

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO EM ARTES**

MARCELO DUTRA COUTINHO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS INTEGRADAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

VITÓRIA
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO EM ARTES**

MARCELO DUTRA COUTINHO

**CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS INTEGRADAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na área de concentração de Interartes e linha de pesquisa Interartes e Novas Mídias.

Orientador: Alexandre Siqueira de Freitas

VITÓRIA
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C871c COUTINHO, Marcelo Dutra, 1997-
Considerações Sobre Práticas Artísticas Integradas na
Educação Básica / Marcelo Dutra COUTINHO. - 2024.
111 p. : il.

Orientador: Alexandre Siqueira de FREITAS.
Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Artes.

1. Educação musical. 2. Arte-educação. 3. Artes integradas. I.
FREITAS, Alexandre Siqueira de. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Artes. III. Título.

CDU: 7

MARCELO DUTRA COUTINHO

CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS INTEGRADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, na área de concentração Arte e Cultura e na linha de pesquisa Interartes e Novas Mídias.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE SIQUEIRA DE FREITAS**
Data: 19/06/2024 15:09:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Siqueira de Freitas

Universidade Federal do Espírito Santo – PPGA/UFES

Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **STELA MARIS SANMARTIN**
Data: 22/06/2024 13:03:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Stela Maris Sanmartin

Universidade Federal do Espírito Santo – PPGA/UFES

Avaliador(a) Interno(a)

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE DOMINGUES DOS SANTOS**
Data: 19/06/2024 15:50:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. André Domingues dos Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia – PPGER/UFSB

Avaliador(a) Externo(a)

Meu objetivo continua o mesmo: elevar as pessoas ao máximo que eu puder. Inspirá-las a perceber mais e mais suas próprias capacidades para que vivam vidas significativas. — John Coltrane

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha família, minha mãe Dalva por sempre acreditar, me apoiar e me oferecer seu amor incondicional, ao meu pai Marcelo por acreditar em mim e me incentivar a aprender um instrumento musical, as minhas irmãs Brenda e Maria Eduarda, por todo suporte incondicional, amor e apoio, que foi essencial para a concretização deste trabalho.

A música, que para mim é a musa única, motivação, inspiração, que me permite navegar nesse vasto universo de conhecimento que tanto me inspira e me proporciona tantas trocas.

Aos meus professores de música de toda a vida que fizeram eu chegar até aqui, em especial aos maestros Célio Paula e Eduardo Lucas.

Agradeço também aos meus amigos de curso pelo constante apoio e encorajamento ao longo de toda a nossa jornada acadêmica. Ao meu amigo, Pedro Novelo e Yasmin Ramiro, que sempre acreditou e acredita em mim.

Aos meus alunos, todos que pude ter e ainda tenho o privilégio de lecionar, em especial aos que acreditam no Instituto Cultural das Montanhas, vocês são o meu combustível.

Aos membros da banca examinadora, agradeço pelas valiosas contribuições e críticas construtivas, que enriqueceram este trabalho. Em especial, ao meu professor e orientador Alexandre Siqueira de Freitas.

A todas e todos, o meu sincero agradecimento!

RESUMO

No contexto educacional contemporâneo, tem sido cada vez mais valorizada a busca por uma formação integral, que compreende o humano em todas as suas dimensões (física, intelectual, afetiva, social e cultural). Entendemos a Arte como um componente curricular fundamental para atingir este ideal. A análise histórica da implementação da disciplina de Arte nas escolas revela grandes mudanças, além de discrepâncias significativas entre as leis sancionadas e suas práticas. Esta dissertação, organizada em três capítulos, aborda primeiramente as transformações históricas e as políticas educacionais que moldaram o ensino das artes nas escolas brasileiras, com ênfase na música. O segundo capítulo explora a complexidade da integração das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e a importância da formação continuada dos educadores para uma abordagem interdisciplinar eficaz. O terceiro capítulo apresenta um estudo de caso do Instituto Cultural das Montanhas, em Afonso Cláudio – ES, destacando seu papel na promoção da integração das artes e seus impactos na comunidade local. Assim, esta dissertação busca explorar as complexidades e desafios do ensino de Artes no Brasil, sublinhando a necessidade de apoio institucional e de um diálogo interdisciplinar para um ensino de arte no contexto escolar holística e significativa.

Palavras-chaves: educação musical; arte-educação; polivalência; artes integradas.

ABSTRACT

In the contemporary educational context, the search for comprehensive training, which understands the human being in all its dimensions (physical, intellectual, affective, social and cultural), has become increasingly valued. We understand Art as a fundamental curricular component to achieve this ideal. The historical analysis of the implementation of the Art discipline in schools reveals major changes, in addition to significant discrepancies between the sanctioned laws and their practices. This dissertation, organized into three chapters, first addresses the historical transformations and educational policies that shaped the teaching of arts in Brazilian schools, with an emphasis on music. The second chapter explores the complexity of integrating the four artistic languages (visual arts, dance, music and theater) and the importance of continued training for educators for an effective interdisciplinary approach. The third chapter presents a case study of the Instituto Cultural das Montanhas, in Afonso Cláudio – ES, highlighting its role in promoting the integration of the arts and its impacts on the local community. Thus, this dissertation seeks to explore the complexities and challenges of teaching Arts in Brazil, highlighting the need for institutional support and interdisciplinary dialogue for holistic and meaningful art teaching in the school context.

Keywords: music education; art education; polyvalence; integrated arts.

LISTA DE SIGLAS

ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

CNE – Conselho Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FAEB – Federação dos Arte/Educadores do Brasil

FAVENI – Faculdade Venda Nova do Imigrante

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMA – Superintendência Educacional e Artística

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. AS ARTES NA EDUCAÇÃO REGULAR BRASILEIRA.....	13
1.1 Instauração.....	13
1.2. O ensino de Arte e a Arte-educação	22
1.3 Documentos legais	25
1.4 Educação Artística e Polivalência	30
1.5 Educação e transformação social	39
2. ARTES INTEGRADAS E FORMAÇÃO CONTINUADA	45
2.1. Artes Integradas na BNCC.....	47
2.2 Formação continuada	53
2.3 O livro didático	58
3. INSTITUTO CULTURAL DAS MONTANHAS E A INTEGRAÇÃO DAS ARTES 65	
3.1 O Instituto	65
3.2 Caminhos metodológicos	69
3.3 Análise dos dados.....	71
3.4 Uma nova experiência pedagógica	79
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
5 REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES.....	97
APÊNDICE A - ENTREVISTAS	97
ANEXOS	107

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	107
--	-----

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a busca por uma formação integral constitui um objetivo cada vez mais valorizado, sendo o ensino de Arte um elemento central nesse processo. A disciplina de Arte, ao proporcionar aos estudantes experiências enriquecedoras que transcendem o mero desenvolvimento de habilidades técnicas, assume um papel fundamental na educação integral. Contudo, uma análise histórica da implementação dessa disciplina nas escolas revela diversas transformações, muitas vezes caracterizadas por inadequações ou implementações deficientes. Além disso, a análise de documentos legais sancionados ou propostos com o intuito de regulamentar o ensino de Arte evidencia discrepâncias significativas entre o que é previsto nas normativas legais e o que efetivamente se concretiza na prática educativa.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as complexidades e desafios inerentes ao ensino de Arte no contexto educacional brasileiro. Tal compreensão é crucial para destacar a importância de uma formação integral que vá além da mera aquisição de competências técnicas pelos alunos. A inclusão da Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço significativo no reconhecimento da disciplina, embora persistam desafios para que esta seja plenamente reconhecida como um domínio epistemológico autônomo e integral na formação escolar.

Este estudo tem como objetivo principal investigar as discrepâncias existentes entre as propostas legais e a realidade prática do ensino de Arte nas escolas brasileiras. Adicionalmente, busca-se explorar a necessidade de formação continuada dos docentes, de modo a viabilizar a implementação eficaz de uma abordagem interdisciplinar e integrada nas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação artística mais abrangente e significativa.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que combina análise documental com estudos de caso, entrevistas semiestruturadas e observações diretas. O estudo de caso focaliza o Instituto Cultural das Montanhas, localizado em Afonso Cláudio - ES, com o objetivo de examinar a integração das artes na educação e os impactos dessa prática na comunidade local. Complementarmente, serão

realizadas entrevistas com professores de diferentes linguagens artísticas, visando compreender as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados na implementação de uma abordagem educativa que privilegie a integração das artes.

Esta dissertação está organizada em três capítulos principais: As Artes na Educação Regular Brasileira; o primeiro capítulo oferece uma análise das transformações históricas e das políticas educacionais que têm moldado o ensino das artes nas escolas brasileiras, enfatizando as mudanças e desafios ao longo do tempo. Este estudo também investiga a evolução da disciplina, desde a Educação Musical até sua ampliação para a Educação Artística, bem como as consequências da formação de professores polivalentes. A análise enfatiza questões contemporâneas, como a hierarquização das disciplinas no currículo escolar, ressaltando a importância de adotar uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo mais integradora e reflexiva.

Artes Integradas e Formação Continuada; o segundo capítulo explora a interseção entre diferentes formas de arte e a importância da formação continuada dos educadores para a implementação eficaz de uma abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas, abordando a complexidade da diferenciação das linguagens artísticas e as propostas da BNCC. A BNCC reconhece o valor das artes integradas como uma unidade essencial, promovendo uma abordagem interdisciplinar que contribui para a formação integral dos estudantes. No entanto, essa proposta enfrenta desafios, como a polivalência dos docentes e a fragmentação do ensino. A BNCC recomenda o desenvolvimento de currículos que sejam adaptados aos contextos locais, enfatizando a importância do diálogo entre as diferentes áreas artísticas e disciplinas, com o objetivo de enriquecer tanto a aprendizagem quanto a criatividade dos alunos.

