentos estéticos” que “a *mímesis* nega a racionalidade, a *mímesis* se compõe com a racionalidade, a *mímesis* manifesta sua racionalidade”.

Assim sendo, o processo formativo, a partir de um currículo de conteúdos que resgatem a estética como experiência formativa dos sujeitos, poderá desencantar consciências, que por muito tempo foram danificadas pelo mercado, pela homogeneização, pela barbárie. Isso permitirá a emancipação e reumanização dos sujeitos pela compreensão estética da Arte.

### 3.2 O percurso da curricularização dos cursos de formação de professores de Arte

Nesta subseção, o objetivo proposto é apresentar a trajetória da curricularização dos cursos de formação de professores para a educação básica no Estado do Acre, tendo por base os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas e Música (UFAC, 2017, 2018) e documentos norteadores.

O Projeto Pedagógico Curricular do curso de Artes Cênicas (UFAC, 2018), faz uma breve contextualização histórica sobre a institucionalização do ensino da Arte no Brasil, que remonta do século XIX, com a Academia Imperial de Belas Artes (1816), como foi apresentado na subseção anterior. Como também, indica o parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Educação Superior (CNE/CES 280/2007<sup>38</sup>).

---

<sup>38</sup> Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior (CNE/CES 280/2007), com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais: “A organização do ensino das artes em grau superior no Brasil precedeu em muitos anos a organização desse ensino na educação básica e remonta à Academia Imperial de Belas Artes (criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, e que só começaria a funcionar em 1826). Apesar dessa tradição - a Academia constituiu-se numa das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto com as escolas militares e os cursos médicos - e refletindo preconceitos entranhados em acadêmicos e legisladores, o ensino das artes na educação básica só se tornou obrigatório com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. Tal obrigatoriedade fez crescer a oferta de graduações (sobretudo licenciatura) com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, descentralizando a oferta de cursos na área, antes praticamente restrita aos centros tradicionais” (Parecer CNE/CES N°: 280, 2007, p.1).

No entanto, a institucionalização do ensino da Arte só veio configurar obrigatoriedade com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5.692/71), instituindo a disciplina de Educação Artística, e com ela todos os avanços e controvérsias, como a polivalência do professor, também abordada na subseção anterior.

No que tange à formação para professores em Arte, foi ofertada pela Universidade Federal do Acre, a partir dos anos 2000, por meio dos cursos de graduação: Artes Cênicas: teatro (ABI) e Licenciatura em Música, para atender a obrigatoriedade que o *Ensino da Arte* passou a ter com Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), no currículo da educação básica. Ofertando assim, duas das quatro linguagens determinadas pela Lei nº 13.278/2016 que estabelece: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular [...]” (BRASIL, 2016).

Como mencionado anteriormente, a obrigatoriedade do ensino da Arte foi instituída por meio da Lei nº 5.692/71, e com isso a oferta de graduações, no caso, licenciaturas nas linguagens artísticas. Desse modo, tornou-se uma necessidade, sobretudo para a formação de profissionais que pudessem suprir a nova demanda no currículo do 1º e 2º graus na ocasião. No entanto, em análise, essa demanda foi suprida atribuindo à Arte características que se relacionam com a semicultura: como um recurso isolado, para ocupar a mente das crianças e para o desenvolvimento da coordenação motora. Culminando, assim, em uma semiformação, estruturada, formatada e polivalente.

Diante disso, algumas associações foram criadas com a finalidade de discutir caminhos que possibilitassem um ensino da Arte para o desenvolvimento humano de todos, assim, — como consta nos projetos dos cursos (UFAC, 2017, 2018) — a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) tiveram grande importância, no amplo debate e aprofundamento sobre todos os problemas que cercavam o ensino da Arte no Brasil. Importante destacar, que todas essas associações estavam em harmonia com as discussões de associações internacionais, como a International Society for Education through Art (INSEA), segundo o parecer de Alex Bolonha Fiúza de Mello (Parecer CNE/CES Nº: 280, 2007, p.2).

Nesse sentido, todo o referencial construído por essas discussões, frutos de mobilizações, debates, conferências, e que apresentou controvérsias sobre a condição curricular do ensino da Arte; culminou, a princípio, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando nos seus artigos 190 e 194, respectivamente em seus parágrafos segundo, dispôs sobre os princípios do ensino e a estruturação curricular:

Art. 190 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 Art. 194 – Na estruturação do currículo, observar-se-á o seguinte: [...] II – conteúdos voltados para a preservação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região (BRASIL, 1988).

Desse modo, o ensino da Arte passa a ser compreendido como um princípio para a formação do cidadão e, assim, a estruturação de um currículo, para essa finalidade, deveria trazer conteúdos que defendessem os valores culturais e artísticos do povo. No entanto, muitas das lacunas permaneceram, como já mencionadas na segunda seção deste estudo, no que concerne ao ensino da Arte e à formação de profissionais para essa área. Embora essas lacunas tenham sido debatidas, só foram avançar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica de 1996 (Lei nº 9.394/96), que resultou em um novo perfil de ensino da Arte para a Educação Básica e, com isso, para os cursos de graduação nas linguagens artísticas.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (BRASIL, 1996).

Conforme exposto, o artigo 26 — que teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796/13 —, assim como o inciso segundo, determina que o currículo da Educação Básica, além de ter uma base nacional comum, deve ser complementado pelas características culturais das diversas regionalidades e localidades. Contudo, essa é uma determinação que causa muitos questionamentos e impasses, pois a complementação das características e expressões regionais, pelos sistemas de ensino — como aponta alguns estudos<sup>39</sup> —, são pautadas por uma

<sup>39</sup> Ver estudos de Barbosa (2016, 2017a, 2017b); Freitas (2017); Peres (2017).

arte que prioriza o “fazer” e expressões descontextualizadas, sufocando sua dimensão crítica e sua identidade como uma área do conhecimento.

Assim, esse fato culmina com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, para todos os níveis da Educação Básica. Corroborando, assim, com os pressupostos de Adorno e Horkheimer (1985), que apontam a massificação cultural da Arte, por meio de uma atrofia generalizada da imaginação, da espontaneidade e da criatividade. Isto é, a normatização de uma Arte que massifica e mercadoriza os sujeitos.

No que concerne ao caput do artigo 43, este determina e estimula a criação e difusão da cultura, assim como a promoção dos conhecimentos culturais e as finalidades da Educação Superior. Nesse sentido, o parecer CNE nº 776/97 atribui ao Conselho Nacional de Educação o poder de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, a fim de garantir certa flexibilidade sobre os conteúdos, retirar determinada rigidez na fixação de “mínimos curriculares”, e assegurar uma qualidade na formação dos estudantes.

O parecer CNE/CES nº 583/2001 aliado ao Plano Nacional de Educação (PNE 10.172/01), além de estabelecer essa flexibilidade a nível nacional, adota uma orientação comum a todas as instituições, com base nos princípios de competência e habilidade. Logo, pode-se observar uma indicação para a formação voltada para uma sociedade industrial, como aponta Adorno (2005), uma formação sufocada pela busca de habilidades e competências.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Superior, por meio do parecer CNE/CES nº 67/2003, apresentou um referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, que prioriza a profissionalização técnica dos estudantes, o ensino instrumentalizado, o mercado de trabalho, “um profissional adaptável às situações novas e emergentes” (Parecer CNE/CES Nº: 67, 2003, p. 6). Ou, como destaca Moraes (2009), um profissional esvaziado de conhecimentos, mas sobrecarregado de habilidades e técnicas.

Nesse sentido, como destacado no projeto (UFAC, 2018), até os anos 2000, não havia professores formados para atuarem na disciplina de Arte, na Educação Básica, todavia, havia grande demanda da sociedade e de artistas locais. Somente partir da resolução CNE/CES 2/2004 e CNE/CES 4/2004, respectivamente, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Superior, fundamentados nos dispositivos já mencionados, que as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Teatro e as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Música são aprovadas. Com base nisso, projeto do curso de Artes Cênicas menciona que:

Em 2006 começa a funcionar o curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro, criado pela Resolução CEPEX nº 13, de 09-11-2005 que foi reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 22-07-2011, publicada no DOU, de 25-07-2011 e renovado pela Portaria Nº 280 de 1º de julho de 2016 (UFAC, 2018, p. 15).

A partir daí, é criado o curso de Licenciatura em Artes Cênicas: teatro, segundo consta em seu projeto, pela resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX nº 13/2005). Posteriormente, se dá a criação da modalidade Área Básica de Ingresso (ABI), por meio da resolução CEPEX nº 30/2018 (UFAC, 2018).

Acerca do curso de Licenciatura plena em Música, consta no quadro de identificação do curso, os Atos legais de autorização ou criação e os atos legais de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento.

Autorizado pela Resolução Reitoria nº 05 de 28 de abril de 2006. Homologada pela Resolução Consu nº 04 de 31 de maio de 2007 [...] Reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 432 de 21 de outubro de 2011, publicada no D.O.U., de 24 de outubro de 2011 (UFAC, 2017, p. 27).

Nesse sentido, foi criado por meio da resolução nº 5/2006 e homologada pela resolução do Conselho Universitário (CONSU nº 4/2007). Segundo o projeto, a criação do curso de Licenciatura Plena em música foi palco de debate aprofundado, tendo em vista a necessidade de professores com formação na área.

Importa salientar que, esses dois cursos de graduação, resumem a iniciativa de formar professores especializados nas áreas das linguagens artísticas do teatro e da música, descartando a possibilidade de uma formação polivalente. Ademais, que estivessem apoiados em diretrizes curriculares que priorizam a profissionalização, o mercado de trabalho, bem como, as competências e habilidades.

Entrementes, vale destacar que os Projetos Pedagógicos Curriculares, analisados neste estudo — (UFAC, 2017); (UFAC, 2018) —, não guardam maiores informações sobre o processo de criação dos cursos, tampouco sobre as unidades acadêmicas de vinculação ou as linhas de orientação. Neles, só constam como base de criação as resoluções: CEPEX nº 13/2005; CEPEX nº 5/2006; CONSU nº 4/2007; CEPEX nº 30/2018, que não constam nas páginas de resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e do Conselho Universitário (CONSU).

O processo de reformulação curricular dos cursos de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música, para os moldes que será discutido neste estudo, se deu por meio da promulgação da resolução do Conselho Nacional de Educação, em

consonância com o Conselho Pleno e o Ministério da Educação, que instituiu as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério, para a educação básica professores (CNE/CP nº 2/2015).

Nesse sentido, duas outras resoluções foram promulgadas estabelecendo o prazo para os cursos de licenciatura do país se enquadrarem nas novas diretrizes: a resolução CNE/CP nº 1/2017 que estabeleceu um prazo de três anos, e a resolução CNE/CP nº 3/2018 que ampliou para quatro anos esse enquadramento. Sendo assim, todos os cursos de licenciatura do país deverão se alinhar às diretrizes estabelecidas no prazo máximo e improrrogável até 2022.

No entanto, vale ressaltar o estudo de Apple (1999, p. 59) quando argumenta que: “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimento [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém [...]”. Visto por essa perspectiva, o currículo é um território de relações de poder, de interesses, que guarda uma tradição na seleção dos conteúdos. Assim, é de suma importância refletir sobre esse caráter de tradição seletiva no currículo para o ensino da Arte, pois pode configurar escolhas que tencionam para o lado exclusivo da racionalidade técnica, ou escolhas que priorizam o equilíbrio entre a formação estético-artística e a formação técnica.

Dourado (2015, p. 315), acerca do nível do currículo prescrito, destacou que a perspectiva é articulada prezando a formação dos profissionais do magistério, nas DCN's, de modo a “contribuir na superação da dicotomia teoria e prática”. De fato, pode contribuir e auxiliar no equilíbrio da formação de professores de Arte.

No entanto, Machado (2010, p. 112) aponta que há de se levar em conta as tensões, interesses, disputas pelo poder e falta de clareza na organização de PPC's, que podem estar permeados nas reformas curriculares — a nível do currículo apresentado aos professores — e, com isso, configurar uma simples execução de diretrizes ou caracterizar um *currículo instituído e instituinte*<sup>40</sup> que guarda a “correlação de forças entre os sujeitos do currículo, suas concepção e o contexto” (MACHADO, 2010, p. 114).

Nesse sentido, na próxima subseção, apresentar-se-á um caminho metodológico para análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares, como também, seus objetivos, estrutura curricular, ementário, além de alguns planos de curso dos cursos de graduação mencionados,

---

<sup>40</sup> Machado (2010) define o currículo instituído como uma espécie de currículo que compõe um projeto formal, que está em andamento e guarda materialidades, normas, prescrições e organizações. O currículo instituinte é aquele que compõem um projeto informal, que também está em andamento, e que guarda as flexibilidades, as imprevisibilidades, reinvenções, criatividade e transformações.

a fim de encontrar indícios ou lacunas nos objetivos formativos para a formação dos futuros e futuras professoras de Arte.

### **3.3 Caminho metodológico**

O caminho metodológico considerado neste estudo, compõe a espinha dorsal dessa investigação e vai além de estruturas, métodos e procedimentos que englobam o fazer exclusivamente técnico, mas abarca a reflexão sobre o processo, a trajetória. Logo, o caminho pelo qual fundamenta o ponto, ou os pontos, de chegada. Nesse sentido, Oliveira (1998, p. 21) aponta que o “método envolve, sim, técnicas que devem estar sincronizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apoia a reflexão”. Assim sendo, procedimentos técnicos, para sincronizar o foco da pesquisa ao objeto pesquisado, tornam-se de extrema importância, como também, o valor aos fundamentos e processos que envolvem a pesquisa e o contexto social que se faz a pesquisa. De modo a possibilitar uma reflexão crítica mais ampla sobre as estruturas e contradições sociais.

Nesse sentido, este estudo assume um caráter qualitativo, em outras palavras, assume um caráter interpretativo de certos fundamentos e processos do contexto social, apoiado em procedimentos técnicos de análise, com foco em compreendê-lo. Isto porque, Minayo (2015) destaca que uma abordagem qualitativa pressupõe compreender uma realidade que não pode ser quantificada, tampouco calculada. Assim, ela visa compreender os significados, como também aborda Chizzotti (1991) quando elucida que a característica dinâmica de uma pesquisa qualitativa permeia sujeitos, objetos e a realidade.

Diante disso, buscando uma abordagem com essa característica interpretativa e qualitativa sobre as questões sociais, como aponta Coutinho (2016), optou-se por um procedimento técnico de pesquisa que não interferisse ou modificasse as informações e dados coletados — técnica que, segundo Teddlie e Tashakkori (2009), permite ao pesquisador coletar dados, informações, referências e conhecimentos, sem uma intervenção direta, sem modificar as informações. Desse modo, optou-se pela pesquisa documental, como já abordada na seção introdutória deste estudo.

Essa escolha se justifica por ser um tipo de pesquisa que possibilita a mínima interferência do investigador, como frisa Abreu et al (2018, p. 6) “por tratar-se de um procedimento que minimiza os efeitos da presença ou intervenção do pesquisador, anulando, assim, a possibilidade de interferência nas informações contidas nos dados”, e que permite

utilizar os documentos — projeto pedagógico curricular; planos de curso — para uma finalidade distinta a que foram concebidas (BELL, 2004).

Ademais, a pesquisa documental é um procedimento técnico que contempla a autenticidade científica de documentos que, segundo Lüdke e André (1986), podem constituir fontes estáveis na análise desses documentos, possibilitando até uma certa estabilidade dos resultados (ABREU et al, 2018).

Em termos de análise dos dados, foi utilizado a técnica da análise de conteúdo, definida por Bardin (1977) como:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42, grifo do autor).*

Neste sentido, a técnica de análise de conteúdo pode contribuir para a inferência e conclusão sobre as informações extraídas do contexto, no caso, inferências sobre a análise qualitativa das fontes documentais propostas para este estudo. Vale ressaltar que a análise de conteúdo permite “aplicações variáveis relativamente ao tipo de texto e interpretação de dados” (ABREU et al, 2018, p. 7). Portanto, a técnica ou o procedimento de análise e interpretação dos documentos, conforme Landry (2003), podem se modificar conforme os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, analisou-se o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) dos cursos de graduação em Artes Cênicas: teatro (ABI) e Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre (campus Rio Branco), que direciona a formação de professores de Arte para atuarem no estado do Acre. Com base na dialética das categorias da Teoria Crítica Social Adorniana: *Indústria Cultural; Semicultura; Semiformação e Experiência Formativa*, a análise contemplou alguns desdobramentos impulsionados e reproduzidos, e que construirão uma base de análise documental em três eixos: nas finalidades, na organização estrutural e na estrutura curricular.