Instituto Cultural das Montanhas e a Integração das Artes; o terceiro capítulo apresenta um estudo de caso centrado no Instituto Cultural das Montanhas, analisando a atuação desta instituição na promoção da integração das artes e seus impactos na formação docente e na prática pedagógica, além de refletir sobre os desafios e conquistas observados.

Dessa forma, esta dissertação visa fornecer uma análise sobre as dinâmicas envolvidas na implementação do ensino de Artes nas escolas brasileiras, destacando a importância do apoio institucional e do diálogo interdisciplinar para promover uma educação artística integral, reflexiva e significativa no contexto escolar.

1. AS ARTES NA EDUCAÇÃO REGULAR BRASILEIRA

O objetivo deste capítulo é trazer uma perspectiva histórica da inserção do ensino das artes nas escolas, com ênfase na música, abordando os conceitos de Educação Musical, Educação Artística, Arte-Educação, ensino musical e Arte que fundamentaram práticas pedagógicas na Escola Básica.

A inclusão de disciplinas ligadas às artes teve fortes influências dos ideais e princípios europeus e norte-americanos à leitura, história e metodologia de pedagogos da área do ensino da arte e de defensores desta modalidade na educação básica.

“Arte”, “Educação Artística”, “Arte-educação” e “Educação musical” podem ser muitas vezes confundidos ou mesmo serem intitulados todos como sinônimos ou simplesmente artes ou arte. No entanto, cada um desses termos comporta diferentes acepções. No texto, vamos utilizá-los nas seguintes concepções: “educação artística”, como disciplina instaurada em 1971 até a aprovação da LDBEN nº 9394 de 1996; “arte-educação”, quando for referente particularmente às artes visuais na Educação Básica¹; “educação musical” referente ao ensino de música na Educação Básica a partir de 1960 e Arte, quando se tratar da disciplina inscrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1 Instauração

Refletir sobre uma retrospectiva histórica do ensino da música na educação, perpassa por outros campos, como o ensino da artes visuais ou da arte-educação no

¹ Arte-educação antecede a LDB n. 9394 de 1996 quando passamos a denominar Arte com suas diferentes linguagens. O movimento arte educação foi um movimento que se iniciou nas experiências extraescolares nos ateliês de artistas. A LDB instaura a terminologia ensino de arte nas linguagens das artes visuais, música, teatro e dança, que é mantida com a BNCC. No entanto, predomina, no cenário educacional brasileiro, as práticas pedagógicas em artes visuais.

Brasil. Ana Mae Barbosa, Doutora em *Humanistic Education* pela *Boston University*, educadora, escritora e pesquisadora em Arte educação, revela que, em 1971, teve dificuldade em pesquisar sobre as transformações do ensino das artes visuais na escola primária e secundária no Brasil para a escrita do seu livro “Arte-Educação no Brasil”, publicado em 1978. Havia grande ausência de pesquisas neste campo (Barbosa, 2002, p. 13). Segundo Barbosa (2002), as pesquisas em “Arte na escola” eram referências excessivamente gerais e esparsas. Mesmo os que mais escrevem sobre educação e suas problemáticas, quase sempre deixam de lado o ensino da arte na escola. É importante salientar a necessidade de pesquisas que busquem fundamentar historicamente como foi essa instauração da arte e música no Brasil. “Como frequentemente afirma Elliot Eisner, a função da história é explicar o presente.” (Barbosa, 2002, p. 12).

É de conhecimento geral que os Jesuítas chegaram no Brasil com a missão de catequização e que atuaram também na educação brasileira, de maneira geral. Após a chegada dos portugueses no Brasil, valores e práticas europeias se impuseram no contexto da educação brasileira, o que também influenciou a educação musical e do ensino de arte em geral. Era diretamente ligada à igreja, seguindo seus preceitos básicos, repertório, organização e metodologia de aprendizado, com base na memorização e repetição. Com a vinda da família real em 1808, o ensino formal de música continuou se restringindo à igreja e a poucas escolas. Não há muitas referências de como era exatamente o ensino musical nas instituições formais, a não ser da predominância do repertório europeu (Fonterrada, 2008).

No Brasil do século XIX, ainda não existia o conceito de políticas públicas como conhecemos hoje. O jornalista Ricardo Westin (2022) traz o primeiro Censo do Brasil, feito há 150 anos. Em 1872, o Brasil tinha quase 10 milhões de pessoas, (precisamente, 9.930.478). “Hoje, como comparação, só a cidade de São Paulo tem 12,4 milhões de habitantes e o Brasil todo conta 215 milhões.” (Agência Senado, 2022). De acordo com o censo mais atual, trata-se de 213.317.639 milhões de pessoas (IBGE, 2023). Em 1872 foram declarados pretos e partos 58% do total da população, 38% brancos e 4% como indígenas, uma média de 1,5 milhão era de escravizados. Um país quase todo católico, sendo 99,7%, e tendo 82% da população a partir dos 6 anos de idade analfabetos, restando apenas 18,1% alfabetizados.

Percebemos que não é o mesmo Brasil e que os alfabetizados era menos de 1/3 da população nacional (Agência Senado, 2022).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019), os índices vêm diminuindo desde 2018, estimou-se que em 6,6% a taxa de analfabetismo mede o percentual das pessoas com 15 anos ou mais de idade. Isso corresponde a 11 milhões de analfabetos no Brasil, tendo uma redução de 0,2 pontos percentuais de 2018 (6,8%) para 2019, o que corresponde a um pouco mais de 200 mil pessoas alfabetizadas em 2019. Segundo a pesquisa do IBGE o nível de instrução de pessoa com 25 anos ou mais e que concluíram o ensino superior ainda é pequeno a nível nacional: um total de 17,4% da população. Quanto às pessoas com superior incompleto, há 4,0% da população, com ensino médio completo 27,4%, com ensino médio incompleto 4,5%, ensino fundamental completo 8,0% e 32,2% com ensino fundamental incompleto (IBGE, Diretoria de Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios Contínua, 2012-2019).

Nesta perspectiva, tecendo uma breve linha do tempo, vamos primeiramente falar sobre o ensino das artes visuais na Educação Básica até chegar no campo da música. Barbosa (2002) menciona que houve uma maior preocupação no século XIX com o ensino superior de Artes Visuais em escolas especializadas de ensino superior. Durante o Reinado e o Império essa maior ênfase dada ao ensino superior se deu pelo pensamento de formar uma elite que defendesse a Colônia e movimentasse culturalmente a Corte a partir de valores exclusivamente europeus.

Nesse contexto, podemos começar a entender o porquê da primeira instituição de ensino de arte ser a Academia Imperial de Belas Artes, criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, mas que só começaria a funcionar em 1826. Organizada por membros da Missão Francesa², os membros eram artistas franceses de mérito, que vieram para o Brasil por intermediação do francês Nicolas Taunay, artista, que mantinha um bom relacionamento com os monarcas portugueses. O artista ofereceu seus serviços à família real e, posteriormente, D. João convidou um grupo de artistas

² “Assim, a missão tinha objetivos mais amplos do que a ‘educação artística’, e não por acaso o primeiro nome cunhado foi ‘Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios’, mostrando como sua inserção se daria em diversos campos de atuação. Afinal, faltava tudo, e profissionais especializados em diferentes áreas vieram no mesmo navio: técnicos em construção naval, em construção de veículos, em curtume... atendendo a outros interesses do Estado e formando homens destinados aos empregos públicos, mas também à agricultura, mineralogia, indústria e comércio” (SCHWARCZ, 2002, p. 311).

franceses para trabalhar no Brasil, que chegaram em 1816, dando início à Missão Francesa (Bandeira *et al.*, 2003).

Os membros da Missão Francesa disseminaram o estilo Neoclássico, este que estava em ascensão na época, retirando o espaço do Barroco, que era muito apoiado pelas missões religiosas e de enorme identidade própria, diferente do Barroco português e italiano, com peças produzidas em sua maioria por negros escravizados (Barbosa, 2016).

Ao longo da história da Academia, houve mudanças nos seus currículos. Entretanto, ela seguia uma base inspirada nos modelos franceses, de ensino de Desenho, disciplinas teóricas e ateliês específicos. Era responsável também por exposições e premiações de novos artistas, viagens à Europa para alunos e professores da Academia. Percebe-se que, no que diz respeito ao ensino formal, a ênfase era em artes visuais, não em música. A instituição alcançou muito prestígio especialmente por criar pinturas históricas, encomendas oficiais, que tinham um grande impacto por produzir narrativas sobre acontecimentos importantes do país: guerra do Paraguai; expulsão dos holandeses; entre outros. Embora a Academia tenha desempenhado um papel importante no imaginário da nação recém-independente, devido às mudanças políticas significativas, em 1890, tornou-se Academia em Escola Nacional de Belas Artes, sempre no Rio de Janeiro (Pereira, 2017).

Após a Proclamação da República, em 1889, o Desenho foi obrigatoriamente introduzido nas escolas primárias e secundárias. Com isto, desvinculou-se o método de ensino das Academias Brasileiras, abraçando as ideologias de Walter Smith, após a visita do Imperador Pedro II aos Estados Unidos (Barbosa, 2016).

Na época, a educação geral era destinada a um público ainda bastante reduzido. Para isto, o Estado, com o intuito de expandir o ensino para outras camadas sociais, defendia o desenho na educação em uma perspectiva antielitista, como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias, nos moldes norte-americanos, em consonância com os ideais de modernização difundidos por setores da elite (Osinski, 2001). Portanto, não se pode afirmar que se tratava de um ensino de fato artístico.

Observando o cenário do ensino de arte do século XIX, no campo da música, surge o Conservatório Brasileiro de Música em 1845, no Rio de Janeiro, e fundado em São Paulo no mesmo ano, o Conservatório Dramático e Musical. Ambos, tinham no corpo docente professores de formação humanística europeia, alinhados com o que se fazia e pensava na Europa. O currículo dos conservatórios privilegiava o ensino de instrumento, por costume da época e pelo pensamento que ensino de música era ensino de instrumentos. Não se diferenciando o ensino dos Jesuítas, com memorização e repetição, com exercícios técnicos progressivos e formação de repertório. Somente mais tarde, no século XX, ideais nacionalistas passaram a influenciar o conservatório, com a revelação da atuação de Mário de Andrade, que trouxe o pensamento da incorporação do folclore brasileiro em favor da música brasileira (Fonterrada, 2008).

Em meados do século XX, articulou-se no Brasil um amplo movimento de renovação das ideias e práticas educacionais genericamente denominado Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização, surgindo inúmeras obras teóricas que enfatizaram a educação sobre diferentes aspectos, baseadas em teses de John Dewey³, trazidas pelo professor Anísio Teixeira, jurista, intelectual e educador. Sua concepção filosófica envolvia não apenas educação, mas também arte e estética. Foram interpretadas de diversas maneiras, na tentativa de transformar os pressupostos do autor em práticas e métodos de ensino (Barbosa, 2002).

Com concepções que buscavam a modernização educacional, superando os problemas metodológicos que limitavam a formação dos alunos, buscou-se propostas com ideais de Dewey, fugindo das propostas de perspectivas tecnicistas e formalistas. Levando a arte ao centro da comunidade, não a mantendo em pedestais, níveis superiores ou academias, para que, na escola primária, o ensino de arte passasse a ser acessível a todos, não se restringindo a alguns supostamente talentosos, e a contribuir para a formação integral do ser humano (Barbosa, 2002).

³ Filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista. Escreveu bastante sobre pedagogia, sendo uma das referências no campo da educação (Barbosa, 2002).

Esse pensamento de democratização do ensino motivou João Gomes Júnior e o maestro Gomes Cardim a publicar, na cidade de São Paulo, em 1926, o livro “O ensino da música pelo método analítico”. O livro defendia um conteúdo bem diferente do que acontecia dentro dos conservatórios. O objetivo já não era mais o de formar instrumentistas, mas sim o acesso da população escolar à prática musical, desenvolvendo a linguagem musical em congruência ao desenvolvimento cognitivo. Foi adotado como um modelo educacional brasileiro, sendo implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos. O modelo de de Gomes Júnior e Gomes Cardim, segundo Fonterrada (2008), foi revolucionário, porém, percebe-se uma busca do conhecimento científico com distanciamento do desenvolvimento da linguagem musical e a prática musical, ou seja, o modelo mantinha os padrões de ensino, se caracterizando mais uma vez a exercícios repetitivos, progressivos, de solfejo, já mencionados muitas vezes antes em outros métodos baseados em memorização (Fonterrada, 2008).

Mário de Andrade, chefe do Departamento de Cultura do município de São Paulo na década de 1930 e professor do Instituto de Arte da Universidade do Distrito Federal (RJ), posicionou-se em prol da renovação do ensino e do ensino da arte. Defensor da base do movimento modernista e do pensamento nacionalista, enfatizando o poder social da música e o valor do folclore e da música popular, por volta de 1920, esse novo olhar começa a ganhar espaço entre os educadores de música. Ao se provocar o fortalecimento da identidade nacional, inspirado nos pesquisadores húngaros, os brasileiros passaram a destacar o folclore brasileiro, valorizando as práticas culturais enraizadas na tradição, ao pesquisar e explorar lugares que, segundo aquela visão, representassem nosso país, como sertões e restingas, que expressassem a música, a dança e outras formas de arte (Fonterrada, 2008). Nesse contexto, a distinção entre folclore e música popular torna-se crucial, pois enquanto o folclore se refere às manifestações culturais tradicionais transmitidas ao longo do tempo, a música popular abrange um leque mais amplo de produções musicais que refletem tanto influências tradicionais quanto modernas, ajustando-se às transformações sociais e midiáticas. Assim, ao ressaltar o folclore, busca-se preservar e revitalizar essas tradições, enquanto a música popular continua a evoluir, adaptando-se ao cenário contemporâneo e dialogando com essas raízes culturais. Uma espécie de autêntica música nacional estaria nos interiores, no Brasil rural.

Mário de Andrade fundou a Escola Brasileira de Arte, que funcionava em uma sala anexa a uma escola pública, adotando programas e a valorização de brincadeiras e outras formas de manifestação cultural. Estudou e pesquisou a arte infantil como expressão espontânea na biblioteca de São Paulo, escrevendo artigos em jornais sobre a temática e defendendo que esta deveria ser estimulada. Mário, sempre com um olhar para as problemáticas sociais e culturais da época, levava em conta as necessidades particulares de cada aluno (Barbosa & Coutinho, 2011).

Impulsionado também pela Semana de Arte Moderna de 1922, o canto orfeônico se desenvolveu em meio a ideais de nacionalização e de reformas do ensino, motivadas pelo contexto do Movimento da Escola Renovada⁴ no Brasil. O canto orfeônico apresentava um tríplice objetivo a desenvolver: I disciplina, II civismo e III educação artística (De Oliveira, 2011).

A figura de Villa-Lobos se estabelece no cenário nacional. Professor, educador e maestro, com ênfase no canto e coral, amigo de Mário de Andrade e importante nacionalista. Junto a nomes como Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, Villa-Lobos se identificou com o trabalho de Zoltán Kodály⁵ em suas viagens a Europa, na busca de reafirmar a identidade nacional. Para ele, a música arrebanharia a massa, impulsionando as crianças a cantarem músicas da terra, músicas populares e temas de folclore (Fuks, 1991).

Villa-Lobos apresentou e implantou seu projeto de educação musical na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1940). Ele contou com a afeição de Anísio Teixeira, alinhado aos valores morais e cívicos defendidos pelo Estado, propôs ações de formação artística para crianças (Moreira, 2015).

Nos anos de 1910 até 1920, já havia Canto Orfeônico nas reformas republicanas da instituição pública de São Paulo. Porém, através do decreto nº 19.890

⁴ Uma corrente pedagógica, onde o aluno é o núcleo central do aprendizado, no lugar dos mestres ou da grade curricular. Indo em contrapartida a educação convencional, com início nos Estados Unidos e no continente europeu no fim do século XIX. “A renovação educacional visava a atender, em primeiro plano, às exigências da ordem social, o que implicava tomar os indivíduos em sua particularidade psicológica para colocá-los em sintonia com a modernização do país e com os desígnios ditados pelo progresso do mundo ocidental” (Cunha, 1995).

⁵ “Nascido em Kecskemét, na Hungria, em 1882, foi um ferrenho nacionalista e carregou com empenho a tarefa de reconstrução do cultural musical húngara, abandonada e escondida durante muitos séculos pela influência dos sucessivos invasores. (Fonterrada, p. 150, 2008).

de 18 de abril de 1931, a prática se tornou referência para todo o país, através de Villa-Lobos (Álvares, 1999). Mas foi somente no período de 1930 e 1945 – quando o músico estava à frente e assumiu o cargo público na Superintendência Educacional e Artística (SEMA), no antigo Distrito Federal, Rio de Janeiro – que se estabeleceu uma boa condição para as práticas do Canto Orfeônico. O decreto de 1931, tornava o Canto Orfeônico disciplina obrigatória no currículo das escolas do Rio, junto ao ensino de Desenho, e o decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934 estendia esta disciplina a todo o ensino primário e secundário do país, conservando-se assim até a promulgação da lei nº 5.692, de 1971 (De Oliveira, 2011).

O uso do material folclórico e a valorização da cultura popular da própria terra, democratizando o ensino da música por meio do canto coral, foi o que chamou a atenção de Villa-Lobos. No entanto, a sua implantação no Brasil diferia um pouco da implantação do compositor e educador musical Zoltan Kodaly, na Hungria. Seguia-se a mesma base, mas não com o mesmo rigor. Era dada uma maior atenção para a experiência musical dos alunos, fazendo apresentações que lotassem estádios de futebol para cantar músicas brasileiras, com o objetivo de levar números impressionantes a favor da pátria e enaltecer a figura do ditador Getúlio Vargas. (Fonterrada, 2008).

O nacionalismo era uma grande vantagem política, por ser disseminado como um fenômeno de afirmação de um certo ideal identitário e reconhecimento por parte da nação mais marginalizada, sendo um terreno fértil para a proposta de Villa-Lobos alinhado a Vargas. Por volta de 1946, o Canto Orfeônico passou a ser obrigatório em todo o país, e cursos de formação para professores eram implantados na cidade do Rio de Janeiro e São Paulo. Não obstante, demonstrou-se difícil essa formação docente e a tarefa de levar o canto orfeônico a outras partes do país, devido a ausência ou a péssima condição das estradas e da enorme dimensão do Brasil, dificultando ou mesmo impedindo a implantação em todo território nacional (Fonterrada, 2008).

Segundo Fonterrada (1991):

Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso. Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar. (Fonterrada, 1991, p. 25).