Importa destacar que o movimento de moldar as categorias selecionadas equivale a “[..] um modo de análise que fundamenta a ação humana e as estruturas dentro de um contexto que revela como a dinâmica da dominação e da contestação atuam [...]” (GIROUX, 1986, p. 16). Em outras palavras, analisar o potencial da crítica negativa às estruturas estabelecidas e mediadas no currículo e na formação.



Como dito anteriormente, os desdobramentos das categorias para a análise se dará conforme a construção da seção teórica deste estudo. Pela influência da *Indústria Cultural*, que se desdobra na aniquilação e desaparecimento das humanidades; na desterritorialização e disseminação ideológica e mercadológica de conteúdos exclusivamente técnicos que influenciam a formação e o currículo; e na negação da ambiguidade dos produtos culturais e artísticos que reforçam as contradições de uma sociedade administrada e degradante.

Além disso, pela influência da *Semicultura* que se desdobra na alienação das objetividades, causada por uma dominação que reduz a heterogeneidade em homogeneidade; na subversão de pressupostos formativos; e em elementos formativos inassimilados pela negação de pressupostos formativos importantes para a formação.

E, por fim, pela influência da *Semiformação* na *Experiência formativa* que se desdobra na perda do espírito crítico; no atrofiamento da espontaneidade e da experiência; na perda da capacidade de resistência; e no desaparecimento da capacidade reflexiva.

Desse modo, como destaca Veiga (1995), uma das principais tarefas das instituições de ensino e, portanto, de cada curso de graduação na elaboração do seu projeto pedagógico curricular, está no trabalho de refletir sobre a intencionalidade educativa, como também, refletir criticamente sobre quais as finalidades educativas expressas nos projetos.

No segundo eixo, busca-se identificar a Estrutura Organizacional que remete à organização das finalidades educativas, a partir das relações de poder que podem predominar sobre elas. No terceiro eixo, procura-se identificar na Organização Curricular, dos projetos pedagógicos curriculares e, conseqüentemente, nos planos de curso, pressupostos que implicam, a partir da sua construção, a transmissão e assimilação dos conteúdos curriculares, que de acordo com Veiga (1995, p. 29), pode “desvelar as visões simplificadas de sociedade [...] e de ser humano”, ou seja, expor, conscientizar, possibilitar uma visão crítica dos educandos para a contestação e resistência a visões hegemônicas, fragmentárias e hierárquicas.

Com base nisso, busca-se, por meio desses elementos presentes nos projetos, identificar a presença dessas categorias nos documentos curriculares que foram analisados neste estudo, por meio de uma análise dos seus objetivos, estrutura curricular e ementário. A partir disso, foi selecionado o eixo correspondente aos componentes obrigatórios para a formação específica em licenciatura. Além do projeto pedagógico, foram escolhidos também, alguns planos de curso, respectivos ao eixo analisado, para exame de seus objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e bibliografia, bem como, dos paradigmas norteadores das finalidades formativas dos currículos. Por meio disso, como representado na Figura 1,

procurou-se seguir a análise dos componentes curricular do curso Artes Cênicas: Teatro (ABI), e na Figura 2, seguir a análise dos componentes curricular do curso Licenciatura em Música.

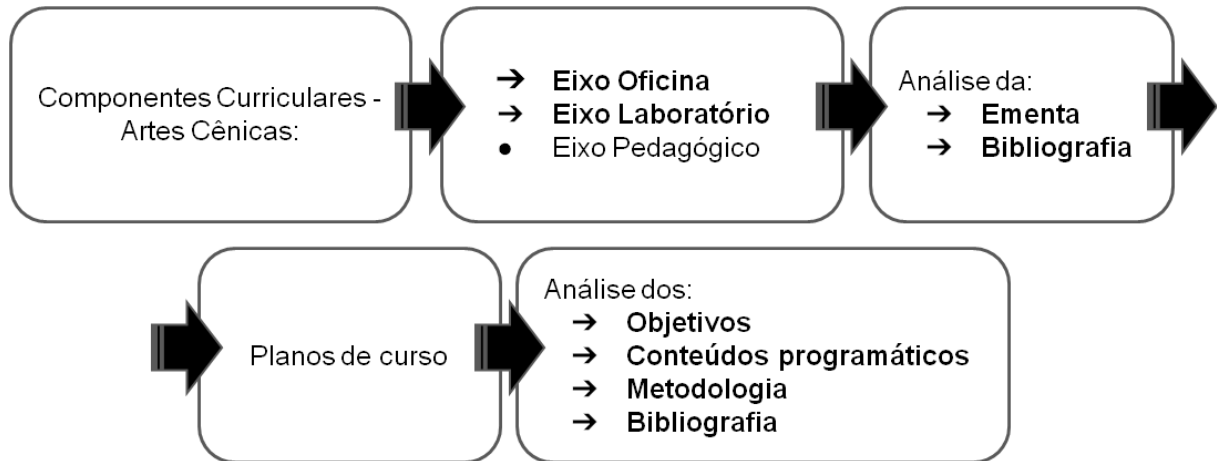


Figura 1 - Caminho de análise dos componentes curriculares do curso Artes Cênicas: Teatro (ABI).  
Fonte: próprio autor

A Figura 1 apresenta o caminho de análise documental sobre os componentes curriculares e planos de curso do curso Artes Cênicas: Teatro (ABI), e seguirá a prévia de análise da estrutura organizacional do currículo. A organização estrutural do curso foi estabelecida obedecendo três eixos básicos: Oficina - eixo voltado para a teoria aplicada sobre artes cênicas; Laboratório - eixo voltado para a prática aliada a uma consistente teoria; Pedagógico - voltado para disciplinas específicas do curso de teatro e comuns a todas as licenciaturas. Sendo assim, a análise se dará sobre os eixos Oficina e Laboratório, que compreendem as disciplinas obrigatórias para a formação do professor e professora de Arte e Teatro.

O eixo pedagógico compreende as disciplinas de estágio supervisionado curricular e as matérias pedagógicas comuns aos cursos de licenciatura na instituição. A partir disso, é identificado a carga horária de cada eixo pela divisão do componente teórico e prático das disciplinas. Então, é analisado a ementa e a bibliografia das disciplinas, em seguida, os planos de curso através de uma síntese sobre os objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e bibliografia, buscando identificar a perspectiva de uma finalidade humanizadora e emancipadora.

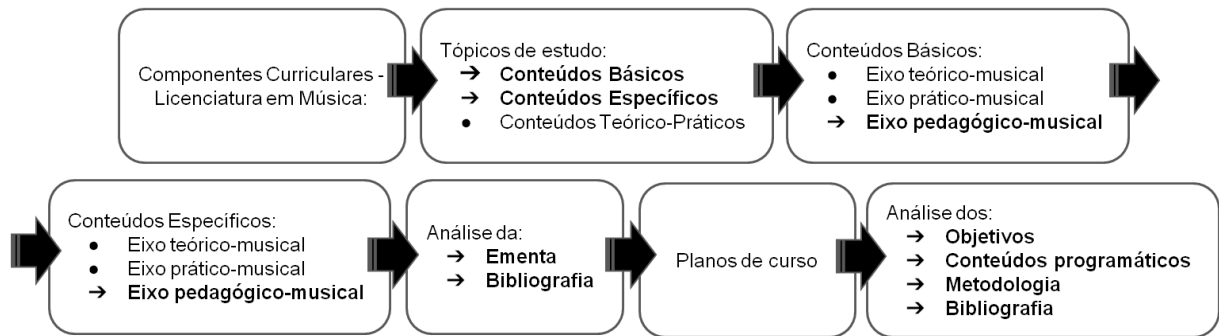


Figura 2 - Caminho de análise dos componentes curriculares do curso Licenciatura em Música.  
Fonte: próprio autor

A Figura 2 apresenta a análise documental sobre os componentes curriculares e planos de curso do curso de Licenciatura em Música. A organização estrutural do currículo do curso está dividida em três tópicos: Conteúdos básicos - referentes aos conteúdos obrigatórios; Conteúdos específicos e Pedagógico-musicais - referentes às disciplinas de cunho específico, ou seja, disciplinas de perspectiva técnica e instrumental do curso e de disciplinas para a formação de professores de música, dentro da perspectiva de uma formação pedagógica do ensino artístico musical. A análise será estruturada a partir dos Conteúdos básicos, ou seja, dos componentes obrigatórios do curso, que podem assumir disciplinas, conteúdos programáticos, em suas ementas e bibliografias, de fomento à finalidade humanística e emancipadora dos educandos em formação. Em seguida, uma identificação, nos planos de curso, logo, uma síntese contendo os objetivos, conteúdos, metodologias e bibliografia que apresentam essa finalidade formativa.

Nessa direção, vale ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN's), que trazem a concepção de educação como um *processo emancipatório e permanente*. Segundo o estudo de Dourado (2015), foi um momento de avanço fundamental para o desenvolvimento na formação profissional do magistério. Assim, essa concepção ajudaria na articulação entre teoria e prática conduzindo a uma práxis educativa favorável à humanização e emancipação dos sujeitos, como abordado anteriormente nessa seção. Nessa perspectiva, as DCN's, no caput do Artigo 5º e na sequência dos parágrafos VII e VIII, estabelece que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como **processo emancipatório e permanente**, bem como pelo **reconhecimento da especificidade do trabalho docente**, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a exigência de que se leve em conta a realidade os ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...] à

promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o **desenvolvimento da criticidade e da criatividade**; à consolidação da educação inclusiva através do **respeito às diferenças**, reconhecendo e **valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras** (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso).

Conforme o exposto, pode-se inferir que a formação de professores será assegurada por uma base comum e nacional, que traz em si ambiguidades quanto a sua função no desenvolvimento desse profissional do magistério. Apple (1999, p. 85) afirma que, assim como poderá ser a chave da superação da fragmentação, defesa da escola pública, do trabalho docente e do desenvolvimento humano pleno dos educandos, pode configurar — quando se pergunta sobre o sentido de uma base curricular nacional — uma política de responsabilização e culpabilização da instituição de ensino, da escola e do professor, pelo possível fracasso na formação dos educandos, como também pode ser compreendido pela imposição de um “sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados” (APPLE, 1999, p. 63). Logo, um sistema que é formatado e padronizado quanto às finalidades do mercado e que corrompe as finalidades educativas há tanto conquistadas.

Por meio disso, depreende-se que esse caráter ambíguo pode criar um tipo de bifurcação na elaboração do currículo, que pode tendenciar para uma formação estritamente voltada para a racionalidade técnica, incluindo habilidades e competências, ou para uma formação mais humanizadora e de emancipação dos educandos.

À vista disso, as DCN's sustentam e concebem o processo emancipatório e permanente baseado no reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que por meio de uma práxis educativa abarque a humanização que se dá, a princípio, pelo trabalho. Sustentando, assim, a reflexão crítica e a criatividade presente em todos os processos de desenvolvimento dos educandos e o respeito a todas as diferenças, em uma práxis educativa de valorização da diversidade étnico-racial, de gênero sexual, religiosa, bem como, de reconhecimento e respeito de faixa geracional.

No entanto, embora as DCN's de 2015 sustentem a concepção do processo emancipatório e permanente na formação de professores e professoras, vale destacar o descompasso entre as orientações normativas trazidas pelas DCN's de 2015, em termos de uma perspectiva emancipadora, e aquilo que de fato são expressos nas reformulações dos PPC's. Descompasso que deixam em segundo plano ou até eliminam o desenvolvimento da criticidade e da criatividade, assim como o respeito às diferenças, o reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Na próxima seção, serão apresentados os cursos de graduação dissertados neste estudo. As subseções têm por objetivo analisar o projeto pedagógico curricular em três frentes: finalidades, estrutura organizacional e currículo, que segundo Veiga (1995) configuram-se, respectivamente, sobre os efeitos de intencionalidade; das interações políticas, de ensino e de aprendizagem e de currículo, isto é, a identificação de quais estruturas são mais valorizadas e suas relações com os pressupostos teóricos; da organização do conhecimento, sua sistematização para a centralidade de perspectivas humanizadoras e emancipadoras dos estudantes.

#### **4. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DOS CURSOS DE ARTES CÊNICAS: TEATRO (ABI) E LICENCIATURA EM MÚSICA**

O objetivo desta seção consiste em analisar os paradigmas que fundamentam o currículo do curso de Artes Cênicas: teatro no modelo de Área Básica de Ingresso (ABI) e do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre, na perspectiva de indícios ou lacunas por uma educação humanizadora e emancipadora.

Assim, a primeira subseção tratará da análise documental dos Projetos Pedagógicos Curriculares do curso de Artes Cênicas: Teatro, e na subseção seguinte, do curso de Licenciatura em Música. A análise desses documentos seguirá baseada nas categorias e subcategorias abordadas na seção dois deste estudo, com o acréscimo de uma análise sobre as dimensões formativas que constituem os PPC's, bem como, a natureza dos créditos privilegiados (teóricos ou práticos), o quantitativo de carga horária, as perspectivas teóricas indicadas e as competências formativas.

Como abordado na seção três, o curso de Artes Cênicas: teatro foi criado pela resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX nº 13/2005) e, posteriormente, foi criada a modalidade Área Básica de Ingresso (ABI), por meio da resolução CEPEX nº 30/2018 (UFAC, 2018). O curso de Licenciatura em Música foi criado por meio da “resolução nº 5/2006” (UFAC, 2017, p. 27) e homologada pela resolução do Conselho Universitário (CONSU nº 4/2007). Nos respectivos Projetos não houve menção aos projetos anteriores, tampouco ao processo de construção e elaboração dos mesmos.

Há de se mencionar que esses documentos foram procurados nas respectivas coordenações dos cursos, porém não havia registro algum, seja digital ou impresso. A mesma busca foi feita pelas resoluções acima, mas como dito anteriormente, nenhuma delas está publicada nas páginas de resoluções na página da CEPEX ou do CONSU, no site oficial da Universidade Federal do Acre. Recorreu-se à Diretoria de Apoio Desenvolvimento do Ensino (DIADEN), no entanto, a diretoria informou que esses documentos não estão disponibilizados em meio digital, apenas arquivados na diretoria. Todavia, informaram que em virtude da pandemia, o trabalho só ocorre remotamente, impossibilitando o acesso a esses documentos.

#### 4.1 O caso do curso de Artes Cênicas: teatro (ABI)

Essa seção objetiva refletir criticamente sobre as finalidades formativas integradas ao projeto pedagógico curricular do curso de Artes Cênicas: Teatro, bem como a estrutura organizacional e curricular e, a partir disso, identificar a relação, o equilíbrio, desequilíbrio e disputas entre essas finalidades, naquilo que é expresso enquanto currículo.

O curso de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas: teatro, recentemente, passou por uma reformulação curricular, e nessa reformulação o curso aderiu a modalidade de Área Básica de Ingresso (ABI), a partir de 2019. Isso significa que o estudante, no decorrer da sua formação, opta pela formação a nível de licenciatura ou bacharelado. Nesse sentido, o objetivo é identificar no projeto pedagógico curricular e nos componentes curriculares do eixo de formação específica da licenciatura, elementos formativos de reconhecimento e valorização à formação humanizadora e emancipadora dos educandos.

O projeto pedagógico curricular do curso de graduação em Artes Cênicas: teatro, na modalidade de Área Básica de Ingresso (ABI), foi estruturado em vinte e dois capítulos, além dos elementos pré-textuais e pós-textuais presentes no documento. Neste sentido, o documento desenvolve-se, inicialmente, com uma apresentação para contextualizar a reformulação curricular e criação do novo curso, a partir do modelo de Área Básica de Ingresso (ABI), que passa a ser Curso Artes Cênicas: teatro (ABI).

Nessa mesma perspectiva, os autores do PPC comentam que essa reformulação foi resultado de mais de dez anos de discussões, sobre novas iniciativas de valorização do ensino, respaldadas na LDB/96, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro (Resolução CNE/CES nº 4/2004). No entanto, não consta quais discussões foram essas e qual a construção histórica que justifique a reforma curricular. Ademais, o texto não aborda a formulação do primeiro PPC, em 2006, e sua reformulação em 2013 – documentos que não fazem parte dos arquivos da coordenação do curso. Além do mais, como abordado na seção anterior, o aprofundamento na dimensão histórica pode criar um terreno epistemológico, segundo Giroux (1986), que possibilita uma análise crítica sobre as rupturas, tensões e as discontinuidades presentes em toda a dinâmica de formulações e reformulações do currículo.