Muito do sucesso da implementação do canto orfeônico se deu pela experiência musical e carisma do maestro, que, segundo a mesma autora, substituída, por vezes, o rigor do método. Posteriormente, em 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, não tendo enormes mudanças inicialmente na maneira de ensinar música. Villa-Lobos se esforçou em buscar e ampliar o interesse de músicas brasileiras pela educação musical. A educação musical tinha como objetivo manter e desvincular o ensino da música ligado ao aprendizado do instrumento, e a fortalecer o incentivo à prática musical, com o uso do corpo, da voz e no desenvolvimento da percepção auditiva. Existia uma forte sintonia dos educadores brasileiros com os educadores europeus, tendo como referência Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály⁶, entre outros. Porém, a maior parte dos educadores brasileiros lecionavam em escolas especializadas de música e arte, fazendo com que o acesso ao ensino público de música na educação primária e secundária ainda fosse pequeno (Fonterrada, 2008).

Em 1971, a disciplina Educação Musical é extinta e substituída pela atividade Educação Artística, a partir da promulgação da Lei n.5692/71, diminuindo o espaço da música nas escolas. Nota-se que a Educação Artística não vinha como uma disciplina, e sim como uma “atividade educativa”, enfraquecendo ainda mais o espaço das artes e quase retirando a música da educação. Um pouco depois, em 1974, surge os primeiros currículos de educação artística, com caráter de um professor mais tarde chamado de “polivalente”. “O professor de educação artística tinha formação polivalente, isso é, devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho, substituído mais tarde pela dança.” (Fonterrada, 2008, p. 218). A formação do professor era curta, com dois ou no máximo três anos, para estudar as quatro linguagens artísticas. Isso resultava em profissionais com enormes lacunas na formação, impedindo-lhes de, em tão pouco tempo, aprofundar-se em qualquer uma delas (Fonterrada, 2008).

O artigo 7º da lei n. 5.692 diz: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos

⁶ Pedagogos musicais de referência, responsáveis pelos principais métodos ativos de ensino musical (Fonterrada, 2008).

plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (RIO DE JANEIRO, 1977a, p. 49. Grifos do autor).

A música, no interior da Educação Artística, tinha como amparo um discurso modernista, nada muito distante da Educação Musical, como valorização do folclore e da música popular brasileira, além do incentivo à liberação de emoções, expressão musical, ampliação do universo sonoro e à livre experimentação, muito semelhante do que acontecia com as artes visuais. Entretanto, na prática, o ensino orientava-se a partir de escolhas de atividades fortuitas, que transitavam entre as diferentes áreas artísticas, predominantemente das artes plásticas, à época. Essas atividades, passadas de forma espontânea e sem grande preparo, substituíam o teor científico do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. Os professores buscavam não impedir a livre expressão dos seus alunos, não havendo uma sequência ou ordenação das escolhas do repertório (conteúdos específicos) ou procedimentos (técnicos materiais). Isso parece paradoxal, pois se dá justamente entre 1970 e 1980, durante o período de ditadura militar, parecendo uma válvula de escape à liberdade de expressão, usando a arte como uma possibilidade de liberdade durante um governo ditador (Fonterrada, 2008).

1.2. O ensino de Arte e a Arte-educação

Conforme mencionado por Oliveira (2018), uma das questões controversas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a reclassificação do ensino de Arte como "Componente Curricular" de Linguagens, em vez de ser considerado uma "Área de Conhecimento". Isso resultou na não obrigatoriedade do ensino dessa disciplina nas escolas da rede pública estadual, deixando também a escolha do professor específico da linguagem, conhecido como "regente", a cargo da instituição. É a própria escola que determina o conteúdo a ser ministrado na Área de Linguagens, incluindo ou não conteúdos de Arte, e a linguagem artística a ser abordada. Dessa forma, pode ou não incluir o componente curricular Arte no ensino médio, não houve alteração de tirar a disciplina Arte do Ensino Fundamental.

O conceito central da BNCC é oferecer uma educação equitativa para todas as realidades culturais e sociais no Brasil, independentemente de ter ou não uma

instrução compensatória, não privilegiando determinadas circunstâncias culturais e sociais. No entanto, é importante destacar que é possível haver desigualdades de recursos humanos e de estruturas físicas, com diferentes políticas públicas que têm diferentes prioridades no ensino de Arte, de acordo com o contexto cultural e social das instituições escolares (Oliveira, 2018).

Isso sugere uma maior autonomia das escolas, mas essa autonomia pode ser mal utilizada, priorizando ou descartando certos temas, desvalorizando a formação profissional ao não exigir uma capacitação adequada e abrindo margem para tornar o ensino de Arte não obrigatório no ensino médio. Isso significa que pode não haver um espaço dedicado a uma área de conhecimento que promova a percepção do mundo por meio da sensibilidade. Como observado por Konder (2002), é essencial, para compreender o mundo, ampliar os paradigmas e descobrir a dimensão poética da vida, já que a razão lógico-analítica por si só não é suficiente para compreender o todo. A Arte proporciona uma compreensão estética mais precisa do mundo. Konder argumenta que a razão é um instrumento limitado e que a Arte desafia nossa compreensão, exigindo uma ampliação e revisão contínua da razão. Ele também destaca a importância de não privilegiar o racionalismo em detrimento da sensibilidade, pois ambas são fundamentais para entender a dimensão social que as manifestações artísticas garantem. Nesse sentido, é evidente o papel crucial da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, pois proporciona um conhecimento que não pode ser alcançado apenas pela Ciência, complementando e enriquecendo a compreensão da realidade de diversas maneiras. A conexão com a Arte permite uma observação mais flexível e rica em relação às outras áreas do conhecimento.

É pertinente apresentar, ainda que brevemente, como compreendemos os conceitos de arte e educação, conforme definidos por alguns estudiosos. Barbosa (2016) concebe a arte como um processo de criatividade e desenvolvimento cognitivo que se manifesta em ações e ideias. Por outro lado, Duarte Junior (2007) sugere que a arte visa expressar a percepção humana por meio de criações, buscando externalizar a visão de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções.

Quanto à educação, ela é definida como a partilha de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades sociais e o crescimento intelectual, com o objetivo de contribuir a formação do indivíduo como um cidadão capaz de se posicionar com uma

compreensão realista do ambiente em que vive (Saviani, 2001). Aranha (2002) complementa essa ideia ao afirmar que a educação é fundamental para a humanização, socialização e aprimoramento das atividades humanas.

A integração desses dois campos resulta na chamada arte-educação, termo que foi adotado por Ana Mae Barbosa com a introdução de uma certa abordagem de arte no contexto educacional na década de 70. A inserção do hífen na expressão foi uma tentativa da autora de estabelecer uma conexão entre as duas palavras, visando facilitar a aceitação dessa união por parte dos educadores que inicialmente resistiam à ideia. A inclusão da arte no sistema educacional foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, como mencionado anteriormente no capítulo II da Educação Básica, Seção I das disposições gerais, torna o ensino da arte obrigatório, no parágrafo II do artigo 26, que possibilita assim o uso da arte como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a expressão de ideias e a criatividade do indivíduo.

O termo "revolução qualitativa" na educação, segundo Denzin e Lincoln (2000), refere-se a uma transformação profunda na forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados, visando a uma melhoria substancial na qualidade da educação fornecida. Isso pode envolver mudanças nas abordagens pedagógicas, nos métodos de avaliação, na infraestrutura escolar, na formação de professores, entre outros aspectos, com o objetivo de garantir um ensino mais eficaz e uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Em outros contextos, como nas ciências ou na tecnologia, uma revolução qualitativa pode referir-se a avanços importantes que levam a uma mudança fundamental na compreensão ou na aplicação de determinados conceitos ou tecnologias. Em suma, uma revolução qualitativa implica uma alteração substancial que eleva o padrão ou a natureza de algo para um novo patamar.

No entanto, são as numerosas apresentações individuais de métodos (além de suas ainda mais numerosas aplicações) que conferem à revolução qualitativa maior visibilidade e substância. Denzin e Lincoln, que oferecem uma ampla variedade desses métodos em sua extensa coleção, observam que "nunca houve tantos paradigmas, estratégias de pesquisa ou métodos de análise disponíveis para os pesquisadores" (Denzin e Lincoln, 2000, p. 18).

Dentre esses métodos, estão aqueles que se utilizam de entrevistas para a coleta de dados (Gomes, 1997; Kvale, 1996; Maxwell, 2005; Rubin & Rubin, 2005; Seidman, 1998; Taylor, 2001b; Turato, 2003; Weiss, 1994; Wengraf, 2004). Embora representem apenas uma das muitas abordagens possíveis nos métodos qualitativos, os métodos baseados em entrevistas compartilham um importante aspecto comum com outros meios pertencentes ao campo da pesquisa qualitativa: são adotados por pesquisadores que compartilham a firme convicção de que a escolha de um método depende dos objetivos da pesquisa. Dado que os objetivos das pesquisas nas áreas humanas e sociais são variados, os métodos também o são (Nicolaci-Da-Costa, 2007). O levantamento de dados para essa pesquisa de campo será com base nas entrevistas com professores, em nosso terceiro capítulo.

1.3 Documentos legais

Com a promulgação da Constituição em 1988, começa uma discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Até então, em algumas versões da lei das diretrizes, a disciplina Arte⁷ não era obrigatória aos alunos de ensino básico. Após inúmeros protestos e manifestações dos educadores contrários a retirada da obrigatoriedade da área, a Lei nº 9.394/96, ao ser sancionada, revoga as disposições anteriores, e Arte passa a ser obrigatória na Educação Básica. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, Lei nº 9.394/96, art. 26, § 2º).

Embora muitos pensem que as conversas sobre a criação de uma base educacional comum sejam recentes, Macedo (2014) argumenta que a ideia de estabelecer currículos com uma base comum em nível nacional remonta a 1980. A autora observa que essa abordagem já foi adotada em vários países, impulsionada por diferentes princípios sociopolíticos, econômicos e educacionais, todos com o objetivo de promover a democratização e modernização do ensino.

⁷ “Arte”, prevista nos PCNs e BNCC, que abrange sobre o ensino das 4 linguagens artísticas, artes visuais, artes plásticas, dança e música.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compõem uma coleção de 10 volumes de documentos sobre a estrutura curricular educativa, criados em 1998, sendo o Volume nº 6 sobre Arte. Elaborado a fim de orientar o trabalho docente, norteando as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, criando uma uniformidade nos conteúdos trabalhados em todo território nacional; “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (PCNs, 1997, p. 49). O parágrafo 6 da LDB é atualizado com a lei 13.278/2016 para as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituirão componente de que trata o 2º paragrafo deste artigo, evidenciando o descompasso com a BNCC.

Os PCNs reconhecem que o Brasil é um país multicultural de diferentes realidades sociais e políticas, Rojo (1999) destaca isso na importância da elaboração dos PCNs, quando escreve “dada a diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCNs buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas.” (1997, p. 9). É deixado claro nos documentos dos parâmetros que a adequação das necessidades e características regionais deve ser regido pelos órgãos municipais e estaduais e pelas próprias escolas, pautados nos PCNs (Rojo, 1999).

Característico desse novo marco curricular foi de não mais reconhecer o estudo das Artes como atividade educativa reconhecida anteriormente como Educação Artística, mas sim por identificar a área por Arte, inseparável do currículo escolar, com próprios conteúdos ligados a cultura artística (PCNs, 1997).

Mesmo com a disciplina Arte não sendo vista mais apenas como uma atividade educativa, ao analisar os currículos escolares percebemos uma hierarquização das disciplinas. Isso reflete processos sociais, ideológicos e mercadológicos, os quais certas disciplinas são mais valorizadas que outras, seguindo concepções e tradições de uma coletividade de separar em aspectos econômicos e sociais (SILVA, 2005). Nessa perspectiva, o ensino da arte é, em geral, subjugado a níveis inferiores de importância no dia a dia escolar. Pensamos, no entanto, que a arte seja incluída no currículo em uma concepção ampla, como:

(...) uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas

dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (Lima, 2008, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, comumente conhecida como LDB, nº. 9394/96 (Brasil, 1996), está próxima de completar seus 30 anos de existência. Mesmo que, continuamente ainda seja modificada, ainda segue como referência para assuntos educacionais, e se desdobram em muitos outros documentos. As discussões sobre essa lei, sustenta às análises de partes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior para a formação inicial em cursos de Licenciatura – e para formação continuada (Brasil, 2015). Há outros documentos e pesquisas de outros autores que discutem a formação dos professores, que são colocados em diálogo com normatizações legais, legislações e políticas educacionais (Figueiredo, 2017).

De acordo com Severino, mesmo com mudanças no texto legal “continuamos num processo contínuo, em permanente mudança, sem direção segura” (Severino, 2014, p. 32). Para ele, as políticas e princípios para que de fato se tornem eficazes precisam encarnar-se em programas e ações concretas, com planos para transformar a realidade social. Se não ocorrer dessa forma, teremos apenas uma retórica, disfarçada de interesses ideológicos, mas que não se explicam claramente, sem uma garantia de efetivas mudanças nos processos de implementação da lei (Severino, 2014).

Para Figueiredo (2017), que explicitamente concorda com Severino (2014), uma dessas mudanças na LDB culminou na aprovação da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008). Essa lei afirma que a música deve ser “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do componente curricular Arte. Ela, sem dúvida, gerou muitos debates em todo sistema educacional no que se refere à música no currículo escolar. Posteriormente, foi substituída pela Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016b), mas, permanecendo a música obrigatória no ensino brasileiro. Todas essas alterações demandam tempo para que tenham uma efetiva implementação em todas as escolas do país, gerando com isso diversos cenários nos sistemas educacionais brasileiros (Figueiredo, 2017).

Canda (2009) traz em sua pesquisa uma indagação do lugar da Arte no currículo escolar, e enfatiza que: “É importante a compreensão da arte no currículo escolar na busca de implementação de uma educação centrada na formação humana, entendendo o educador como mediador dos conhecimentos.” (2009, p. 109). A disciplina Arte é portadora de conhecimentos práticos, de criações individuais e coletivas em sala de aula, mas o ensino da Arte se encontra em um lugar desprivilegiado no currículo. As experiências criadoras nas diferentes linguagens artísticas são uma fonte do desenvolvimento do senso crítico, da apreciação artística e como efeito um caminho socializador do educando (Canda, 2009).

Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retoma as discussões sobre uma base curricular comum, resultando no Programa Currículo em Movimento, encarregado de desenvolver currículos para várias etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com a participação de membros da comunidade acadêmica especializados em currículo. Em 2014, com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), houve uma transição da BNCC de Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC), estabelecendo que União, Estados, Distrito Federal e Municípios precisariam concordar com a definição dos "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental" (Brasil, 2014, *apud* por Macedo, 2014).

A lei 13.278 de 02 de maio de 2016, altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referentes ao ensino da arte. O Congresso Nacional decretou e sancionou uma nova redação para o § 6º do art.º. 26 da Lei nº 9.394, que a partir da promulgação passa a vigorar que: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro, são as linguagens que constituirão componente curricular de que trata o 2º deste artigo.” Foi estabelecido que o prazo para que todos implantassem esse novo sistema em todo o Brasil seria de 5 anos, com a necessidade de adequação na formação docente de respectivos professores para cada área em número suficiente para atuar na educação básica. (Brasília, DF: Presidente da República, 2016)

Essa mudança é importante e significativa no cenário curricular, conforme descrito por Peres (2017), redefine as diretrizes e bases da educação nacional, especialmente no que diz respeito ao ensino de Arte. Segundo essa revisão, as Artes

Visuais, Música, Dança e Teatro são reconhecidas como partes essenciais do currículo de Arte em todos os níveis da educação básica, conforme estabelecido no parágrafo do artigo 26 da referida lei. No entanto, apesar desse avanço na identificação das linguagens artísticas, o currículo ainda não as inclui como um domínio específico na BNCC. Neste documento, a Arte é integrada à Área de Linguagens, ao lado de disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, sem estabelecê-la como um campo epistemológico próprio e autônomo. As adequações referentes à lei 13.278 deveriam ser feitas até o ano de 2021. Entretanto, se passaram três anos e sabemos que a realidade é outra. (Cunha, 2020).

Somente no ano de 2015, a primeira versão da BNCC foi divulgada, embora tenha havido críticas de vários educadores por não terem sido consultados na elaboração da proposta. Em 2016 e 2017, foram apresentadas respectivamente a segunda e terceira versões, sendo a última homologada no mesmo ano. Em 2018, a BNCC para o Ensino Médio foi oficializada, com entrada em vigor prevista para dois anos após sua promulgação, ou seja, em 2020 (BRASIL, 2018). Macedo (2014) destaca a influência das instituições privadas na formulação da BNCC, observando que essas "agentes sociais privadas" buscam influenciar políticas públicas de educação para promover seus interesses, visando adquirir poder sobre os currículos. A autora identifica várias fundações privadas envolvidas nos debates sobre a BNCC, procurando moldar uma visão de ensino neoliberal, sugerindo como solução para problemas decorrentes da má gestão do setor público. Há a argumentação de que um currículo comum garantiria a qualidade do ensino, pois definiria o que deve ser ensinado e aprendido, facilitando uma avaliação mais eficaz dos alunos.

A BNCC, está orientada para que todos os alunos tenham assegurados seus direitos, de acordo com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei 13.005/2014⁸, com base nos princípios éticos, políticos e estéticos que: "visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)" (Brasil, 2013). O documento orienta que as competências e diretrizes

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

são comuns, mas os currículos são diversos. Isso proporciona a possibilidade de que cada lugar tenha uma estrutura curricular contextualizada à realidade local, nas diversas escolas brasileiras e aos seus alunos, algo que foi definido durante o Conselho Nacional de Educação (CNE), nos anos 90, até sua revisão em 2000 (Brasil, 2018).

Segundo a BNCC, a disciplina de Arte faz parte do componente curricular aos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), sendo ela parte do grupo da área de linguagens, definida como “competências específicas do componente”. O direito à aprendizagem e ao desenvolvimento asseguram condições para que na Educação Infantil as crianças aprendam desempenhando um papel ativo, e, nesse quesito, Arte entra como um campo de exploração e experiência. No caso da Música, particularmente, através da discriminação de diferentes sons e ritmos, interação e percepção como uma forma de expressão individual e coletiva. (BNCC, 2017).

1.4 Educação Artística e Polivalência

A atividade “Educação Artística” surge com base nos conceitos da Escola Nova, através da lei nº. 5.692/71, por meio do artigo 7º, que propõem a obrigatoriedade dela no ensino de 1º e 2º graus. A partir de sua implantação, o ensino da música passou por perdas e mudanças, pois, como mencionamos, ela extinguiu a disciplina Educação Musical e Desenho do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da Educação Artística. Deixa de ser disciplina e se torna atividade.

O Brasil teve o seu primeiro Curso de Formação de Professores de Música criado na década de 1960, pela Comissão Estadual de Música do Estado de São Paulo. Foram 10 vagas para a capital e 20 para o interior do Estado. O curso defendia a formação de músicos, pois acreditava que sem ser músico era inviável ser educador musical. O curso só contou com uma turma, que não chegou a se formar e a obter um diploma (Fonterrada, 2008).