De acordo com o pressuposto formativo, descrito no projeto pedagógico curricular do curso, que é o primeiro momento de exposição de um objetivo mais implícito ao texto:

O Curso ABI Teatro — Bacharelado e **Licenciatura** da UFAC tem como pressuposto de que não basta formar e preparar professores, pesquisadores e profissionais para o mercado, mas que é necessária a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade na qual está inserido, sempre atento à realidade regional.

**Para alcançar tal objetivo é valorizado o próprio processo de ensino-aprendizagem, estimulando a autonomia do educando e visando a sua emancipação** (UFAC, 2018, p. 16, grifo nosso).

Por meio deste trecho, pode-se inferir que, a princípio, os caminhos para alcançar os objetivos propostos pelo curso estão pautados no processo de emancipação, prescrito no caput do artigo 5º, das DCN's. O foco deste estudo está na área da licenciatura, logo, o princípio emancipador do PPC é marcado pelas DCN's, especificamente no caput do artigo 5º, e o PPC prescreve a construção de conhecimento pela valorização da pesquisa, ensino e extensão como princípios pedagógicos. Sendo assim, o objetivo geral do curso ABI Teatro - Licenciatura descrito no PPC estabelece que:

O Curso ABI Teatro - Licenciatura tem como objetivo a **formação do futuro Professor-Artista de teatro** que poderá atuar nos mais diversos contextos educativos (formal, não-formal e informal), **proporcionando conhecimentos aprofundados nos saberes e práticas sociais específicos do campo teatral**, visando a integração dos conhecimentos regionais com os saberes globais e reafirmando o teatro enquanto **práxis social transformadora** (UFAC, 2018, p. 20, grifo nosso).

Assim, identifica-se que o direcionamento do curso está voltado à formar professores que também sejam artistas, ou seja, profissionais do magistério que tenham domínio sobre questões referentes à profissão docente e ao campo específico do teatro. Destaca também que esse profissional “poderá atuar nos mais diversos contextos educativos” (UFAC, 2018, p. 20), construindo assim, a demanda por uma formação profissional, que as DCN's também prescrevem para a formação de professores.

Em seguida, quando ressalta a importância de uma integração dos saberes regionais com os globais — assumindo um ensino baseado em uma práxis social transformadora, como destacado na citação —, reforça o equilíbrio necessário que o PPC precisa descrever entre finalidades formativas às esferas culturais, político-sociais e humanísticas.

Esse aparente equilíbrio é reforçado nos objetivos específicos do PPC, quando indica a valorização da formação pedagógica de profissionais que atuam como articuladores de conhecimentos do contexto regional e cultural, por meio da pesquisa, da prática docente desses professores e professoras na educação básica, dinamizando atividades artísticas e culturais, de modo a fortalecer a cultura do contexto regional.

Habilitar profissionais que possam suprir a demanda de profissionais das artes cênicas, em instituições públicas, privadas e não governamentais, especialmente na região amazônica. Formar profissionais capazes de articular os conhecimentos regionais com as práticas teatrais de todo o mundo, fomentando a pesquisa e



formando pesquisadores que possam atuar futuramente em cursos de graduação e pós-graduação [...] Estimular a produção e difusão teatral como maneira de fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista o mapeamento, o desenvolvimento e a divulgação dos conhecimentos regionais e a estreita relação com a sociedade [...] Enfatizar a riqueza e a pluralidade da cultura regional como repertório técnico e estético para o ator de teatro [...] Ampliar a formação para as diversas áreas do teatro (direção, dramaturgia, iluminação, cenografia, etc.), estimulando as produções teatrais na região (UFAC, 2018, p. 19-20).

Nesse contexto, a princípio, pode-se identificar certo equilíbrio entre as finalidades formativas, prescritas nos objetivos do curso ABI Teatro - Licenciatura, em que as bases teóricas para a construção do currículo e dos planos de curso possam proporcionar ferramentas para análise das contradições sociais, do ceticismo generalizado, como também, para o reconhecimento e consciência da desumanização dos homens, por meio de um currículo que possibilita esse caminho humanizador.

Entretanto, Adorno (1995f, p. 1) já advertia sobre a supervalorização da práxis. Em outras palavras, uma práxis sem fundamentos, da experiência sem conhecimento teórico. Uma “práxis ilusória” que se mantém fechada ao conhecimento prático e à experiência, tornando-a desfigurada, deformada; configurando-se como uma práxis danificada. Isso fica evidente no seguinte trecho:

Dentro deste contexto de formação teórica e prática o Curso ABI Teatro - Bacharelado e Licenciatura promove importante e original integração entre essas duas modalidades **privilegiando a experiência do estudante em seu determinado ambiente cultural como forma de aprendizado e de emancipação** (UFAC, 2018, p. 18, grifo nosso).

Desse modo, é possível aferir que esse movimento de privilegiar a experiência, pode, como destaca Adorno (1995f, p. 1), levar a uma “práxis cada vez mais vazia de conceitos” subvertendo seu real sentido. Em contrapartida, esse aspecto específico da práxis e da confirmação do equilíbrio entre as finalidades previstas no PPC podem ser analisadas mais profundamente, por meio da estruturação organizacional, de modo a identificar a organização das finalidades educativas do documento, assim como a estrutura curricular e os planos de curso.

O primeiro capítulo do PPC trata-se de uma contextualização, por meio do histórico da Universidade Federal do Acre (UFAC), do perfil institucional da universidade, assim como: sua missão em direção a integralização do ensino, pesquisa e extensão; sua visão na difusão dos saberes amazônicos; seus valores que integram a inovação, o compromisso, o respeito à natureza, o respeito ao ser humano, a efetividade, a pluralidade e a cooperação; a sua

finalidade que decorre da produção e difusão dos conhecimentos produzidos na universidade, por meio do ensino pesquisa e extensão; e a sua inserção em uma região que se encontra no extremo oeste do país e que possui muitas debilidades técnicas, científicas e econômicas. Sendo, portanto, importante a consciência desses desafios para ações de superação através de intervenções com o ensino, pesquisa e extensão.

No que concerne ao segundo capítulo do PPC, foi realizada a contextualização do curso sob a perspectiva da profissão de ator e seu reconhecimento no Brasil, na década de 1978, por meio da Lei nº 6.533 (UFAC, 2018). Os autores do PPC em pauta, apresentam a concepção pedagógica pela modificação na estrutura curricular, com a bifurcação estrutural entre Oficinas — que são as disciplinas que possuem um caráter teórico, porém com componentes práticos — e Laboratórios de Prática Teatral, nos quais predominam disciplinas de caráter experiencial.

Sendo assim, pode-se observar, nessa forma de organização, certa predominância de componentes práticos que privilegiam o caráter experiencial como função educativa voltada para a prática. Assim, esses pressupostos teóricos fundamentam esse caráter experiencial, que pode, de certa maneira – cabe aqui mencionar os pressupostos apresentados na segunda e na terceira seção deste estudo – derivar em uma disseminação ideológica, por meio da desterritorialização das humanidades e do pensamento crítico e teórico, em prol de um currículo de conteúdos exclusivamente técnicos, influenciado pela Indústria Cultural e suas ramificações: a Semicultura e a Semiformação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2005).

No terceiro capítulo do PPC, está a justificativa para o funcionamento do curso. Desta, desenvolveu-se uma narrativa sobre a relevância do curso para a formação de futuros professores e professoras de Arte, para atuarem na Educação Básica, assim como a necessidade social por profissionais habilitados para o ensino da Arte, esvaziada e fragilizada profissionalmente nos últimos anos — narrativa que não se sustenta, pela falta de abordagem da dimensão histórica da formação de Arte-educadores no Brasil, marcado pela influência industrial e mercadológica em sua trajetória, e no Estado do Acre, que também é marcado pela dominação tecnocrática no ensino da Arte. Em seguida, no quarto capítulo, apresenta-se a identificação do curso através de um quadro que contém as distribuições de vagas. O quinto capítulo, por sua vez, apresenta o perfil dos egressos.

Por conseguinte, no sexto capítulo do PPC, são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos, que são agrupadas em três eixos, que segundo os autores, tendem a ser trabalhados de forma integrada: “a) capacidade de críticas de

caráter teórico e conceitual; b) capacidades ligadas à prática teatral; c) capacidade de carácter metodológico e instrumental” (UFAC, 2018, p. 33). Com isso, pode-se observar relações assimétricas de poder na construção dos eixos, pois nota-se uma sobreposição de uma competência prática sobre a teórica, confirmando assim os pressupostos de Adorno (2005), que aponta a subversão dos pressupostos formativos a uma semiformação pela racionalidade técnica, em detrimento de uma formação humanística.

Os capítulos seguintes destacam o campo de atuação profissional dos futuros licenciados e bacharéis em Artes Cênicas: Teatro, assim como, os princípios que vão nortear a organização curricular. A respeito disso o documento aduz que:

A organização curricular proveniente da Resolução CNE/CES 4/2004, estabelece que os cursos de teatro devam visar o perfil do profissional formado a partir de conteúdos básicos, específicos e teóricos práticos. Com vistas ao perfil do profissional que o curso busca formar a estrutura curricular foi montada de maneira a propiciar um conhecimento amplo sobre teatro, atendendo às especificidades de cada modalidade de formação (UFAC, 2018, p. 36).

Nesse contexto, em que a redação se faz muito confusa e imprecisa, os princípios que norteiam a estruturação curricular deste PPC servem, predominantemente, à racionalidade técnica de sistematização de conteúdos e conhecimentos estritamente instrumentais, com princípios, aparentemente, voltados para a formação técnica de profissionais do teatro e dramaturgia.

Nos demais capítulos, o PPC apresenta a estrutura curricular com seus componentes obrigatórios e optativos para a formação específica em Licenciatura, bem como, equivalências de disciplinas, ementas e referências; as atividades complementares; estágio curricular supervisionado; trabalho de conclusão de curso; curricularização de extensão; o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; auto avaliação do curso; corpo docente; metodologias adotada para consecução de proposta; o núcleo docente estruturante; infraestrutura disponível para os cursos de licenciatura; a legislação básica. Vale ressaltar que, além de ter a legislação prescrita no PPC — especificamente para as formas legais que fomentam o processo emancipatório, ou seja, para o reconhecimento, valorização e respeito às diferenças na formação de professores – é importante também ações nas estruturas curriculares no decorrer da formação docente.

No capítulo vinte e um do PPC, apresenta-se os referenciais teóricos utilizados como pressupostos teóricos para a construção do documento. No quadro 1, serão listados estes referenciais teóricos.

Quadro 1: Referencial teórico do PPC do Curso Artes Cênicas: Teatro (ABI).

<b>Autor</b>	<b>Obra/Ano</b>	<b>Aspectos relevantes</b>
Gerda Alexander	Eutonia/1979	Obra de abordagem de educação somática para a consciência corporal e adaptabilidade às diferentes ações no cotidiano.
John Dewey	Arte como experiência/2010	Obra que apresenta a teoria pedagógica e de visão pragmática sobre a experiência artística no cotidiano.
Pierre Erny	Etnologia da Educação/1982	Obra que aborda e comenta a articulação entre etnologia e perspectivas educativas.
Sílvia Fernandes	Teatralidades Contemporâneas/2010	Obra que desenvolve os conceitos de teatralidade e performance na contemporaneidade
Jerzy Grotowski	Em busca de um Teatro Pobre/1992	Obra tratada como referência para a área de Artes Cênicas que estabelece muitos parâmetros para o fazer teatro.
Johan Huizinga	Homo Ludens - o jogo como elemento da cultura/1996	Obra em que o autor reflete sobre a natureza do jogo como um elemento cultural.
I. D. Koudela e J. S. A. Junior	Léxico de pedagogia do teatro/2015	Obra que articula a experiência do teatro e a pedagogia por meio do aprendizado da arte da cena.
Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco	Fazer investigação/2016	Obra que compreende métodos para elaboração de pesquisas científicas.
Carla Pollastrelli e Ludwig Flaszen	O teatro Laboratório de Jerzy Grotowski/2007	Obra que compreende textos e materiais de Grotowski em que aborda o conceito de <i>training</i> como exercícios preparatórios no cotidiano do ator e de grupos teatrais.
Mirella Schino	Alquimistas do Palco: os laboratórios teatrais na Europa/2012	Obra que apresenta a experiência e visões técnicas do contexto europeu para se articular laboratórios de aprendizagem teatrais.
Viola Spolin	Improvisação para o teatro/2012	Método para trabalho com improvisação de atores profissionais e amadores.
Ph. E. Souchard	Respiração/1987	Obra apresenta um estudo técnico sobre o ato de respirar com o objetivo de reeducação dos processos de respiração.
Constantin Stanislavski	A preparação do ator/1968	Obra clássica para a preparação de atores profissionais e amadores para compreender e vivenciar a cena de forma consciente.
Constantin Stanislavski	A construção da personagem/1986	Outra obra clássica para a formação técnica de atores, diretores e performers das artes cênicas e suas experiências.
Constantin Stanislavski	A criação do papel/1987	Mais uma obra clássica que apresenta a sistematização para preparatórios de criação de papéis no teatro.

Fonte: (UFAC, 2018).

Neste sentido, pode-se observar, com base na análise do quadro acima, a predominância de pressupostos teóricos voltados para as questões de caráter experiencial e da instrumentalização técnica da Arte, além de não ter referências sobre formação de professores ou formação docente. Adorno (2005, p. 3) já salientava sobre as “consciências progressivamente dissociadas”, dissociadas de humanidade. Além disso, pondera que “a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se

converter em semiformação”, ou seja, uma formação que se esquece e aniquila as humanidades, o valor e o reconhecimento às diferenças. De modo que, a emancipação política e social dos educandos acaba se convertendo em desumanização e degradação da sociedade, fortalecendo a formação regressiva, a neutralização e petrificação da formação política e cultural.

Diante desta perspectiva que fala das consciências progressivamente dissociadas, como destacou Adorno, é importante ressaltar que o referencial teórico acima é totalmente dissociado na perspectiva de referenciais teóricos que abordem a formação de professores, assim como seus pressupostos, paradigma e princípios formativos que podem contribuir para uma formação mais humana para as professoras e os professores de artes. Além disso, o referencial teórico acima também não abordam questões sobre a escola, o local onde a formação de professores torna-se permanente. E com isso, as consciências dissociadas da formação de professores e da escola de forma progressiva e contínua.

Assim sendo, pressupostos teóricos que tendem para a formação experiencial e instrumental dos sujeitos se assemelham a ideia do “gênio”, de pessoas dotadas de um talento artístico e que conseguem, pela experiência prévia, fazer sua obra. Com isso, o processo de desigualdade tem sua semente germinada — existem os que são autenticados, que possuem experiência, e os que são “desautenticados” sem experiência; os que possuem genialidade e os que não a possuem. Adorno (2005, p. 13) ressalta que “é uma concepção enganosa. Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos”, quer dizer, sem inferências que levem a autorreflexão crítica sobre a desumanização, sobre a semiformação e semicultura. Logo, pressupostos para uma consciência política e humana. Pressupostos esses que serão analisados na organização curricular na próxima subseção.

O PPC do Curso Artes Cênicas: Teatro (ABI) também apresenta os princípios norteadores para a organização curricular do curso. Com base na Resolução CNE/CES 4/2004, organiza o seu currículo visando o perfil profissional a partir de três eixos básicos: “o eixo de teoria aplicada das artes cênicas, doravante denominado Oficina; o eixo prático, embasado por uma consistente teoria, doravante denominado Laboratórios; o eixo pedagógico (com disciplinas específicas e gerais)” (UFAC, 2018, p. 36).

Neste estudo, analisou-se os componentes curriculares obrigatórios do eixo de formação específica - Licenciatura, visando as disciplinas dos eixos de “oficina” e “laboratório”, a carga horária, componentes curriculares, ementas e referências bibliográficas básicas e complementares.

A análise das disciplinas do eixo pedagógico específico, e que compõe uma ementa referente à educação política e humanizadora, se deu pelos planos de cursos, por serem componentes pedagógicos e específicos do ensino do teatro. No entanto, como o curso teve sua reformulação aprovada recentemente, algumas das disciplinas não foram ofertadas até então, sendo assim, sua análise vai se restringir aos planos de curso do primeiro e segundo semestre de 2019 e a ementa relacionada às outras disciplinas no PPC.

Quadro 2 - Componentes curriculares do Eixo de Oficinas.

Disciplina	C/H	Componentes		
		T	P	E
Oficina de História e Teorias das Artes	60	2	1	0
Oficina de Pesquisa em Teatro I	60	2	1	0
Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática I	60	2	1	0
Oficina de Teorias do Teatro I	60	2	1	0
Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática II	60	2	1	0
Oficina de Teorias do Teatro II	60	2	1	0
Oficina de Formação do Espectador	60	0	2	0
Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática III	60	2	1	0
Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática IV	60	2	1	0

Fonte: (UFAC, 2018).

Assim, observa-se que todas as oficinas compartilham da mesma carga horária e da mesma divisão de créditos, ou seja, os alunos deverão cumprir dois créditos (que equivale a uma hora e quarenta minutos) de componentes teóricos e um crédito de componente prático (que equivale a cinquenta minutos). Com exceção da disciplina Oficina de Formação do Espectador, que não possui componente teórico.

De acordo com o Regimento Geral da Universidade Federal do Acre, por meio do artigo 242, prevê que a integralização curricular será pelo sistema de créditos e determina que “um crédito teórico corresponde a quinze horas; um crédito prático corresponde a trinta horas; e um crédito de estágio corresponde a quarenta e cinco horas” (UFAC, 2013, p. 78).

Neste sentido, as disciplinas do eixo de oficinas deveriam ser de caráter teórico, porém extraindo força dos componentes práticos. No entanto o total de créditos teóricos nesse eixo é de 240 horas, enquanto o total de créditos práticos é de 300 horas, apontando assim, em linhas gerais, certo desequilíbrio entre teoria e prática, bem como, certa dissociação entre elas. Fato que confirma os pressupostos de Adorno (1995f, p. 1), ao afirmar que as referências objetivas da práxis são cada vez mais minadas e transformadas em uma práxis ilusória e danificada, por iniciativas que levam à aversão e ao atrofiamento da teoria.

Dessa forma, apontado por essa divisão de componentes teóricos e práticos, cria uma divisão entre teoria e prática que fragiliza a formação (ADORNO, 1995f, 2005). Assim, a tendência é que a teoria se submeta às armadilhas da prática, desterritorializando os conteúdos teóricos por conhecimentos empobrecidos, imediatos, que podem provocar a falência do espírito crítico, da espontaneidade e da própria experiência. Deste modo, o colapso de uma estruturação curricular, permeada por conteúdos predominantemente práticos, se dá quando a ação prática se torna inviável a certos momentos ou conjunturas. O visto prático, nesse sentido, é prerrogativa para uma formação pertinente ou fracassada (ADORNO, 1975).

A disciplina Oficina de História e Teoria das Artes — ofertada no primeiro período —, apresenta em sua ementa, os principais movimentos artísticos das diversas linguagens da Arte, com certa articulação com os direitos humanos e em uma perspectiva histórica. Sua bibliografia básica e complementar abrange obras referentes à história social da Arte, em um movimento de articulação com os direitos humanos – importantes para uma educação política e humanizadora dos educandos.

A disciplina Oficina de Pesquisa em Teatro I e II — ofertadas no primeiro e segundo períodos — abrange as orientações que auxiliarão os estudantes na produção de trabalhos científicos e traz em sua biografia todo um conjunto de obras que remetem à metodologia científica e para a pesquisa em Arte.

As disciplinas Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática I, II, III e IV, ofertadas a partir do segundo período, abordam os fenômenos teatrais em uma perspectiva histórica desde os tempos medievais ao romantismo, anexando o estudo do teatro brasileiro e a presença do negro e do índio. Além disso, inclui obras que traçam o panorama do teatro brasileiro negro, no século XX, componente que se torna importante para assimilação e reconhecimento da diversidade étnico-racial.

As disciplinas Oficina de Teorias do Teatro I e II, ofertadas no segundo e terceiro períodos, integram à discussão questões sobre a estética do teatro e um estudo teórico-crítico sobre a relação com a ética e a educação ambiental, como destaca o PPC: “[...] o teatro contemporâneo e suas conexões com a educação ambiental” (UFAC, 2018, p. 56). Sua bibliografia traz obras que abrangem uma perspectiva histórica sobre as teorias do teatro. No que tange à disciplina Oficina de Formação do Espectador, ofertada no quarto período, apresenta discussões no campo da formação de público e aborda, em suas referências, o caráter experiencial da arte e do espectador.

Nos planos de curso, especificamente da disciplina Oficina de História e Teoria das Artes — que é uma disciplina apenas do primeiro período —, há uma abordagem sobre os

principais movimentos artísticos nas diversas linguagens da Arte, porém não fica explícito a articulação que a ementa da disciplina apresenta sobre os direitos humanos e sua perspectiva histórica. Esse fato pode-se dar pela escassez de pressupostos teóricos na ementa, dentre outros fatores que abrangem a profissão docente. No seu plano de curso consta:

*Conhecer as principais linguagens artística ocidentais e pré-colombianas, no campo da música, arquitetura, escultura e pintura [...] Analisar as esculturas e arquitetura pré-colombiana; Identificar elementos musicais da Idade Antiga, da Idade Média, do Renascimento, Barroco e no Neoclássico e seus paralelos na arquitetura, escultura e pintura; Compreender os movimentos artísticos do final do século XIX e início do século XX (UFAC, 2019, p. 1).*

Percebe-se, por meio do objetivo geral e específico, um movimento de prioridade ao ensino da história da Música e da Arte, mas sem estabelecer uma maior relação com os direitos humanos na história da Arte. E os conteúdos programáticos corroboram com unidades temáticas abordando: “*pinturas Rupestres; Esculturas e arquitetura pré-colombiana e Arte Ameríndia; Música, Arquitetura, escultura, pintura e movimentos artísticos*” (UFAC, 2019, p. 1).

A bibliografia segue a mesma tendência nos três eixos bibliográficos (básico, complementar e auxiliar) que o plano apresenta. Com obras que apresentam, respectivamente: abordagem histórica e social da Arte e da Literatura (COLI, 2000; GOMBRICH, 1999; HAUSER, 2003); reflexões sobre a Arte na contemporaneidade, assim como a compreensão do universo e sentidos da Arte, além de sua institucionalização na educação brasileira (BOSI, 1986; CAUQUELIN, 2005; BARBOSA, 2012; READ, 1978; OSTROWER, 2013); e estudos sobre a história da música no ocidente, com acréscimo de obras que abordam as formas e estruturas musicais (GROUT e PALISCA, 2001; BENNETT, 1988a, 1988b).

Desse modo, pode vir a acarretar o que Adorno (2005, p. 4) salienta sobre a conformação na adaptação, que torna os saberes fetichizados e embrenhados em uma falsa racionalidade. Assim, o que deveria ser entendido, torna-se “semi-entendido e semi-experimentado” (ADORNO, 2005, p. 13), compreendendo elementos e pressupostos formativos que não são assimilados.

No plano de curso da disciplina Oficina de Pesquisa em Teatro I, consta nos seus objetivos:

*Capacitar os estudantes para a pesquisa científica no campo das artes cênicas e para a produção de trabalhos de pesquisa em diversos formatos e suportes [...] Identificar os pressupostos básicos da pesquisa científica em teatro em sua diversidade; Comparar metodologias de pesquisa; Citar fontes de pesquisa no*



*campo das artes cênicas; Compreender a dimensão da pesquisa no tripé universitário (Ensino, Extensão e Pesquisa); Definir os principais métodos de pesquisa em teatro, bem como os formatos de sua comunicação (ensaio, um artigo, um relatório um mapa conceitual, etc.); Experimentar e analisar as diversas possibilidades da pesquisa em teatro (UFAC, 2019a, p. 1).*

Trechos que confirmam o teor metodológico e técnico da disciplina, sem nenhuma abordagem referente à pesquisa sobre a formação humanizadora ou emancipadora, mas sim em um viés pragmático sobre a metodologia da pesquisa. Isso se acentua nos conteúdos programáticos e unidades temáticas que abordam de forma predominante conteúdos instrumentalizados, práticas de avaliação e paradigmas da técnica de fazer pesquisa:

*A pesquisa na Universidade: Orientações sobre as disciplinas, atividades, cronogramas e avaliações; Paradigmas e Metodologias de pesquisa Normas ABNT, Giro Decolonial, Prática como Pesquisa; Modalidade de compartilhamento e divulgação do conhecimento; Atividades práticas: relatórios, fichamentos, estudos, ensaios, artigos; Pesquisa em teatro Atividades práticas de avaliação (UFAC, 2019a, p. 1).*

As disciplinas Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática II, III e IV; Oficina de Teorias do Teatro I e II; e Oficina de Formação do Espectador e, especificamente, a Oficina de História do Teatro e Literatura Dramática III que tratam de questões sobre a diversidade étnico-racial —, ainda não foram ofertadas, por isso ainda não possuem planos de curso disponíveis para análise.

Nestes termos, é possível observar que as questões referentes às finalidades humanistas e emancipadoras, no currículo, persistem aglutinadas em determinadas disciplinas — especificamente nesse eixo que deveria ser um eixo teórico, se aglutinam em apenas três disciplinas —, sendo que as questões que envolvem a compreensão técnica, metodológica e instrumental são dimensionadas, em virtude também da carga horária do componente prático ser superior.

Quadro 3 - Componentes curriculares do Eixo de Laboratórios.

Disciplina	C/H	Componentes		
		T	P	E
Laboratório de Prática Teatral - Consciência Corporal-Vocal I	120	2	3	0
Laboratório de Prática Teatral - Improvisação I	60	2	1	0
Laboratório de Prática Teatral - Consciência Corporal-Vocal II	60	2	1	0
Laboratório de Prática Teatral - Dança I	60	2	1	0
Laboratório de Prática Teatral - Atuação I	120	2	3	0
Laboratório Estético-Didático I - Sistema de jogos teatrais	60	0	2	0
Laboratório de Prática Teatral- Atuação II	120	2	3	0

Laboratório de Prática Teatral- Cenografia I	60	2	1	0
Laboratório de Prática Teatral - Atuação III	120	2	3	0
Laboratório de Dramaturgia	60	0	2	0
Laboratório Estético-Didático II - Jogo Dramático	60	0	2	0
Laboratório de Noções de direção	60	0	2	0
Laboratório Estético-Didático III - Teatro do Oprimido	60	0	2	0
Laboratório Estético-Didático IV - Peças didáticas	60	0	2	0

Fonte: (UFAC, 2018).

Conforme o quadro 3, as disciplinas compõem o eixo de laboratórios. Dez dessas disciplinas tem a carga horária de sessenta horas e quatro disciplinas de cento e vinte horas. Essas disciplinas assumem um caráter experiencial, logo, o componente prático tem um total de 840 horas, enquanto que o componente teórico tem um total de 240 horas, totalizando 1.080 horas.

A disciplina Laboratório de Prática Teatral - Consciência corporal-vocal, ofertada a partir do primeiro período, apresenta em sua ementa questões sobre conscientização das potencialidades expressivas e ética no teatro, visando o ensino técnico e corporal, de improvisação, dança, atuação, jogos teatrais e cenografia do teatro, bem como, as referências bibliográficas que se direcionam no mesmo sentido da técnica teatral. O plano de curso apresenta a disciplina com os seguintes objetivos:

*Capacitar os alunos para trabalhar com o corpo nas dimensões da voz e do movimento, buscando conhecê-lo e sistematizando o uso dos recursos corporais-vocais possibilitando a autonomia criativa e expressiva na prática pedagógica do professor-artista e do ator-pesquisador de teatro (UFAC, 2019b, p. 1).*

Nesse contexto, a disciplina também se encarrega de capacitar os estudantes nas dimensões técnicas do fazer teatro, em uma dimensão experiencial de mecanismos, estruturas, experimentação e demonstração de exercícios para desenvolver autonomia criativa e expressiva dos educandos.

No entanto, desenvolver e propiciar uma formação para a autonomia criativa e expressiva dos alunos sem a compreensão das contradições sociais, dos modos de produção que degradam a sociedade, sem uma compreensão crítica desses fatos torna-se inaceitável a formação humanística e emancipadora. Esses fatores não são apontados no plano de curso, podendo gerar uma autonomia permeada pela heteronomia, que depende das oscilações do mercado, uma autonomia desterritorializada e que se submete à adaptação a indústria.

A disciplina Laboratório Estético-Didático, ofertada a partir do terceiro período, aborda questões referentes aos sistemas de jogos teatrais e aos jogos dramáticos, na prática teatral nos diversos contextos, com bibliografias direcionadas para a pedagogia instrumental do teatro. E as disciplinas Laboratório de Dramaturgia e Laboratório de Noções de Direção são responsáveis por introduzir os fundamentos da prática da dramaturgia e da encenação teatral, por meio de uma bibliografia eminentemente técnica.

Outras duas disciplinas constituem os componentes curriculares obrigatórios do eixo de formação específica (Licenciatura): Ensino de Teatro I, ofertada no sexto período, com carga horária de 75 horas e uma divisão entre os seus componentes de 45h de caráter teórico e 30h de caráter prático; Ensino de teatro II, ofertada no sétimo período, com carga horária de 60 horas e uma divisão entre os seus componentes de 30h de caráter teórico e 30h de caráter prático.

Destarte, apresentam em suas ementas questões sobre a relação do teatro com a educação, a formação do professor artista de teatro, o processo de ensino e aprendizagem, abordagens metodológicas, propostas curriculares e um diálogo com a escola, ou seja, uma abordagem de caráter instrumentalizado vinculada a processos educacionais.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o projeto pedagógico curricular do Curso Artes Cênicas: Teatro (ABI), embora priorize a formação de professores com capacidade de atuar nos diversos contextos educativos e que compreendam sobre a integração dos conhecimentos regionais aos saberes globais por meio de uma práxis social transformadora, de forma prescrita, suas finalidades apresentam certo desequilíbrio quanto a esse objetivo. Desequilíbrio que se apresenta na sua estrutura organizacional, que prioriza a formação com base na experiência, e que torna a práxis social e transformadora ilusória.

Portanto, esse fator se afirma com base na análise da estrutura curricular, ao priorizar uma carga horária acentuada para questões da técnica instrumental e experimental do teatro. Na próxima subseção, analisa-se o caso do curso de Licenciatura em Música com base nas mesmas categorias de análise documental.

#### **4.2 O caso do curso de Licenciatura Música**

O objetivo desta subseção está em identificar, no projeto pedagógico curricular e nos componentes curriculares do eixo de formação específica da licenciatura, elementos formativos de reconhecimento e valorização à formação humanizadora e emancipadora dos

educandos, com isso, refletir criticamente sobre sua assimilação ao documento, identificando suas relações, equilíbrio, desequilíbrio e disputas.

Cabe salientar que o curso de graduação em Licenciatura em Música passou por uma reformulação curricular em 2017 com vigência a partir de 2018, e nessa reformulação o curso ampliou carga horária mínima para 3.500h. Desse modo, transformou-se em um curso com turno de funcionamento integral e, de certa forma, priorizando, segundo o novo PPC, o princípio da flexibilidade curricular. Quer dizer, pretendeu-se, com isso, dar uma maior flexibilidade na formação dos estudantes e um acompanhamento mais efetivo aos alunos e alunas do curso.

No que concerne ao projeto pedagógico curricular do curso de graduação em Licenciatura em Música, este foi estruturado em vinte capítulos, além dos elementos pré-textuais e pós-textuais do documento. O documento, de forma inicial, apresenta uma introdução contextualizando a reformulação curricular do curso, uma avaliação positiva sobre o aspecto de acompanhamento dos formandos, proposto no PPC.

Os autores comentam que essa reformulação foi resultado de um longo período de discussões sobre as demandas da comunidade acadêmica, com vistas a elaborar, uma proposta formativa que se relacionasse com o contexto regional. A esse respeito, o PPC destaca que: “para viabilizá-la, foram mais de 24 meses de trabalho dedicado em compreender as demandas da comunidade e elaborar propostas formativas condizentes com a realidade acreana” (UFAC, 2018, p. 7).

Entretanto, não há no PPC um registro sobre essas discussões, tampouco uma análise da dimensão histórica de todas as reformulações curriculares. Em outras palavras, no PPC não há uma discussão sobre a construção dessa reforma curricular, que é atribuída como uma reformulação já na capa do documento.

O termo reformulação sugere alteração, reestruturação, modificação do que está ultrapassado, para assumir uma nova estrutura, visando as dimensões do ultrapassado para moldar de forma crítica e reflexiva o novo. Como já foi citado, o curso teve seu início em 2006, palco da formulação curricular inicial. Passou por uma reformulação em 2010 e a última mais recente, em 2018. No entanto, entre 2006 e 2010, outras pequenas reformulações isoladas foram protocoladas na Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (DIADEN). Vale destacar que todas essas reformulações estão arquivadas nessa diretoria, de forma impressa.