O perfil dos professores de sala do 1º ao 4º ano era o de um professor único, ou seja, o mesmo profissional trabalha diferentes disciplinas, português, matemática, artes, educação física, e a partir do 5º ano um professor para cada matéria. Na década

de 70, com a promulgação da lei 5.692/71, passou-se a prever um professor específico de arte, assim como nas outras disciplinas já tinha. “O professor de arte é, antes de tudo, um dinamizador. Cabe a ele a função de ativar e manter em ação o processo perceptivo-operatório daqueles que estão iniciando ou vão desenvolver habilidades artísticas [...]” (Rio de Janeiro, 1971, p. 83). Como mencionado aqui, o professor de Arte é o responsável por ensinar a Educação Artística e, a partir dessa lei, passou a ter mais de um professor no ensino básico, sendo um deles apenas para Educação Artística (Barbosa, 2002).

Inicialmente, a inclusão da Educação Artística no currículo escolar representava um avanço significativo, visando primordialmente estimular nos alunos a apreciação e compreensão de diversas formas de expressão artística, além de promover o desenvolvimento de habilidades criativas. Esse esforço tinha como meta fundamental a formação de indivíduos críticos e reflexivos, reconhecendo o papel essencial que a arte desempenha no enriquecimento da experiência humana. No entanto, a implementação da Educação Artística e a formação dos professores polivalentes da época revelaram algumas lacunas significativas. Os cursos de formação para esses professores, embora essenciais, eram frequentemente breves demais para abranger a extensa gama de conteúdos necessários, conforme observado por Barbosa (2002).

O Documento I da lei de implementação da Educação Artística - A educação artística e os documentos legais -, aborda em sua apresentação que as Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical não necessitavam de um professor especialista para cada área, mas sim um profissional polivalente, isto é, que tinha uma boa observação quanto as distintas manifestações de arte (Rio de Janeiro, 1971, p. 13).

[...] é de se supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística, *embora esta última se inclua razoavelmente em Comunicação e Expressão, conforme as qualidades pessoais e de formação de quem a ministre* (Rio de Janeiro, 1977a, p. 82, grifos do autor).

O documento propõe a integração das diferentes linguagens da arte, contextualizando a experiência e caráter geral, progressivos e concretos. Considerando a perspectiva da formação do professor especialista em arte, um dos temas recorrentes na literatura das últimas quatro décadas é a polivalência. Neste momento, a partir de 1971 uma formação de professores polivalentes, isto é, que

deviam dominar as áreas de expressão artística: educação musical, artes cênicas e artes plásticas, era requerida. A formação se dava pela Licenciatura em Educação Artística. O resultado disto, como dissemos, foi uma grande lacuna na formação dos professores e no que era ensinado em sala de aula. O curso exigia uma formação em média de 3 anos para dominar quatro diferentes e abrangentes áreas artísticas, o que comprometia o desenvolvimento e aprofundamento em qualquer uma delas (Subtil, 2016).

O significado da palavra “polivalência”, segundo o dicionário Houaiss e Villar (2001) é característico de alguém que desenvolve várias atividades, ou que ofereça várias possibilidades em exercer uma função no seu trabalho, envolvendo muitos campos de atividade. Polivalente seria também o indivíduo que assume muitos poderes ou saberes, segundo a etimologia da palavra, (*polys* do grego e *valens* do latim).

Segundo pesquisas de Cunha (2020), em uma busca avançada no Banco de Documentação de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Tecnologia e Ciência – BDTD, na busca por saber quais enquadramentos os pesquisadores atribuíam à palavra “polivalência” no Brasil, encontrou 176 trabalhos. Mas, tratavam polivalência em relação ao mercado de trabalho, como uma qualidade profissional. Em um segundo momento, ela relacionou as palavras-chave: polivalência, arte, música, e encontrou 43 trabalhos produzidos entre os anos 1999 e 2018. Dentre eles, 25 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado, das quais 10 tratavam a relação polivalência-arte-música de maneira negativa, quando inserida nas escolas de Educação Básica (Cunha, 2020).

Embora não seja tão grande o número de pesquisas que abrangem a polivalência ligada à música na Educação Básica, as críticas são contundentes e contribuíram para uma percepção negativa da polivalência no ensino de arte. No entanto, se refletirmos sobre o termo, veremos que sua utilização comporta ambivalências, pois: “A Arte por si é polivalente, apresenta-se por meio de diferentes signos, matérias, técnicas, poéticas.” (Cunha, 2020, p. 70).

Cunha (2020) nos mostra como a polivalência é vista de forma negativa no olhar pedagógico educacional de Arte no Brasil. Porém, não é questionada quando

observada em produções artísticas fora do contexto educacional. Os pesquisadores levantam inúmeras questões no campo educacional, sofrendo críticas constantes, muito por conta de como foi a implementação da Educação Artística na década de 1971 e do surgimento das Licenciaturas em Educação Artística, com uma abordagem desigual do ensino sobre as diferentes linguagens, além de uma proeminência no ensino das artes plásticas por questões políticas e tecnicistas, com metodologias inadequadas (Cunha, 2020).

De acordo com Vasconcelos (2016), o professor de arte polivalente está, de algum modo, enraizado na nossa cultura escolar, mesmo após a abolição formal das atividades de Educação Artística. O professor de arte parece não ter aparatos para conseguir romper com esse vínculo polivalente. Os professores vêm entrando em um sistema – como veremos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que exige conteúdo de linguagens artísticas diversas, ainda que a formação seja específica (VasconceloS, 2016).

Em sua tese de doutorado, “As professoras e os professores de Arte e o currículo de São Paulo: Apropriação e negociações [trans] formadoras”, a professora de arte Maristela Rodrigues (2016) apresenta uma reflexão importante sobre a polivalência:

[...] a voz das professoras traz à tona os seus olhares sobre a questão da polivalência; a minha voz faz uma reflexão sobre a polivalência do ponto de vista da legislação, bem como, das significações que ela tem historicamente imprimido ao ensino de arte e à formação e atuação de arte/educadoras/es; também enfatizo a presença das quatro linguagens no Currículo de arte paulista [...] Eu não leciono, nem nunca lecionei teatro, dança ou música, mas pelo fato de ter sempre “comprado” essa briga. Não leciono pelo simples fato de não ter formação para fazê-lo, por entender que deve haver respeito às áreas de conhecimento e ética com as/os demais profissionais, mas, o desgaste e a angústia, por muitos anos de debate antipolivalência, têm sido marcantes. Por isso, a questão da polivalência é, indubitavelmente, o meu maior desassossego nesta pesquisa! (Rodrigues, 2016, p. 26, 213).

É comum entre os pesquisadores e educadores da área musical e artística criticar a polivalência e defender que se deve superá-la dentro do campo educacional, buscando meios e caminhos mais individuais e específicos das áreas das linguagens artísticas. Não só os professores e pesquisadores, como também instituições e órgãos associativos das subáreas da Arte defendem suas individualidades, como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Com o passar dos

anos, elas vêm se fortalecendo e com isso requerem suas individualidades e direitos em cada área profissional (Cunha, 2020).

Carlos Cartaxo, teórico e pesquisador, reporta-se a etimologia da palavra polivalência como uma palavra rica, com muitos significados, diversas características e possibilidades plurais. Considera que um ser polivalente é versátil por natureza e que a questão não é apenas lexical ou era, mas que vai muito além do que se rotula no universo do ensino da arte. A questão em pauta abordada não é apenas sobre a nomenclatura, mas sim a problemática residente no fator ideológico, “até porque o modelo de educação com que se trabalha pode ser um fator que exige ou não a polivalência no ensino de arte. [...]” (Cartaxo, 2015, p. 334). Na citação abaixo, Cartaxo faz uma avaliação sobre o conceito de polivalência sob a perspectiva de um artista de teatro:

O teatro é um bom caso para avaliarmos o conceito de polivalência. Recentemente conheci um rapaz que se apresentou como sendo artista de teatro. Atua como ator e, de forma passageira, como diretor, mas a atividade que o identifica é a cenografia. Pelas fotos do trabalho do citado rapaz, tive que reconhecê-lo como um excelente artista plástico. Esse cidadão é um artista polivalente. Para algumas pessoas é um "louco", para outros um "arrogante", para mim é simplesmente um artista. Um artista que tem conhecimento e competência para trabalhar com várias expressões artísticas. (Cartaxo, 2015, p. 334).

Cartaxo se posiciona contrário à maioria dos pesquisadores e professores das artes. Para ele, a polivalência foi vista como um mal para a educação, e por isso foi excluída na teoria, mas não na prática, pois vivemos um sistema paradoxal onde a polivalência existe na prática docente (ou pelo menos oficialmente), mas não mais na teoria a partir da lei nº 13.278/2016, como veremos abaixo, ao menos na maioria das formações docentes.

O professor e educador musical Sérgio Figueiredo levanta uma questão relevante sobre a falta de formação adequada de alguns professores para lecionar sobre determinadas linguagens artísticas, mesmo possuindo licenciaturas em áreas específicas das artes se encontram em situações de obrigatoriedade para lecionar sobre uma linguagem que não é a de sua formação. Ele destaca que até hoje em certas situações exige que alguns professores lidem com disciplinas que, de certa forma, abrangem diferentes áreas, exigindo uma abordagem polivalente. Portanto, isso acaba produzindo uma polivalência desqualificada, como foi feito na década de

70 (Figueiredo, 2010). Rosane Kloh Biesdorf (2012), concorda com a observação do professor Figueiredo, acrescentando que o professor de arte que tem formação específica, mas que tem que assumir o papel de professor polivalente ensinará algo que não necessariamente estudou, o que pode gerar uma formação artística menos qualificada para os estudantes da educação básica. Além disso, contribui para que outros educadores passem a desvalorizar a disciplina de Arte, ao perceber que os conteúdos são ensinados de forma superficial (Biesfordf, 2012).