Nesse contexto, o PPC não aborda a dimensão histórica dessas reformulações, com ênfase nas discussões e nem no contexto histórico da formação de professores de Arte no

Brasil, tendo em vista a importância que tem o destaque dessas dimensões históricas nas reformulações. Como foi destacado na segunda seção deste estudo, a consciência, dessa historicidade que permeia as reformulações pedagógicas curriculares e a formação de professores de Arte, é fundamental para o fomento do pensamento crítico, da reflexão, da autorreflexão (GIROUX, 1986) e, assim, da humanização de todos: educadores e educandos.

De outra forma, as grandes reformas e reformulações isoladas, consideradas como indispensáveis, muitas das vezes podem reforçar ainda mais a crise. Conforme Adorno (2005), reformulações e reformas podem atenuar necessidades formativas reais e concretas aos educandos, além de ajudar a suspender e minimizar ainda mais o que acontece no campo extra pedagógico. Assim, as reflexões e investigações são aniquiladas já na construção dessas reformulações, que podem ocasionar na aniquilação das humanidades, bem como, na perda da capacidade de resistência, do espírito crítico, da espontaneidade e da experiência.

Neste sentido, uma das primeiras medidas neste estudo consiste em identificar os objetivos do curso através do projeto pedagógico curricular. O objetivo geral está explícito no trecho a seguir:

O objetivo do Curso de Licenciatura em Música da UFAC é formar professores capazes de atuar no ensino de música na educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino aprendizagem musical (UFAC, 2017, p. 18).

Com base no exposto, é possível identificar um direcionamento para a formação específica de professores de música, com o foco voltado para os variados contextos educativos. Vale ressaltar que, o ensino de música na Educação Básica compreende apenas uma das quatro linguagens do ensino da Arte, sendo assim, o foco do curso limita-se ao ensino da linguagem musical, na perspectiva da Educação Básica. Logo, se estende a contextos educativos de escolas especializadas da área, como conservatórios e cursos isolados de música.

Nessa perspectiva, pode-se observar uma indicação de valorização da formação profissional e instrumental técnica, na área da linguagem musical, que nega o caráter ambíguo dos produtos culturais e artísticos e, assim, reforça as contradições sociais. Dessa forma, deixa de lado os pressupostos artísticos que podem contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano, como aponta Pucci (1997), a Arte que reeduca os sentidos para uma compreensão estética que humaniza e emancipa os sujeitos. Fator que se intensifica nos objetivos específicos:

Proporcionar uma formação superior ampla baseada nas **competências musicais, pedagógicas e sócio-políticas**, que permitam a inserção dos alunos em um processo continuado de **formação profissional**; Identificar e atender as demandas e necessidades relacionadas à região amazônica quanto ao ensino de música; Inter-relacionar ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Musical; A partir do conhecimento interdisciplinar busca-se ampliar a gama de possibilidades de atuação dos futuros professores, levando em consideração o contexto local; Fornecer ao estudante ferramentas para que ele seja capaz de lidar com os distintos contextos de ensino e aprendizagem musical, e a multiculturalidade das pessoas oriundas das diferentes culturas; **Apresentar ao estudante vivências musicais oriundas de diferentes culturas, períodos históricos, gêneros e etnias, trabalhando a pluralidade cultural na qual estamos inseridos** (UFAC, 2017, p. 18, grifo nosso).

Neste trecho dos objetivos específicos, pode-se constatar certa atenção para a formação de profissionais com amplas competências musicais, ou seja, habilidades técnicas para a linguagem musical, competências pedagógicas que compreendam os diversos contextos educativos e de conhecimentos interdisciplinares, como também, competências sócio-políticas, com certa preocupação com o contexto social e político local. Com isso, a formação profissional é enfatizada, assim como as finalidades cultural e artística são direcionadas para as necessidades, quanto ao ensino da música, e relacionadas à região amazônica, nas diferentes culturas, etnias, isto é, enfatizando a pluralidade cultural do contexto amazônico.

Todavia, é necessário que esse movimento esteja presente na organização estrutural, no currículo modelado pelos professores e nos planos de curso. Importante salientar, sobre o perigo da contaminação da educação pela formação por competências e habilidades, que mercadoriza a formação de professores, como apontado nas seções anteriores, que reprime a diferença em prol dos semelhantes. Assim, uma formação por competências que, de certa forma, prioriza a pluralidade cultural e o contexto local, mas que também movimentada-se em prol da legitimação da diferença, para que a hegemonia mercadológica e fetichista da Indústria Cultural domine sobre os bens culturais, como apontam Marr (1995) e Adorno (2005).

Em outro trecho dos objetivos específicos estabelece:

**Instigar o pensamento reflexivo a partir de experiências vivenciadas e sua relação com as teorias propostas; Possibilitar experiências práticas** que permitam a compreensão e o manejo dos materiais musicais visando à produção, análise e criação musical, individual e coletivas; **Possibilitar experiências** que permitam a construção das habilidades/competências pedagógicas do educador musical; **Possibilitar experiências** que permitam a construção das habilidades/competências do pesquisador musical; **Possibilitar experiências** que permitam a construção das habilidades/competências do artista musical (UFAC, 2017, p. 19, grifo nosso).

Diante disso, nota-se um movimento acentuado pelo caráter experiencial, ou seja, pela prática instrumentalizada do ensino da Música. Esse caráter acentuado pela prática experiencial dos educandos pode causar o esvaziamento de conhecimentos. Isso caracteriza uma das investidas de atenuação e enfraquecimento da formação das classes populares, assim como, um aligeiramento por meio de uma prática experiencial, em que a teoria se enquadra de forma disfarçada e diluída, com os conteúdos curriculares que levam a humanização e a emancipação, nesse caso para o ensino da Arte e da Música, a uma posição de negação (ADORNO, 2005).

A prática experiencial, nesse sentido, se torna ilusória, ela é reificada em favor de uma formação elaborada nas máquinas de Indústria Cultural, reduzindo as heterogeneidades em simples condições homogêneas e pasteurizadas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Apenas o último dos doze objetivos específicos determina: “tendo como base os valores da humanidade, da natureza, da ciência e da ética, capacitar docentes para atuar na sociedade” (UFAC, 2017, p. 19) e aponta de forma simplória para uma finalidade humanística nos objetivos do curso de Licenciatura em Música. Porém, para confirmar essas análises, é preciso entrever como se dá a estrutura organizacional do documento.

Como abordado no início dessa subseção, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Música possui vinte capítulos, o qual não inclui as seções pré-textuais (apresentação, sumário) e pós-textuais (anexos e apêndices). O primeiro capítulo do PPC, contextualiza a instituição por meio do perfil institucional da Universidade federal do Acre. De modo bem parecido com o caso do PPC do curso Artes Cênicas: teatro (ABI), destaca todo o contexto histórico da criação da universidade, seu desenvolvimento em um contexto amazônico, sua missão de produzir, sistematizar e difundir conhecimento, sua visão sobre os saberes da sua região, seus valores que regem a inovação, o respeito à natureza, ao ser humano e à pluralidade nos mais variados sentidos.

O segundo capítulo do PPC, faz uma breve contextualização histórica sobre a história da música e da educação musical no Estado do Acre. Vale destacar aqui um fato apresentado pelos autores:

No estado do Acre são recentes as atividades de ensino/aprendizagem musicais institucionalizadas. Acredita-se que as primeiras escolas de música e organizações destinadas a esse fim datam de meados dos anos 1990. O surgimento das leis criadas para a organização da Educação em todo o Brasil, LDB e as recomendações dos PCN's, obrigou as escolas de ensino fundamental e médio implementarem os conteúdos relacionados aos conhecimentos musicais em seus currículos (UFAC, 2017, p. 16).

Este excerto aponta para um fato que traduz a dificuldade do ensino da Arte e da Música no Estado do Acre. Na seção anterior, abordou-se como se configurou o ensino da Arte sob a simbiose das influências positivistas e liberais. Nesse sentido, Lima e Macedo (2019, p. 143) destacaram que, de certa forma, o ensino da música foi realidade nas escolas primárias do Estado, por meio do programa de ensino do canto orfeônico a partir de 1951 — que já configurava como um esvaziamento de conteúdos, ou seja, uma metodologia que buscava alcançar o mínimo, logo uma metodologia de diluição de conteúdos. Todavia, com a impraticabilidade desse programa de ensino na década de 1960, o Estado pode ter ficado longos anos sem o ensino da linguagem musical na Educação Básica, que só foi retomado com a promulgação da LDB/96 que, mesmo assim, não garantiu a música na escola por falta de profissionais formados.

Sendo assim, a vivência da música, tanto em espaços de ensino de música não-formais quanto na Educação Básica no Estado, é muito recente, e esse fator pode assumir certas influências na formação de professores de música. Estudos exploratórios sobre os períodos de 1951-1965 e 1965-1996, podem esclarecer como se deu o ensino da linguagem musical na educação primária e secundária no Estado do Acre. Ainda neste capítulo do PPC, os autores apresentam a concepção pedagógica que, de certa forma, justificaria a reformulação curricular do curso.

Desse modo, a concepção pedagógica do curso parte do princípio da flexibilidade curricular, tendo como eixo as disciplinas obrigatórias, as especialidades do curso e um conjunto complementar de disciplinas optativas, com isso, os alunos do curso possuem uma certa autonomia para decidir pelas áreas de tópicos de estudos em educação musical, em performance, em regência e em criação musical. Nesta perspectiva, buscou-se certa ampliação do leque de formação voltada para a técnica instrumental específica da música, com a justificativa de buscar uma maior proximidade na relação professor-aluno. Isso é evidenciado nos seguintes trechos:

Os Tópicos, trabalhados em grupos formados por professores da área e alunos dos diferentes semestres, buscarão trazer maior proximidade na relação professor-aluno. Com isso, pretendemos promover um melhor acompanhamento do discente que será orientado em toda a sua trajetória acadêmica [...] Nesse propósito de formação curricular, os componentes, mesmo que compartimentados, serão interligados pelas disciplinas de tópicos, onde os professores orientadores de cada eixo conduzirão a orientação dos alunos, auxiliando-os em suas escolhas acadêmicas. Desta forma, todos os componentes do currículo estarão em consonância, construindo uma teia de saberes para a formação de um profissional capaz de compreender o fazer musical e sua prática docente de maneira ampla e contextualizada (UFAC, 2017, p. 17).



Nesse excerto é inteligível o intuito de ampliar a relação professor-aluno, por meio de um acompanhamento mais efetivo na formação dos educandos. Com isso, a finalidade educativa acentuada nesse PPC é a de proporcionar flexibilidade sobre as necessidades formativas dos educandos. De tal modo, observa-se que essa necessidade formativa se abre, contundentemente, para o fazer musical e para a prática instrumentalizada, por meio de uma forma de organização que tendência para o caráter experiencial e prático — que pode ser entendido também como uma necessidade de formação, por parte desses sujeitos que pensam o currículo e a formação dos educandos.

Ademais, esse movimento pode configurar, perigosamente, como destaca Moraes (2009), um esvaziamento teórico em favor da experiência, e ao contrário do que se propõe nesse trecho do PPC, as teias de saberes podem se estreitar a um único saber, o da prática. Dessa maneira, essa autonomia objetivada por essa concepção pedagógica pode, na verdade, como salientado nos ensaios de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2005), resultar na alienação das objetividades, causada por uma dominação que reduz a heterogeneidade a uma homogeneidade dos sujeitos.

Nos capítulos seguintes, o PPC apresenta a justificativa para o funcionamento do curso que se dá pela “necessidade de formação de professores no Estado para atuação nas escolas de Educação Básica” (UFAC, 2017, p. 20), além disso, apresenta também os preceitos legais que norteiam e estipulam diretrizes para a formação de professores.

Contudo, como dito anteriormente, não basta estar prescrito no PPC apenas para atender a uma demanda de organização prevista pelo Ministério da Educação, é necessário forjar ações presentes na organização curricular do curso. Destarte, versa também sobre a identificação do curso, sua forma de ingresso, o perfil do egresso, que no documento aponta como “resultante da transversalidade entre os saberes oportunizados no decorrer do curso” (UFAC, 2017, p. 29) – finalidade educativa que aparenta uma transversalidade da prática com a própria prática.

No capítulo seis, o PPC apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas com foco nos “conteúdos, métodos e técnicas relativas ao ensino e aprendizagem musical” (UFAC, 2017, p. 30), indicando, assim, pressupostos teóricos que embasam conhecimentos voltados para o método e para a técnica instrumentalizada. Como ressaltou Moraes (2009), um profissional competente e com habilidades, porém esvaziado de conhecimentos, de teoria. Assim, no âmbito deste estudo, esse esvaziamento pode se expandir para o reconhecimento e consciência sobre as diferenças, sobre a diversidade em todas as suas dimensões, que são fatores importantes para uma formação humanizadora e emancipadora.

Nestes termos, observa-se que tanto as finalidades educativas quanto a organização estrutural do PPC do curso de Licenciatura em música tendem para uma formação configurada na técnica instrumentalizada do ensino da Música.

Mais adiante, no capítulo oito, o PPC dispõe sobre os princípios norteadores da organização curricular com base no estudo de Maria Aparecida da Silva<sup>41</sup>, sobre a história do currículo como uma construção histórico-cultural, ao destacar que “currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo, exigindo uma relação articulada aos demais atores e instituições que compõe a sociedade” (UFAC, 2017, p. 32). Logo, observa-se que o entendimento sobre o currículo é direcionado a um pressuposto que desconsidera as contradições sociais e a estrutura de dominação da realidade e conservação do *status quo*. Entretanto, como destacado acima, o PPC não possui uma articulação da construção histórico-cultural e suas dimensões, pelo contrário, assumem um caráter formativo na prática experiencial, promovendo, assim, a subversão dos pressupostos formativos, quais sejam: a semiformação e a racionalidade técnica (ADORNO, 2005).

O currículo do curso de Licenciatura em Música é estruturado a partir de três tópicos: conteúdos básicos, relacionados aos componentes obrigatórios; conteúdos específicos; e conteúdos teórico-prático, ambos divididos em três eixos: o teórico-musical; o crítico-musical; e o pedagógico musical. Analisa-se as disciplinas, que possuem componentes teóricos e práticos em sua estrutura, dos conteúdos básicos por meio dos componentes obrigatórios (Quadro 4) e do eixo pedagógico-musical dos tópicos específicos e teórico-prático do currículo do curso (Quadro 5).

Quadro 4 - Componentes curriculares do Tópico de Conteúdos Obrigatórios.

Disciplina	C/H	Componentes		
		T	P	E
Ensino de Música I	75	3	1	0
Ensino de Música II	60	2	1	0
Metodologia de Pesquisa em Música	30	2	0	0
Tópicos I	30	2	0	0
Tópicos II	30	2	0	0
Tópicos III	30	2	0	0
Tópicos IV	30	2	0	0
Tópicos V	30	2	0	0

<sup>41</sup> Estudo publicado nos anais do Congresso luso-brasileiro de história da educação que apresentou a história do currículo e o currículo como construção histórico-cultural (SILVA, 2006).

Tópicos VI	30	2	0	0
Tópicos VII	30	2	0	0
Tópicos VIII	30	2	0	0

Fonte: (UFAC, 2017).

No quadro 4, observa-se o Tópico de Conteúdos Básicos que compõe o quadro de Conteúdos Obrigatórios para a formação no curso de Licenciatura em Música e que os componentes teóricos se sobressaem com uma carga horária de 345 horas, e o componente prático com apenas 60 horas.

As disciplinas Ensino de Música I e II são as únicas disciplinas, desse quadro, que possuem componentes práticos. Suas ementas se diferenciam pelo seguinte aspecto: Ensino de Música I refere-se às abordagens, metodologias e estratégias para o ensino da Música no âmbito da Educação Básica, enquanto que Ensino da Música II, se concentra no âmbito de escolas especializadas, projetos sociais e outros espaços. Os pressupostos teóricos, apresentados por meio da bibliografia básica e complementar das duas disciplinas, estendem-se por obras que discutem o ensino de música na escola, sobre os processos educativos da música em outros espaços e a perspectiva histórica dos métodos e abordagem da educação musical, no século XX. Cabe ressaltar que estas disciplinas ainda não possuem plano de curso, pois ainda não foram ofertadas.

A disciplina Metodologia de pesquisa em Música, apresenta uma ementa que aborda conceitos e métodos científicos, técnicas e elementos da pesquisa relacionados à música, tendo em sua bibliografia obras que apontam para o conhecimento científico, metodologias científicas e elaboração de trabalhos. O plano de curso, em seu objetivo, vai na direção de “*contribuir com a compreensão de aspectos acerca da evolução das ciências e das abordagens teórico-metodológicas da investigação em música*” (UFAC, 2020, p. 1). E, a partir disso, analisar as tendências, etapas e procedimentos das pesquisas na área da música.

As disciplinas de Tópicos compartilham a mesma ementa e bibliografia básica e complementar, pois, segundo os autores dessa reformulação, configuram-se como disciplinas de acompanhamento às demandas dos alunos, quanto à vida acadêmica e sua formação, apresentando obras voltadas para a performance, técnica musical, metodologias de aprendizagem e a música no cotidiano (CHUEKE, 2013; SCHAFFER, 2011; NETO, 2013; ZAMPRONHA, 2007).

O plano de curso dessas disciplinas visa analisar estudos de conceitos, premissas e produções em contexto histórico, presentes no campo da educação musical, da performance, da regência e da criação musical. No objetivo do plano compartilhado para essas, destaca-se:

*Proporcionar ao alunado o conhecimento e a orientação correta durante a graduação sobre a sua linha de estudo específica [...] Que o aluno identifique, compreenda e adeque seu currículo à linha de estudo de seu interesse (UFAC, 2020, p. 1).*

Nota-se que é a partir dessa disciplina que o PPC almeja flexibilizar o conhecimento, bem como, as linhas de estudos específicas, como forma de adequar o currículo ao interesse dos alunos. Porém, essa flexibilização é condicionada às áreas em que o predomínio técnico e instrumental permeia todas as esferas.

Portanto, percebe-se que, mesmo com uma carga horária teórica extensa, nenhuma das disciplinas se encarrega de abordar conteúdos referentes a questão de reconhecimento e valorização da diversidade, das diferenças. Dito de outro modo, observa-se a desterritorialização de disciplinas e conteúdos de fomento à humanização e emancipação para acréscimo de conteúdos exclusivamente técnicos. Configurando, assim, o esvaziamento das bases teóricas, nos conteúdos do currículo de formação de professores de Arte, que dão ferramentas para análise das contradições sociais, ceticismo generalizado, do reconhecimento e consciência da desumanização dos homens, por meio de um currículo que possibilita esse caminho humanizador.

**Quadro 5 - Componentes curriculares do Eixo Pedagógico-Musical dos Tópicos Específicos e Teórico-Prático.**

Disciplina	C/H	Componentes		
		T	P	E
Coro Infantil	45	1	1	0
Ensino de Canto I	45	1	1	0
Ensino de Canto II	45	1	1	0
Ensino de Clarineta I	45	1	1	0
Ensino de Clarineta II	45	1	1	0
Ensino de Contrabaixo Elétrico I	45	1	1	0
Ensino de Contrabaixo Elétrico II	45	1	1	0
Ensino de Flauta Doce I	45	1	1	0
Ensino de Flauta Doce II	45	1	1	0
Ensino de Percussão I	45	1	1	0
Ensino de Percussão II	45	1	1	0
Ensino de Piano I	45	1	1	0
Ensino de Piano II	45	1	1	0
Ensino de Sopro Metais I	45	1	1	0
Ensino de Sopro Metais II	45	1	1	0
Ensino de Violão I	45	1	1	0

Ensino de Violão II	45	1	1	0
Ensino de Violino I	45	1	1	0
Ensino de Violino II	45	1	1	0
Espetáculos Escolares	45	1	1	0
Métodos Ativos na Educação Musical	45	1	1	0
Música e Educação Especial	45	1	1	0
Pedagogia do Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas	45	1	1	0
Psicologia e Educação Musical	45	1	1	0
Análise e Produção de Materiais Didáticos em Educação Musical	45	1	1	0
Práticas de Composição para a Educação Musical	45	1	1	0
Projetos Sociais e Culturais e Educação Musical	45	1	1	0
Sociologia e Educação Musical	45	1	1	0

Fonte: (UFAC, 2017).

No Quadro 5, que se refere às disciplinas dos Tópicos específicos e Teórico-Prático, porém dentro do Eixo Pedagógico-Musical. Nota-se que, além de possuírem uma carga horária relativamente pequena, 45 horas, as disciplinas compartilham a mesma carga horária, totalizando 435 horas de componentes teóricos e 870 horas de componente prático. Portanto, no eixo atribuído ao ensino pedagógico e musical configura-se a maior parte de sua carga horária para a prática instrumentalizada do ensino da música.

Essa configuração prática e instrumentalizada é evidenciada com a disciplina de Coro Infantil, que apresenta em sua ementa um movimento para o ensino sobre a fisiologia da voz, direção de grupos corais e desenvolvimento de repertórios infantis. Por meio de uma bibliografia básica e complementar, que abrange produções sobre o conhecimento da regência coral e métodos de canções do folclore brasileiro e do universo infantil, além de obras que abordam princípios de anatomia e estudos sobre psicopedagogia musical. No entanto, no plano de curso, que possui a ementa e a mesma bibliografia básica e complementar, nota-se por meio dos objetivos, conteúdos programáticos e metodologia empregada, um caráter experiencial e estritamente prático sobre um modelo de experimentação.

Nas disciplinas de Ensino I e II, voltadas para os instrumentos propostos nesse componente do PPC, apresentam-se emendas que propõem a discussão de aspectos fundamentais e necessários para a formação do professor de música: a investigação do processo pedagógico, diferentes técnicas, métodos e diferentes abordagens metodológicas para o ensino.

As bibliografias básicas e complementares dessas disciplinas permeiam o sentido pedagógico-musical e também o sentido mais estrito à técnica instrumentalizada do ensino da música, com obras que abordam o histórico das pedagogias musicais no Brasil e seu ensino na

educação básica (LOUREIRO, 2003; MONTEIRO, 2012; PAZ, 2000); e obras que apresentam as perspectivas de ensino e aprendizagem da educação musical no currículo do ensino fundamental e médio (FIGUEIREDO; MEURER, 2016; FRANÇA e SWANWICK, 2002; PENNA, 2010; SOUZA, 2009; SWANWICK, 2003). No entanto, os planos de curso se detêm exclusivamente na prática individual, na mecânica instrumental, nos processos técnicos da coordenação motora, bem como, nos estudos de técnica, articulação e movimentos físicos básicos para se tocar um instrumento.

No que tange à disciplina Espetáculos Escolares, sua ementa aborda a música na sala de aula, o processo interdisciplinar de projetos de natureza artística e a produção musical e artística de eventos no contexto escolar. Sua bibliografia básica e complementar vai no mesmo sentido das disciplinas de Ensino de Música I e II, com foco nos processos educativos e práticas sociais, da música no cotidiano. No plano de curso, nota-se um foco na produção musical de eventos escolares, porém em um sentido de caráter experiencial e exclusivamente prático, em uma tendência de dominar técnicas, estratégias. Isso é perceptível nos objetivos abaixo:

*Espera-se que, ao final dessa disciplina, os alunos sejam capazes de produzir apresentações musicais e artísticas de natureza interdisciplinar em contexto escolar [...] Produzir programas e selecionar repertórios para grupos musicais iniciantes; Realizar a curadoria de grupos artísticos; Dominar técnicas e estratégias para divulgação junto ao público-alvo; Dominar técnicas e estratégias relacionadas à logística de eventos de pequeno porte (UFAC, 2019d, p. 1).*

Desse modo, seu conteúdo programático e unidades temáticas se resumem a produção de programas artísticos, seleção de repertório, curadoria, divulgação, planejamento, logística, e em seu procedimento metodológico aponta que “*a disciplina possui caráter eminentemente prático*” (UFAC, 2019d, p. 2).

A disciplina Métodos Ativos na Educação Musical, aborda em sua ementa vivências pedagógicas e musicais relacionadas à primeira e segunda geração de autores das metodologias ativas, assim como métodos brasileiros conhecidos na educação musical. A bibliografia básica e complementar segue a mesma direção das disciplinas Ensino de Música I e II, com as mesmas referências. O plano de curso segue a direção experiencial e prática, como destacado no plano:

*Conhecer, compreender e aplicar os métodos de ensino musical dos educadores de primeira e segunda geração e alguns dos mais importantes e conhecidos métodos brasileiros; Elaborar e desenvolver aulas de musicalização que utilizem os mesmos*

*métodos [...] Dominar a prática destes métodos empregando-os em crianças, adolescentes e adultos (UFAC, 2019d, p. 1).*

Os conteúdos programáticos e unidades temáticas seguem nesse viés técnico e mimético do domínio prático, dos métodos ativos da primeira e segunda geração, além de métodos de ensino brasileiro, por meio de um procedimento metodológico voltado a conjuntos de aulas práticas e simulações de situações em sala de aula. Assim, esse caminho pode levar ao atrofiamento da espontaneidade, da criatividade, a uma experiência formativa mimética e deformada.

.Quanto a disciplina Música e Educação Especial, a ementa abrange a inclusão social e a acessibilidade articuladas ao ensino da música, apresentando aspectos das políticas públicas e legislação que possuem disparidades com a realidade. Além disso, também propõe o desenvolvimento de adaptações pedagógicas para os vários contextos de necessidades especiais na escola. A bibliografia básica e a complementar do plano apresenta obras, que abordam propostas pedagógicas de educação musical para pessoas portadoras de necessidades especiais.

No plano de curso dessa disciplina, observa-se que a abordagem sobre esse tema foi mais ampla, com uma proposta de analisar e refletir sobre o paradigma da diversidade para a ressignificação dos sujeitos, como destacado no objetivo:

*Analisar e refletir sobre as práticas musicais educativas na diversidade como um paradigma para a ressignificação do ser, o apanhado histórico das relações do ser humano com a música e o saber na diversidade, assim como perspectivas metodológicas como reconhecimento e valorização da diversidade (UFAC, 2019d, p. 1).*

Nesse sentido, parece buscar uma reflexão crítica, com um foco nas relações humanas e na diversidade. Além disso, também destaca:

*Compreender o conceito e a prática da Educação Musical na Diversidade, o qual difere do conceito de educação inclusiva; Analisar a perspectiva histórica sobre a relação do ser humano com a música e suas origens; Examinar os procedimentos metodológicos e materiais pedagógicos que podem auxiliar uma perspectiva que reconhece e valoriza a diversidade humana (UFAC, 2019d, p. 2).*

Assim, o objetivo de reconhecimento e valorização dessa diversidade é tido como inerente à complexidade humana. A bibliografia elaborada nesse plano de curso guarda grande relação com conteúdos programáticos que tratam da necessidade de reflexão crítica sobre a Lei de Inclusão no Brasil, bem como, sobre o sistema educacional, através de uma

perspectiva histórica da educação inclusiva. Ademais, aborda questões étnico-raciais, de gênero e religião como uma necessidade para a formação humana e política do professor ou da professora de Arte e Música.

Além disso, abrange os estudos com discussões sobre educação inclusiva e as políticas de educação especial no Brasil (ALVARES, 2016; SKLIAR, 2006); apresenta também a perspectiva da pedagogia crítica para análise reflexiva sobre a conjuntura educacional brasileira (FREIRE, 2015; SAVIANI, 2010); e obras que trazem reflexões sobre a Arte e a estética como possibilidades de uma formação de reconhecimento da humanidade para a emancipação de todos (BOAL, 2009; PESSOA, 2008).

No que concerne à disciplina Pedagogia do Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas, configura, por meio de sua ementa, estudos de processos pedagógicos, métodos e técnicas para o ensino de instrumentos de cordas friccionadas e aborda em sua bibliografia métodos de ensino e técnica de instrumentos de cordas friccionadas. Cabe ressaltar que esta disciplina ainda não foi ofertada, por essa razão não há plano de curso disponível.

A disciplina Psicologia e Educação Musical, apresenta aspectos, em um âmbito geral, da psicologia da música aplicados na educação musical, além de questões sobre a cognição musical, desenvolvimento e aprendizagem, motivação, emoções e gosto musical. Sua bibliografia incorpora obras que abordam a mente musical, a música no cérebro humano e a psicologia da música. O plano de curso segue no mesmo sentido, e *“espera-se que, ao final dessa disciplina, os alunos sejam capazes de compreender os conceitos fundamentais da chamada mente musical, bem como suas contribuições para a educação musical”* (UFAC, 2019b, p. 1).

E, assim, aliado aos conteúdos programáticos, o procedimento metodológico da disciplina, como destaca o plano *“possui caráter prático e teórico”* (UFAC, 2019b, p. 2). Com isso, o objetivo de proporcionar a compreensão de conceitos fundamentais da mente musical, com suas bases biológicas, teorias de desenvolvimento e processos motivacionais, possuem um caráter teórico e técnico, mas com nuances experimentais por meio de uma abordagem científica.

A disciplina Análise e Produção de Materiais Didáticos em Educação Musical aborda a produção de jogos e atividades para o ensino de música, através da produção de materiais didáticos, com fulcro na Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Arte, especificamente na linguagem da música. A bibliografia abrange as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado do Acre, os parâmetros curriculares nacionais para o ensino da Arte, além de uma bibliografia complementar idêntica a das disciplinas Ensino de



Música I e II. O plano de curso segue a mesma direção, como consta em seu objetivo: *“avaliar os materiais didáticos utilizados para o ensino de música e suas adequações à legislação vigente e baseando-se nessa análise exercitar a criação de materiais para o ensino de música”* (UFAC, 2020, p. 1).

Nessa mesma perspectiva, a disciplina pretende, por meio de um contexto histórico de materiais didáticos no Brasil e estudo das legislações vigentes, a observação das necessidades pedagógicas por faixa etária e produção de materiais de forma experiencial e experimental.

A disciplina Práticas de Composição para a Educação Musical, aborda a criatividade e o ensino de música, trazendo a aplicabilidade de métodos de composição para a educação musical, por meio da elaboração de arranjos musicais nos diversos estilos. A bibliografia básica e complementar é idêntica às disciplinas Ensino de Música I e II. Portanto, essa disciplina assume um pressuposto teórico voltado para a experiência musical dos estudantes. O plano de curso apresenta a proposta de trabalhar individualidades e coletividades, no quesito experiencial da prática da composição musical para a educação musical, com aplicação de métodos e técnicas de composição em aula.

Sobre a disciplina Projetos Sociais e Culturais e Educação Musical, sua ementa aborda estudos sobre música, cultura e sociedade, com uma discussão sobre ações culturais na comunidade, por meio de práticas sociais pela educação e pela música. A bibliografia básica e complementar traz obras que discutem projetos de ação social pela educação musical, em organizações não governamentais, e os processos educativos de práticas sociais que utilizam a música e a Arte (KATER, 2004; KLEBER, 2012; JOLY, 2016). O plano de curso destaca em seus objetivos: *“avaliar como a sociedade civil foi se organizando e fomentando a educação musical em suas ações culturais através de estudos acadêmicos já realizados e de práticas em atividades de campo”* (UFAC, 2020, p. 1).

Em outras palavras, por meio de conteúdos e procedimento metodológico para a reflexão crítica, essa disciplina pretende analisar como a sociedade civil se organiza e fomenta a educação musical e a justiça social, através de ações sociais e culturais. Assim, aborda o contexto histórico sobre os projetos sociais e culturais no Brasil, bem como, sobre a legislação de regulação das organizações. De modo a observar as instituições que fomentam projetos sociais e culturais no Estado, para auxiliar com planos de estudo que contribuam com as ações da instituição. Quanto à bibliografia, o plano segue à risca as obras sugeridas no PPC.

Acerca da disciplina Sociologia e Educação Musical, sua ementa aborda questões sobre a educação musical sob a perspectiva da sociologia, ou seja, em diversos espaços e na mídia, gênero, classes e grupos sociais, por meio de uma bibliografia básica e complementar,

com obras em comum com a maioria das disciplinas deste componente – com destaque para uma, que aborda a pesquisa em sociologia da educação musical. O plano de curso segue no sentido de proporcionar aos alunos *“compreender como a educação musical utiliza a perspectiva dos estudos sociológicos na realização de pesquisas, abordando diferentes formas de ensino e aprendizagem musical e relações que as pessoas estabelecem com a música”* (UFAC, 2020, p. 1).