Essa rejeição à polivalência nos trouxe o perfil do professor especialista. Aquele que só pode atuar em uma área, que, por sinal, é a sua área de formação. Mas, em considerável parte das práticas docentes do país não é o que acontece. Muitos dos professores ensinam artes visuais, música, teatro e dança, mesmo tendo formação específica em apenas uma delas. Pois, a legislação atual (BNCC) permite isso. Porém, de qualquer modo, não é raro de o professor não conseguir passar por todas as linguagens artísticas, limitando ao ensino de apenas uma, duas ou no máximo três delas, prejudicando a formação do aluno. Cartaxo, no entanto, nos convida a pensar no especialista como um ser isolado dentro do contexto pós-moderno em que vivemos, no qual é exigida a ampliação do conhecimento, não limitando as possibilidades de intercâmbio, interseção e interdisciplinaridade, uma prática que ele chama de “rizomática” do saber (Cartaxo, 2015).

Os pensamento de Cartaxo e Cunha, que propõem uma revisão mais crítica do conceito de polivalência, pois existe uma grande resistência ao uso do termo. Diante disso: “que se busque outro nome, que seja hibridismo, concomitância, interface, multiculturalidade etc.” (Cartaxo, 2015, p. 333). Como mencionado aqui anteriormente, a polivalência é vista com um olhar mais positivo fora de um contexto educacional, porque de fato as expressões artísticas não deveriam ser tratadas pedagogicamente de forma isolada, pois elas não acontecem, nem são criadas isoladamente (Cartaxo, 2015). O pesquisador relata que repensar a polivalência no ensino das artes com um novo olhar é o mesmo que repensar o conceito de arte, conceito esse que muda com as mudanças culturais, sociais, tecnológicas da humanidade. Embora a polivalência nas artes seja tão rechaçada pela maior parte dos pesquisadores e professores das artes, como vimos anteriormente, se mantém viva nas práticas docentes e através de

expressões artísticas, com uma enorme contribuição para a formação do ensino das artes no Brasil. “Não há novidade alguma em afirmarmos que a arte é plural porque é uma expressão humana e o ser humano é plural por natureza.” (Cartaxo, 2015, p. 332). Sendo uma expressão humana em um determinado contexto, a arte, a polivalência são como um múltiplo processo que abrange várias áreas. (Cartaxo, 2015).

Cartaxo propõem a ressignificação do conceito de polivalência sob três perspectivas: 1) Polivalência enquanto prática trabalhista; 2) Polivalência enquanto domínio do conteúdo; 3) Polivalência enquanto ação profissional/pedagógica.

Ele se manifesta sobre a “polivalência enquanto prática trabalhista”, reporta sobre o momento histórico no Brasil em que a Educação Artística estava sendo implantada. Ainda estava em solidificação a profissão do professor de Arte e, na época, era de compreensão dos empresários da educação, gestores e políticos que a atuação do professor deveria ser nos vários campos de conhecimento da arte:

Esse conveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento. Em outros, era mera exploração de mão-de-obra, onde um profissional “animador cultural” deveria trabalhar por outros, ou seja, quem tinha conhecimento na área de artes cênicas também deveria atuar na área de plástica e de música e vice-versa. O que aconteceu era exploração da mão-de-obra, em que um professor tinha que trabalhar por outros dois, fazendo papel acumulativo de três em um (Cartaxo, 2015, p. 338):

Ficamos com essa herança sobre a polivalência até os dias de hoje e, de fato, o discurso sobre a polivalência na implantação da Educação Artística (1971) era visto como atividade por aquele que tiver a formação em Educação Artística. “(...) certo de que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente **polivalentes** no 1.º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por **atividades** e sem qualquer preocupação seletiva” (Brasil, CFE Parecer 540, de 10 de fevereiro de 1977).

A segunda perspectiva de Cartaxo vista, de forma positiva, diz respeito à polivalência “enquanto domínio de conteúdo”, por pressupor um gradual percurso de aprendizagem, conforme a necessidade do indivíduo. E que uma formação específica seja qual for a habilidade, não incide em livrar o sujeito, se tornar, ou deixar de ser polivalente:

Quando focada pelo conteúdo, a polivalência se reporta à formação, que pode ser através de uma habilitação em uma expressão artística, no caso: artes visuais, música, teatro ou dança. Este profissional pode ter uma interface multicultural ou uma habilitação com foco na especificidade. Há, também, casos de professores que têm mais de uma habilitação ou pós-graduação em área correlata. (Cartaxo, 2015, p. 339).

Como observou Cunha (2020), é marcante o fato de que há muitos profissionais licenciados que buscam fazer mais de uma habilitação. Isso mostra a realidade de que uma formação artística única pode não ser satisfatória no contexto em que vivemos, no século XXI.

Esse contexto pós-moderno é caracterizado pelo mundo globalizado e consumista em que vivemos, em constante mudança e transformação, e que nos desperta necessidades e expectativas, tanto para organizações como para os seres humanos em uma constante preocupação em criar vantagens competitivas no mercado de trabalho (Bauman, 1998).

A terceira perspectiva sobre o conceito diz respeito à polivalência “enquanto ação profissional/pedagógica”. Fundamentada no pensamento inicial de Cartaxo de polivalência enquanto ação profissional, isto é, um profissional que trabalha com a concepção de rede, com uma visão plural e de formação multicultural (Cartaxo, 2015).

É tratado cada vez mais nas pesquisas como uma profissionalização polivalente para um mercado mais produtivo, um profissional com uma visão “rizomática”, isto é, um profissional mais plural em sua formação, com uma atuação cultural, artística e intelectual. A ideia de uma filosofia rizomática exemplifica a estrutura de um conhecimento que se assemelha a uma raiz, gerando múltiplos ramos, sem a necessidade de obedecer a uma rigidez hierárquica imposta. (Cunha, 2020).

A crítica ao pensamento de Cartaxo, que propõe uma visão “rizomática” do conhecimento, é relevante, especialmente quando aplicada ao contexto educacional e à formação de professores. Cartaxo sugere que, no cenário pós-moderno, o especialista deve transcender sua área de formação e abraçar uma prática educacional que valorize o intercâmbio, a interseção e a interdisciplinaridade, comparando essa abordagem à metáfora do rizoma, onde o conhecimento se expande de maneira não-linear e interconectada.

No entanto, ao aplicar essa metáfora ao campo da educação, surgem problemas práticos e teóricos. Primeiro, a metáfora do rizoma, ao sugerir uma expansão infinita e interconectada de conhecimentos, pode ser inadequada para capturar as exigências específicas da educação formal, onde o aprofundamento em uma área de especialização é muitas vezes necessário para garantir a qualidade do ensino. A especialização permite ao professor dominar profundamente uma disciplina, proporcionando aos alunos uma compreensão mais robusta e fundamentada.

Além disso, a realidade prática do ensino no Brasil, onde muitos professores já enfrentam a necessidade de ensinar várias linguagens artísticas sem a formação adequada, revela as limitações dessa abordagem “rizomática”. A polivalência, mesmo quando legislada pela BNCC, pode resultar em um ensino superficial ou incompleto, onde os professores, sobrecarregados com a necessidade de cobrir múltiplas disciplinas, não conseguem fornecer a atenção e o detalhe que cada uma requer. Esse cenário contradiz a própria ideia de uma educação de qualidade e integral.

Portanto, enquanto a visão de Cartaxo sobre uma prática interdisciplinar e expansiva do saber é atraente em teoria, ela não considera adequadamente os desafios e limitações do contexto educacional brasileiro. A formação de professores especializados continua sendo essencial para garantir que os alunos recebam uma educação profunda e consistente em cada disciplina, e a metáfora do rizoma, embora inspiradora, pode não ser a mais adequada para descrever as necessidades e realidades da educação contemporânea.

Sobre esse fenômeno, Invernizzi Castilho (2000) expressa que esse novo perfil técnico responde às exigências impostas pela modernização tecnológica e organizacional é caracterizado por diversas formas como polivalente, por motivos de: “elevação dos requisitos de escolaridade e pela associação da tradicional formação na prática com instâncias formalizadas de treinamento dentro e/ou fora da empresa” (Invernizzi Castillo, 2000, p. 17).

Segundo Cunha (2020), transcender a fragmentação das tarefas de certa forma é uma habilidade necessária para o profissional de qualquer área hoje em dia, mas não necessariamente destacar novamente a polivalência, e sim o trabalho com as diferentes linguagens junto das artes integradas. Embora, autores como Cartaxo

(2015) e Cunha (2020) reabilitem o termo polivalência de modo a compreendê-lo sob uma perspectiva positiva, optamos por nos ater especialmente ao termo “artes integradas”, presente na BNCC, compreendendo que é ao menos uma porta de entrada para o exercício de uma arte que comporta ao mesmo tempo especificidades e pluralidades.

1.5 Educação e transformação social

A educação é compreendida como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade inerente ao ser humano e necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades (Libâneo, 1991). E em todas as sociedades em comum se tem algum modelo de educação, “não há sociedade sem educação, e não há educação sem sociedade” (Cruvinel, 2005).

Luckesi (1994) faz uma análise das correntes filosófico-políticas presentes no contexto educacional, identificando três principais correntes. O autor argumenta que essas correntes são filosóficas porque abordam o sentido e a finalidade da educação, ao passo que também têm um caráter político por direcionarem a ação educativa. As correntes filosófico-políticas descritas por Luckesi são: 1) Educação como redenção da sociedade, salvando-a de uma eventual situação de penúria em que se encontre 2) Educação como reprodução da sociedade, ou seja, a educação reproduz a realidade que se vive; 3) Educação como transformação da sociedade, que prega a educação como mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Embora seja uma análise provinda da década de 1990, nos parece que suas conclusões sejam ainda válidas no contexto atual.