Nesse aspecto, observa-se que os estudos sociológicos deveriam contribuir para os processos educativos. No entanto, não há uma abertura ou mesmo uma perspectiva no plano que aborde a dimensão histórica e social da educação musical ou do ensino da Arte, assim como suas contradições, relações de poder e interesse, ou seja, não há uma abordagem sociológica sobre a Arte, Estética, Cultura, mas uma tendência de sistematizar as formas de ensino e de aprendizagem musical no cotidiano. Isso se confirma na bibliografia do plano, em que apresenta obras sobre a relação da música e os processos de ensino e aprendizagem com o cotidiano (SOUZA, 2000, 2009; GREEN, 1997).

Nesta perspectiva, observa-se, através da análise dos componentes curriculares, que mesmo de forma semelhante aos conteúdos básicos, ou seja, conteúdos obrigatórios para a formação de professores de música que atuarão na Educação Básica do Estado do Acre, permanece, ainda, certa exclusão dos conteúdos que fomentam a humanização e emancipação, em detrimento de componentes técnicos e instrumentalizados. De modo que, isso promove o esvaziamento teórico dos conteúdos curriculares de formação de professores de Arte.

Conteúdos estes que deveriam tornar possível a análise das contradições sociais, do ceticismo generalizado, do fetichismo ideológico, da neutralidade política e social, bem como, provocar o reconhecimento e consciência da desumanização dos homens. Isso tudo através de um currículo que possibilite um caminho humanizador e de resistência na formação de professoras e professores de Arte e Música.

Todavia, apenas duas disciplinas parecem cumprir com a finalidade humanística e emancipadora na organização curricular do curso de Licenciatura em Música, quais sejam: Música e Educação Especial; Projetos Sociais e Culturais e Educação Musical. Isso porque seus planos de curso, como citados acima, possibilitam e fomentam esse caminho humanizador na formação dos educandos.

Aliado a isso há o pensamento de que as disciplinas de formação pedagógica comum a todos os cursos de licenciatura, de certa forma, possibilitem essa oportunidade formativa, logo, os componentes específicos podem abrir mão dessa perspectiva humanizadora da Arte e da Música. Contudo, isso é apenas um pressuposto, pois, como já discutido, o currículo não é

um campo abstrato e, se caminhar para esse sentido instrumental de ensino, ele pode se tornar um instrumento de disseminação ideológica e de conteúdos exclusivamente técnicos.

Portanto, percebe-se, por meio desta análise, que o território da reflexão crítica – que articula os componentes curriculares com o espaços da política, do diálogo, das trocas, da criação individual e coletiva e, sobretudo, de valorização e reconhecimento de questões sobre a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, entre outras –, permanece desterritorializado e minimizado, esvaziado, seus pressupostos artísticos e culturais, tão caros para a Arte, permanecem negados pela maquinaria dessa indústria degradante, e seus bens cada vez mais inassimilados por todos.

## CONCLUSÃO

Este estudo teve como objeto de pesquisa os paradigmas formativos que fundamentam os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas: Teatro e Licenciatura em Música. Seu foco e objetivo central deteve-se em analisar os objetivos formativos que direcionam a formação de professores de Arte em uma perspectiva humanizadora, tomando como referência os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas e Música, da Universidade Federal do Acre.

Nesse aspecto, buscou-se responder a seguinte questão construída a partir do objeto: quais paradigmas formativos direcionam a formação de professores de Arte da Universidade Federal do Acre em uma perspectiva humanizadora?

Equidistante a este questionamento, algumas inquietações surgiram, frente à complexidade da pesquisa e do percurso teórico-metodológico adotado, e deram suporte à pergunta central. Inquietação de ordem teórica que contribuíram para as análises sobre os paradigmas formativos que fundamentam a formação de professores de arte na Universidade Federal do Acre. Como as contribuições da Teoria Crítica Social, fomentada pelos teóricos frankfurtianos, para a Educação, especificamente na Formação, na Arte e na Cultura. Assim como a influência da Indústria Cultural por meio da Semiformação e da Semicultura que deformam os pressupostos formativos para a humanização dos sujeitos.

Desse modo, a Teoria Crítica Social, que foi desenvolvida e aprofundada pelos teóricos frankfurtianos, contribuiu com um aparato de categorias e pressupostos que possibilitaram uma análise mais profunda e incisiva sobre a realidade da estrutura social em seu tempo. Tempos em que a sociedade se estagnou em caminhos degradantes e que levou ao ápice da desumanização e da barbárie.

Assim, os teóricos de Frankfurt viram na reconstrução teórica – uma reconstrução que compreende de forma ampla e específica as questões sobre a Arte, a Cultura –, um movimento de reflexão sobre as forças estruturais da sociedade, que reforçam as desigualdades, a desumanização e a degradação como meios de dominação das objetividades e subjetividades.

Com destaque para as contribuições de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, que denunciaram a insuflação da razão instrumental na consciência dos sujeitos, que causava um processo de reificação e se tornou um braço da economia e do mercado. Através da categoria *Indústria Cultural* denotaram o afastamento do sentido político e emancipador da Arte e da

Cultura. E, aliado a ela, sua maquinaria de efetivação e consolidação da barbárie: a *Semicultura* e a *Semiformação*.

Na *Teoria da Semicultura*, Adorno (2005) destaca o diagnóstico de uma sociedade doente, que levou a humanidade à calamidade. Desse modo, a semiformação assumiu a tarefa de negar às grandes massas os pressupostos formativos da Arte, tornando-a inacessível, inassimilável, sem sentido a todos, atrofiando a capacidade criativa. Além disso, negou qualquer pressuposto formativo que possibilitasse autonomia aos sujeitos, neutralizando e petrificando a formação cultural.

A Teoria Crítica Social vai ao encontro desse diagnóstico, na perspectiva de negar o que foi negado, assumindo, assim, um caráter de resistência que nega qualquer realidade determinada e estabelecida. Vale destacar, como já mencionado na primeira seção, que a racionalidade é redefinida, além de ser a prática do pensamento crítico, é também a relação entre pensamento e ação. Assim, esse novo sentido eleva as questões que perpassam a Arte, a Cultura e a Educação a outro patamar: o da resistência crítica, que nega pressupostos tradicionais e que vai de encontro a experiências formativas, baseadas na análise política, estética e crítica.

Porém, como Pucci (1997a) argumenta, resistir para o resgate da experiência formativa é, em primeiro lugar, resistir aos condicionantes sociais ou materiais que querem abafar as experiências e as humanidades. Por isso, a produção de estudos na perspectiva da Teoria Crítica Social, no campo da Arte, da Cultura, filosofia e psicologia, pode ainda contribuir para refletir sobre a possibilidade de uma educação emancipadora.

A princípio, foi preciso identificar a gênese hegemônica da Indústria Cultural, que surgiu do processo de produção do capitalismo tardio e que se expandiu nas esferas objetivas e subjetivas de dominação, e além disso, ocupou e deformou as manifestações culturais e artísticas, diluindo a organização da cultura, a dominação do mercado e da economia.

Assim, na sociedade capitalista avançada, a Indústria Cultural padronizou o processo coisificante das consciências, o que Adorno (1995b) chamou de “véu tecnológico” àquele tempo, mas que hoje alcançou um nível global de reificação das humanidades. A técnica que deveria ser o braço de apoio dos homens e mulheres, tornou-se fetichizada ao extremo, causando deformidades para além das físicas: nas consciências, na reflexão, nas humanidades.

A Cultura e a Arte foram esvaziadas de tal forma, que seus sentidos passaram a ser simples divertimentos, meras extensões dos processos de trabalho, logo, meras extensões dos processos coisificantes de objetividades e subjetividades. Isso porque a Indústria Cultural, em nível mundial, nega os princípios de autonomia, de humanização, de emancipação, por

determinantes econômicos e midiáticos: ela dita que sua vida tem que ser um livro aberto, sua memória precisa ser instantânea, quinze segundos bastam; tem de seguir espasmos de pensamentos isolados que sempre te levam ao mesmo lugar, ao nada.

Essa é uma grande engrenagem industrial, que permanece rodando e triturando, aniquilando as humanidades, desterritorializando os conteúdos culturais e artísticos para a disseminação mercadológica da técnica destacada e vazia, que nega a ambiguidade e complexidade dos produtos culturais e artísticos, reforçando a degradação social e preparando o terreno para “passar a boiada” da Semicultura.

A Semicultura, por sua vez, apresenta-se como um instrumento de dominação e legitimação das desumanidades, direcionando os processos alienantes da Indústria Cultural, para um nível que reduz as heterogeneidades em simples homogeneidades pasteurizadas. A semiformação, por conseguinte, subverte os pressupostos formativos, tão importantes para o processo de humanização, em semi-saber, e convence que isso é o bastante.

Ademais, a Semiformação atua fazendo com que os elementos formativos da Arte, da Cultura, da Filosofia, entre outras áreas do saber, sejam inassimilados por todos, por meio de tendências e articulações que negam pressupostos para a formação e desenvolvimento amplo. Em uma sociedade em que tudo precisa ser rápido e padronizado, a formação, em todas as suas esferas, é posta nesse sentido homogêneo e mercadológico. Faculdades isoladas e centros universitários cada vez mais submersos nessa tendência semi-formativa, que impulsionam de forma mais promissora o ensino à distância.

O semi-saber se ressignifica na era digital dos *influenciadores digitais* que apresentam as mais variadas experiências formativas. O espírito crítico, a espontaneidade, a experiência, dão lugar ao semelhante, ao molde, ao comercial, ao produto. Ele provoca a perda da autoridade e, com ela, a capacidade de resistência e de reflexão sobre essa condição. As experiências formativas, culturais e artísticas tornaram-se em uma atrofia da reprodutibilidade da técnica, além de ilusórias e neutras no currículo e na formação.

Foi importante nos debruçar sobre a trajetória histórica do ensino da Arte no Brasil a partir do século XIX, e a influência de paradigmas que a dominou, e a perspectiva de resgate da Arte como potencializadora de humanidades. Conforme abordado no decorrer deste estudo, trata-se de um trajetória marcada pela influência da Indústria Cultural, que utiliza a Arte como instrumento de poder, dominação e perpetuação do *status quo*.

Com base neste estudo, percebeu-se que a Arte-Educação no Brasil tem suas origens em movimentos de doutrinação, de assimilação forçada da cultura hegemônica, como um meio de preparar os educandos e educandas ao trabalho industrial, de modo a contribuir para

o desenvolvimento econômico. Sendo assim, desde suas bases, a Arte-Educação é influenciada a se esvaziar de seus pressupostos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico, para encher-se de perspectivas liberais e positivistas, que reduziram os saberes artísticos e culturais e que findou por deformar professores e professoras de Arte.

Essas tendências repercutiram até sua institucionalização e, posteriormente, a ela na sua disciplina e curricularização. Nestes termos, o resgate da potencialidade humanizadora e emancipadora da Arte requer um movimento de consciência, ou seja, um movimento dialético e negativo sobre a dimensão histórica da Arte-Educação no Brasil, como forma de superação de toda liquidação de sentidos aplicados à Arte e à Cultura.

Nesse sentido, as questões visavam responder: quais dimensões formativas constituem os PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da UFAC? Como se dá a distribuição dos créditos teóricos, práticos e de estágio nos PPC's desses cursos? Quais os referenciais teóricos de perspectiva humanizadora, que fundamentam os PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música da UFAC? Qual o lugar da formação de professores nos PPC's dos cursos de Artes Cênicas: teatro e Licenciatura em Música?

A princípio, foi identificado nos PPC's certa negligência à dimensão histórica e sua contextualização, bem como, um excesso de reformas descontextualizadas e que tendem a aumentar qualquer crise interna que possa surgir nos cursos. Além disso, a supervalorização da práxis que tende, excessivamente, para o caráter experiencial e que pode ser identificada na leitura dos objetivos formativos do documento. Nota-se um destaque para os conhecimentos práticos e experiências na linguagem do teatro e uma técnica instrumentalizada em conhecimentos da linguagem musical. O que pode configurar como uma práxis ilusória nas finalidades formativas dos cursos.

Assim, essa exclusividade na prática experiencial dos licenciandos e licenciandas poderá ser um caminho para o esvaziamento de conhecimentos, que contribuem para o aligeiramento da formação desses profissionais de Arte, em que a liquidação teórica acontece de modo disfarçado e diluído, sobretudo com os conteúdos curriculares que poderiam viabilizar a humanização e a emancipação.

Essa tendência foi encontrada também na organização estrutural dos cursos, por conta de certa predominância, na forma de organização e nos pressupostos teóricos, de componentes práticos que tendem a privilegiar o caráter experiencial como função educativa quase que exclusiva para a prática. Logo, existindo uma disseminação ideológica de conteúdos exclusivamente técnicos.

Nessa direção, vale destacar uma das ações formativas prescritas no PPC do curso de Licenciatura em Música, um movimento em proporcionar certa flexibilidade, como uma necessidade formativa de professores e alunos, com a justificativa de melhorar a relação interpessoal e o ensino e aprendizagem de ambos.

Entretanto, essa necessidade formativa aproxima-se de forma contundente para o “fazer”, para a experiência instrumental e prática da linguagem musical. Provocando, assim, mais um esvaziamento teórico em favor da experiência profissional, e que vale ressaltar também, uma propensão à alienação das objetividades e subjetividades dos educandos, podendo reduzir sujeitos heterogêneos a sujeitos homogêneos em suas faculdades. É a flexibilização ilusória, há aparentemente certa liberdade, mas, como já debatido, o condicionamento impera de forma determinante e regulador sobre todas as ações, e pode fazer com que as práticas sejam homogeneizadas.

Nessa mesma perspectiva, estudos podem apontar para a investigação e análises empíricas, quanto ao sentido formativo que atribuem à formação de professores para o ensino da Arte, na Educação Básica, de modo a contribuir para análises futuras sobre o currículo de formação de professores de Arte.

Observa-se também toda uma assimetria quanto à construção dos PPCs, pois há uma superposição ou sobreposição às competências e habilidades práticas que os educandos precisam ter. Além disso, essa sobreposição se dá em detrimento da teoria, ocasionando a subversão dos pressupostos formativos que deveriam levar à humanização, mas findam na semiformação que preza mais pela racionalidade técnica.

Os pressupostos teóricos são voltados para questões de caráter experiencial e da instrumentação técnica, bem como, para a linguagem teatral e para a linguagem musical. Essa tendência assume um posicionamento que dissocia as consciências das questões da formação humanística, de forma progressiva. Com isso, o processo de liquidação teórica vai diluindo os valores e reconhecimento das diferenças, e dificultando a emancipação política e social dos educandos. Assim, por meio da semiformação teórica e da semicultura que domina as subjetividades, a humanização dos sujeitos pode ser neutralizada e petrificada.

Ademais, as dimensões formativas que constituem os PPC's tendem limitadamente para a formação artística de teatro e música. No que concerne aos caminhos que poderiam sugerir o fomento de uma formação humanizadora dos educandos, pouco se observou. Esse fator se agrava quando observada a natureza dos créditos privilegiados e o quantitativo da carga horária, com a eminente superioridade dos créditos práticos, que se confirma nos objetivos e metodologia dos planos de curso.



De igual modo, as perspectivas teóricas seguem na direção de formar artistas profissionais do teatro e da música, com poucos referenciais na formação de professores, na humanização ou na emancipação. Assim, as competências e habilidades priorizadas nos PPC's seguem a dimensão formativa profissional e instrumentalizada, privilegiando uma formação para o mercado industrial e econômico.

Importante destacar que os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas e Licenciatura em Música, embora tenham em suas justificativas a formação de professores de arte para atuarem na Educação Básica, portanto, na escola, os referentes PPC's não asseguram questões que problematizam a realidade escolar, com um viés que investiga os pressupostos e objetivos da escola. Esse movimento se faz necessário para fomentar a desbarbarização da humanidade como um pressuposto central nos objetivos formativos da escola.

Nessa direção, os PPC's não apresentam um referencial teórico para a formação de professores, logo, esse campo teórico-metodológico sobre a formação de professores e trabalho docente é posto em segundo plano, e com isso é retirando da Universidade e da própria Escola a responsabilidade institucional pela formação de professores, sinalizando a deformação profissional e com isso a conformação desses professores e professoras submersas em perspectivas de aligeiramento da formação e burocratização excessiva.

À vista disso, respondendo a questão principal deste estudo: quais paradigmas formativos direcionam a formação de professores de Arte da Universidade Federal do Acre em uma perspectiva humanizadora?

Pode-se analisar e inferir, segundo os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Artes Cênicas: Teatro (ABI) e Licenciatura em Música, que há certa finalidade formativa em formar professores que atuem nos diversos espaços e contextos formativos, e que, como já mencionado, compreendam sobre a integração dos conhecimentos regionais aos saberes globais, por meio de uma práxis social transformadora para atuarem na Educação Básica do Estado do Acre.

Entretanto, observa-se também forte disparidade quanto a essa finalidade, pois nota-se, por meio da estrutura organizacional e da organização curricular, uma tendência que prioriza a formação com base na experiência e em paradigmas exclusivamente voltados para a racionalidade técnica. Logo, seus princípios formativos correspondem a uma práxis social e transformadora ilusória; uma carga horária desequilibrada entre os componentes teóricos e práticos que priorizam questões da técnica instrumental e experimental do teatro e da música; e a exclusão de conteúdos ou disciplinas com o esvaziamento teórico, que poderiam viabilizar

fomento à humanização, à emancipação e à resistência, contudo, supervalorizam componentes técnicos e instrumentalizados.

Portanto, a partir deste estudo, não se pretende esgotar as possibilidades de análise da temática, por meio da Teoria Crítica Social, tendo em vista sua complexidade e riqueza de categorias e pressupostos. Além disso, torna-se uma necessidade o aprofundamento deste estudo, abordando a construção dos projetos pedagógicos curriculares, colocando os sujeitos que atuaram na construção desses currículos, paralelo a análise sobre os períodos de 1951-1965 e 1965-1996. De modo que possa esclarecer como era o ensino da Arte, na educação primária e secundária no Estado do Acre, assim como suas trajetórias e reformas curriculares.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. - Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.97-117, 1995a.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.119-138, 1995b.

\_\_\_\_\_. Educação — para quê?. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.139-154, 1995c.

\_\_\_\_\_. Educação contra a barbárie. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.155-168, 1995d.

\_\_\_\_\_. Educação e Emancipação. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.169-185, 1995e.

\_\_\_\_\_. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In Theodor W. ADORNO, Palavras e Sinais. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, VOZES, 1995f.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Semicultura**. tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. Moura Abreu. In: Primeira versão: Ano IV, (nº 191): 2-19. Porto Velho, Editora EDUFRO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, edições 70, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo, Ática, p.175, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Dialética Negativa**. Versión castellana de José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1975.

\_\_\_\_\_. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. Traduzido por Julia Elisabeth Levy; Augustin Wernet; Jorge M. B. de Almeida. — São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gesammelte Schriften in 20 Bänden**. (Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno) Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

\_\_\_\_\_. **Culture Industry Reconsidered**. In: Duke University Press, New German Critique, No. 6, pp. 12-19, 1975. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/487650>. Acesso em: 14/07/2020.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVARES, T; AMARANTE, P. Educação musical na diversidade: um caminho para a ressignificação do sujeito em sofrimento psíquico In: \_\_\_\_\_ (org.). **Educação musical na diversidade: construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação**. Curitiba: CRV, 2016.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ATAÍDE, G. **A semiformação (Halbbildung) em Adorno**. In: Pensar-Revista Eletrônica da FAJE v.6 n.2, 2015.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática de Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. 7ª ed. - (debates; 139/dirigida por J. Guinsburg) - São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. In: Arte Educação On-Line, 26 jan. 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf> Acesso em: 26 Jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. Colégio Pedro II, Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 6-11, 2017a.

\_\_\_\_\_. **O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil**. In: PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 7, n.13: mai. 2017b.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 2004.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Teses sobre o conceito da história. In: Walter Benjamin - Escritos coletados. Vol. 1. Ed. Rolf Tiedemann & Hermann Schweppenhäuser, Abhandlungen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1974.

BENNETT, R. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed, 1988.

\_\_\_\_\_. **A forma e a Estrutura da Música**. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed, 1988.

BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOSI, A. **Reflexões sobre Arte**. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 776 de 3 de dezembro de 1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 09 de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES n. 67/2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES Nº: 2/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música**. Divulgado em 8 de março de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES Nº: 4/2004. Projeto de Resolução. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Teatro**. Divulgado em 8 de março de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES Nº: 280/2007. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Artes Visuais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 01/2017, de 9 de agosto de 2017. **Altera o art. 22 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 3/2018, de 3 de outubro de 2018. **Altera o art. 22 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BOBBIO, N. **Política e cultura.** Turim: Einaudi, 1955.

\_\_\_\_\_. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRECHT, B. **A vida de Galileu.** São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1977.

BRITO, Maria dos Remédios. A formação em tempos de precariedade: a face da semiformação em algumas imagens descritas por Nietzsche e Adorno. In: PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino Cesar G; DURÃO, Fábio A. (org.). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.** — Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHUEKE, Z (Org. e trad.). **Leitura, Escuta e Interpretação.** Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

COLI, J. **O que é arte.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.** 2ª ed., Coimbra: Almedina, 2016.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** In: Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, M. S. **A educação pela arte: o caso Brasília, o caso garagem.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 65-82.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIREDO, S. L. F; MEURER, R. P. **Educação Musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08.** Opus, v. 22, n. 2, 2016.

FONTEERRADA, M. **De tramas e Fios, um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FORRESTER, V. **O horror econômico.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática.** Em Pauta, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. C. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista.** Blog do Freitas, 07 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 26 Jan. 2020.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: Institut International des Droit de 'L'enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005.

GALEANO, E. **Tejidos: historia, reflexión, ironía, denuncia, poesía.** Publicado em 21 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://anotasonhos.wordpress.com/2018/12/21/tecidos-por-eduardo-galeano/>. Acessado em: 20 de março de 2020.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação — Para além das Teorias de Reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Los Profesores como intelectuais. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje.** Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GIROUX, H. A; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio;

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. — 10ª Ed. — São Paulo: Cortez, 2008.

GOMBRICH, E. A. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GREEN, L. **Pesquisa em sociologia da educação musical**. Trad. de Oscar Dourado. Revista da ABEM, n. 4, pp.25- 36, 1997.

GROUT, D. J; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 2001.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLLANDA, H. B. **Impressões de viagem**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: BENJAMIN, W. HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

JARDIM, V. L. G. **Da Arte à Educação - A música nas escolas públicas - 1838-1971**. Tese (Doutorado em Educação) - História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JAY, M. **La Imaginacion Dialectica: Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigacion Social, 1923-1950**. Madrid: Taurus, 1974.

JEFFRIES, S. **Grande Hotel Abismo: a Escola de Frankfurt e seus personagens / Stuart Jeffries**; tradução Paulo Geiger. — 1ª ed. — São Paulo. Companhia das Letras, 2018.

JOLY, I. Z (org.). **Processos educativos em práticas sociais em música: um olhar para educação musical humanizadora**. Curitiba: CRV, 2016.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos** (edição bilíngue). Petrópolis: Vozes, 1985.

KATER, C. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, pp. 43-51, mar. 2004.

KLEBER, M. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. São Paulo: Appris, 2012.

LANDRY, R. A análise do conteúdo. In: GAUTHIER, B. (Org.). **Investigação social: da problemática à colheita de dados**. Loures: Lusociência, pp. 345-372, 2003.

LIMA, A. A. **Introdução à literatura brasileira**. Rio de Janeiro, Agir,1956.

LIMA, E. M; MACEDO, M. A. B. **Escola, Currículo e Civilidade: modos de configuração da escolarização primária no Território do Acre (1903-1951)**. — 1ª ed. — Curitiba: Appris, 2019.



LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MAAR, W. L. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. — Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: EDUFSCAR, 1994.

\_\_\_\_\_. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da Indústria Cultural. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R (org.). **A Educação danificada**. — Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

MACHADO, T. M. R. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. 268 p. 2010. Tese (Doutorado em educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª Edição, 1988.

\_\_\_\_\_. **The Aesthetic Dimension**. Boston: Beacon Press, 1978.

MATEIRO, T; ILARI, B (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MINAYO, M. C. S (Orgs.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: Educação e Sociedade, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. Perspectiva, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **Reforma de ensino, modernização administrada**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação**. In: Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

\_\_\_\_\_. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A.F.B. et al (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004a.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M.C.M.; MÜLLER, R.G. **História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-350, jul./dez. 2003.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

NETO, J. V. M. **A comunicação gestual na regência de orquestra**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

NORRIS, C. **What's wrong with postmodernism, critical theory and the end of philosophy**. Hampstead: Harvester; Wheatsheaf, 1996.

OLIVEIRA, N. R. A Escola, esse Mundo Estranho. In: PUCCI, B (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. — Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: EDUFSCAR, 1994.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologias das ciências humanas**. São Paulo: Editora UNESP: Editora HUCITEC, pp. 17-26, 1998.

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PERES, J. R. P. P. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Colégio Pedro II, Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24- 36, 2017.

PESSOA, F. **Poesia completa de Alberto Caetano**. Edição de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith. 5º ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PENNA, M. **A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura?** Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2007.

\_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24,2005/2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 20-62, 2012.

PONCE, B. J. O tempo no Mundo Contemporâneo: O Tempo Escolar e a justiça Curricular. **Educação e Realidade**, v. 42, p.01-20, 2016.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. — Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: EDUFSCAR, 1994.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional**. Reflexão e Ação, v.3 (n.1/2):33-44, 1995.

\_\_\_\_\_. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R (org.). **A Educação danificada**. — Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia negativa e Educação: Adorno**. In: Filosofia, sociedade e educação, UNESP - Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997b.

PUCCI, B; COSTA, B. C. G; DURÃO, F. A. (org.). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. — Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

READ, H. **O sentido da Arte**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1978.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. A. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Anais. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 2011.

- SKLIAR, C. “A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). Educação e Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 16-34, 2006.
- SOUZA, J (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEDDIE, C., & TASHAKKORI, A. **Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences**. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc, 2009.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Regimento Geral da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco: UFAC, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Música**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre - *campus* Rio Branco, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso Área Básica de Ingresso Teatro: Bacharelado e Licenciatura**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre - *campus* Rio Branco, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de História e Teoria das Artes**. Curso de Artes Cênicas: Teatro (ABI). Coordenação do Curso de Artes Cênicas: Teatro (ABI), Universidade Federal do Acre, *campus* Rio Branco, 03 de dezembro de 2019. Arquivo PDF. PenDrive. Windows 10. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de Pesquisa em Teatro**. Curso de Artes Cênicas: Teatro (ABI). Coordenação do Curso de Artes Cênicas: Teatro (ABI), Universidade Federal do Acre, *campus* Rio Branco, 03 de dezembro de 2019. Arquivo PDF. PenDrive. Windows 10. 2019a.
- \_\_\_\_\_. **Laboratório de Prática Teatral - Consciência Corporal-Vocal I**. Curso de Artes Cênicas: Teatro (ABI). Coordenação do Curso de Artes Cênicas: Teatro (ABI), Universidade Federal do Acre, *campus* Rio Branco, 03 de dezembro de 2019. Arquivo PDF. PenDrive. Windows 10. 2019b.
- \_\_\_\_\_. **Planos de Curso 2019.1**. Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. Mensagem recebida por <[eduardo.soul3@gmail.com](mailto:eduardo.soul3@gmail.com)> em 26 de novembro de 2019. 2019c.
- \_\_\_\_\_. **Planos de Curso 2019.2**. Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. Mensagem recebida por <[eduardo.soul3@gmail.com](mailto:eduardo.soul3@gmail.com)> em 26 de novembro de 2019. 2019d.

\_\_\_\_\_. **Planos de Curso 2020.1.** Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. Mensagem recebida por <[eduardo.soul3@gmail.com](mailto:eduardo.soul3@gmail.com)> em 25 de fevereiro de 2020. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: \_\_\_\_\_.(Org.) Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** - São Paulo: Cortez, 2009.

ZAMPRONHA, M. L. S. **Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

ZUIN, A. A. S. Seduções e Simulacros - Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In: PUCCI, B (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** — Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: EDUFSCAR, 1994.

\_\_\_\_\_. A Indústria Cultural e as consciências felizes: psique reificadas em escala global. In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R (org.). **A Educação danificada.** — Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

## APÊNDICES

Quadro 6 - Trabalhos sobre Educação e Humanização no portal de periódicos da CAPES/MEC (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor.

Nº	PERIÓDICO	Vol./nº/Ano	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	v. 14, n. 1, 2019	ALMEIDA, Jaqueline Daniele França; BARROS, Marta Silene Ferreira ; RABAL, Taira Sanches	Formação e ação docente na perspectiva sócio-histórica: um olhar para humanização dos sujeitos na educação
2	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	v.12, n.1, 2017	PINHO, Maria José de ; SANTOS, John Devid Ribeiro	Educação como processo humanizador e político na universidade pública
3	Zero-a-seis	Vol.20(38), 2018	LIMA, Elieuzza Aparecida ; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino ; VALIENGO, Amanda	Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança
4	Acta Scientiarum	Issue 39, 2017	PLATT, Adreana Dulcina ; DUTRA, Delamar José Volpato	Educação e liberdade: a formação do habitus enquanto elemento crítico fundamental à teoria da emancipação
5	Ensino em Re-vista	01 February, 2017	MILLER, Stela	Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora
6	Conjectura: filosofia e educação	Vol.20(2), 2015	POLICARPO JÚNIOR, José ; SANTOS, Claudemir Inacio	"Learning to live together in peace and harmony": um olhar comprometido com a formação humana

Quadro 7 - Trabalhos sobre Formação de professores e Humanização no portal de periódicos da CAPES/MEC (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor.

Nº	PERIÓDICO	Vol./nº/Ano	AUTOR(ES)	TÍTULO
1	Práxis Educativa	v. 11, n. 3, 2016	SUBTIL, Maria José Dozza	Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização
2	Revista e-Curriculum	v.14, n.01, 2016	SANTIAGO, Eliete ; NETO, José Batista	A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica
3	Revista Educação Especial	v. 30, n. 59, 2017	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio	As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena
4	Acta Scientiarum Educação	v. 41, n. 1, 2019	GUMIERO, Rosane ; ARAÚJO, Kleber de	Contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet ao processo de ensino-aprendizagem
5	Revista e-Curriculum	v. 13, n. 03, 2015	FELDMANN, Marina Graziela	Memorial reflexivo: paixões revisitadas
6	Acta Scientiarum Educação	v. 41, n. 1, 2019	MIRA, Ane Patrícia; FOSSATTI, Paulo ; JUNG, Hildegard Susana	A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação

Quadro 8 - Teses e Dissertações sobre Licenciatura e currículo humanizador no portal de Teses e Dissertações da CAPES/MEC (2015-2019).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nº	MODALIDADE	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
1	Dissertação	2015	ROBAERT, Samuel	Projeto Político-Pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora
2	Tese	2015	PERES, Elisandra de Souza	Currículo e Emancipação: uma articulação possível?
3	Tese	2017	ALMEIDA, André Albino de	A intersubjetividade na internacionalização do Ensino Superior: perspectivas para um processo humanizador
4	Tese	2019	LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves	Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores

Quadro 9 - Trabalhos publicados nos anais da ANPed (2015-2019). Fonte: Elaborado pelo autor.

Nº	GT	ANO/REUNIÃO	AUTORES(AS)	TÍTULO
1	GT 08	2019/39 <sup>a</sup>	LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves	Formação Cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva
2	GT 24	2019/39 <sup>a</sup>	PENTEADO, Andrea; CANDA, Cilene Nascimento	Arte, Educação e Política: experiências de luta e resistência com o teatro do oprimido na formação de professores
3	GT 24	2019/39 <sup>a</sup>	OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues	Uma análise sobre a contribuição da Música Popular Brasileira (MPB) para a educação emancipatória na escola



Quadro 10 - Categorias e subcategorias para análise documental. Fonte: Elaborado pelo autor.

Categorias	Subcategorias
<b>Indústria Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ a aniquilação e desaparecimento das humanidades;</li> <li>→ a desterritorialização e disseminação ideológica e mercadológica de conteúdos exclusivamente técnicos que influenciam a formação e o currículo;</li> <li>→ e a negação da ambiguidade dos produtos culturais e artísticos reforçando as contradições de uma sociedade administrada e degradante.</li> </ul>
<b>Semicultura e Semiformação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ a alienação das objetividades causada por uma dominação que reduz a heterogeneidade a uma homogeneidade dos sujeitos;</li> <li>→ a subversão de pressupostos formativos;</li> <li>→ e os elementos formativos inassimilados pela negação de pressupostos formativos importantes para a formação.</li> </ul>
<b>Experiências formativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ a perda do espírito crítico;</li> <li>→ o atrofiamento da espontaneidade e da experiência;</li> <li>→ na perda da capacidade de resistência;</li> <li>→ e o desaparecimento da capacidade reflexiva</li> </ul>