Luckesi (1994, p.48) enfatiza que a última corrente aborda a educação como um instrumento de mediação para um projeto social, não se limitando a redimir ou reproduzir a sociedade, mas sim servindo como um meio, junto a outros, para realizar um projeto para a sociedade, podendo este ser conservador ou transformador. Essa corrente busca evidenciar a possibilidade de compreender a educação dentro do contexto social, considerando seus determinantes e condicionantes, enquanto trabalha pela democratização do processo educativo.

Ao longo da história, a educação tem sido utilizada de diversas formas, de acordo com as estruturas políticas e socioeconômicas de cada período. Infelizmente, em muitos casos, a educação tem sido empregada de maneira controladora, manipuladora ou até mesmo como um meio de condicionamento, alinhada aos interesses das classes dominantes:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controladora para responder às demandas do capital. (Frigotto, 2000, p. 26)

Frigotto (2000), fundamentado pelo pensamento de Gryzybowski (1986), propõe uma perspectiva na qual a educação, especialmente para grupos sociais da classe trabalhadora, deve ser direcionada para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos sociais. Essa abordagem busca capacitar o trabalhador a compreender melhor sua realidade e a defender seus interesses econômicos, políticos e culturais. Sob uma análise econômica, percebe-se que a ideologia educacional se transforma conforme os interesses sociais hegemônicos mudam. A perspectiva pedagógica também varia de acordo com as diferentes classes sociais, refletindo nas divisões de classes existentes na sociedade.

Podemos perceber que a explicação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes, sobretudo, antagônicas. (Frigotto, 2000, p. 29).

Macedo (2000) expõe em seu trabalho "O cenário de Exclusão Social – uma tentativa de desconstrução" a importância central da educação no contexto da desigualdade social. Ele reconhece que a questão da desigualdade é extremamente complexa e não pode ser completamente resolvida apenas por meio de mudanças nos currículos escolares ou na prática cotidiana das salas de aula. Em vez disso, destaca que a educação tem o potencial tanto de aprofundar quanto de mitigar esse processo de exclusão social. A análise da autora revela que a temática da desigualdade social e educacional tem sido objeto de estudos extensivos no âmbito sociológico. Com base nos princípios de Boudon (1981), ela argumenta que, embora as disparidades culturais se manifestem desde os primeiros estágios da vida e sua eliminação seja impossível, é a origem social que exerce a maior influência no

processo de desigualdade educacional. A autora ressalta que essa variável tende a reduzir gradualmente as disparidades culturais diminuindo a desigualdade educacional. No contexto da desigualdade educacional, é importante considerar também as dimensões sociais e culturais subjacentes. Destaca-se a influência significativa das relações econômicas, conforme afirmado pela autora ao relacionar a acumulação de conhecimento com a acumulação de riqueza por parte das classes privilegiadas: “nesse processo, aumenta o fosso entre o conhecimento apropriado pela classe dominante, ao menos aquele transmitido pelos especialistas, no caso, o professor, e o assimilado pelo povo” (Macedo, 2000, p. 50).

As disparidades sociais se manifestam por meio das discrepâncias no sistema educacional, e a desigualdade social tanto alimenta quanto é alimentada pelo sistema de ensino. Nesse contexto, é relevante destacar que a educação, ao longo da história, tem se configurado como uma poderosa ferramenta de influência e poder. O acesso à educação reflete essa dinâmica, assim como a qualidade do ensino oferecido. Mas o que exatamente significa democratizar a educação? Em uma abordagem abrangente, isso implicaria proporcionar a todos os cidadãos acesso a uma educação pública, gratuita e de excelência, alinhada aos princípios iluministas da Revolução Francesa. Sob essa perspectiva, busca-se evitar que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade se tornem meras palavras vazias nos livros de história, desprovidas de significado prático. De forma mais específica, a democratização da educação reside na forma como os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma abordagem inclusiva e equitativa para todos os alunos (Cruvinel, 2005).

Libâneo (1996) defende que a democratização do ensino, consiste em oferecer-lhes conhecimento e habilidades críticas como requisitos fundamentais para sua participação em diferentes esferas da vida social, inclusive para aprimorar suas condições de vida (Libâneo, 1996). Esse argumento de democratização da escola pública, implica em ampliar as oportunidades educacionais, promovendo a disseminação do conhecimento por meio de uma abordagem crítica e reflexiva. Nesse contexto, é essencial aprimorar as práticas educativas na escola visando fortalecer as práticas culturais e científicas das camadas populares. Isso não apenas atende às suas necessidades imediatas e aspirações, como a melhoria de vida, mas também

contribui para sua integração em um projeto mais amplo de transformação social. Nesse sentido, as artes integradas podem desempenhar um papel fundamental, pois proporcionam uma maneira multidimensional e criativa de abordar os conteúdos curriculares, envolvendo diferentes formas de expressão artística, como música, dança, teatro, artes visuais, entre outras. Ao incorporar a arte no processo educativo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais, bem como de expressar suas próprias ideias e perspectivas de maneira original e significativa. Além disso, ao fortalecer as práticas culturais e científicas das camadas populares, as artes integradas contribuem para a integração dos alunos em um projeto mais amplo de transformação social. Ao se envolverem em atividades artísticas e culturais, os estudantes não apenas adquirem conhecimentos específicos, mas também desenvolvem um senso de identidade e pertencimento, bem como habilidades de colaboração e cooperação que são essenciais para uma participação ativa na sociedade.

Entretanto, o autor reconhece que a mudança social não se dará apenas por meio da ação pedagógica. A verdadeira transformação só ocorrerá quando a escola desempenhar o papel de estimular o conhecimento e a consciência crítica do cidadão. A instituição escolar estabelece uma interação dinâmica com o contexto social, promovendo a busca por condições de vida mais favoráveis, a capacitação de líderes políticos que defendam os interesses das camadas populares, a desconstrução de conceitos tradicionais presentes nos conteúdos curriculares, a substituição de modelos sociais e éticos por novas abordagens alinhadas a uma visão renovada de sociedade. Dessa forma, a escola é percebida como um agente potencial de transformação, representando uma ameaça ao status quo estabelecido (Libâneo,1996).

Para que a educação desempenhe um papel eficaz na transformação da sociedade, é necessário adotar abordagens pedagógicas e didáticas adequadas que incorporem esse objetivo. Libâneo (1996) advoga por uma pedagogia que leve em consideração os fatores sociais determinantes e promova a capacidade crítica em relação aos mecanismos e imposições derivadas da estrutura da sociedade contemporânea, caracterizada pela divisão entre classes sociais conflitantes. Essa abordagem deve também buscar, dentro do ambiente escolar, soluções pedagógico-

didáticas que permitam a prática dessa crítica, a partir das próprias condições sociais das situações de ensino específicas.

Gohn observa que a prática diária de diversos movimentos sociais tem destacado a estreita relação entre os processos de aprendizagem e o exercício da cidadania, uma conexão que se torna cada vez mais evidente. Segundo a autora, na última década do século XX, a educação ganhou uma proeminência política e discursiva sem precedentes, embora ainda não tenha se traduzido em ações concretas correspondentes. No entanto, essa visibilidade tem gerado, no senso comum, uma ampla base de legitimidade para a importância da educação como agente de mudança social. (Gohn, 1999).

A despeito da falta de tradução do discurso do plano teórico para o plano prático, é possível vislumbrar a potencialidade de ações mais eficazes e até mesmo revolucionárias em um contexto mais abrangente, respaldadas pela sociedade por meio de estudos e debates. Segundo Gohn (1999), os anos 90 representaram um marco significativo, em que a sociedade aprendeu a se organizar e reivindicar seus direitos de cidadania, a partir da vivência da condição de não-cidadãos na prática.

Nesse contexto, os movimentos sociais emergem como agentes de transformação, mesmo que de forma limitada, alimentando esperanças de mudança que se constroem por meio de experiências coletivas, solidárias e contraditórias. Embora essas experiências estejam circunscritas a grupos reduzidos, elas exercem uma influência significativa tanto na sociedade como um todo quanto na estrutura governamental. São experiências educativas que questionam o status quo vigente, não apenas buscando a aquisição de bens materiais, mas também se preocupando com a qualidade de vida que se está construindo e com o projeto futuro que está sendo gestado no presente. (Gohn, 1999).

Vilanova (2000) recorre a abordagem fundamental da pedagogia freiriana⁹ que envolve uma reflexão essencial: qual tipo de indivíduo desejo contribuir para formar?

⁹A pedagogia freiriana refere-se à abordagem educacional influenciada pelo pensamento do Professor Paulo Freire, sendo o termo "freiriano" usado para se referir a essa mesma abordagem. Trend (1999) destaca a importância dos escritos de Paulo Freire no cenário acadêmico internacional, enfatizando que a filosofia freiriana se baseia na ideia de que a Educação desempenha um papel central na determinação das relações políticas e sociais. Ele observa que, nas décadas de 70 e 80, os princípios e a filosofia da Pedagogia Crítica foram adaptados ao contexto industrializado como uma forma de lidar

E ainda mais crucial: que tipo de sociedade almejo promover? A autora também inclui uma terceira questão relevante: qual conhecimento é pertinente para esse propósito? Segundo a autora, integrar os princípios de Paulo Freire na prática educativa implica adotar uma visão que priorize a construção do conhecimento a partir da realidade cultural, política e socioeconômica dos educandos, visando ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica para interpretar o mundo, conscientizar sobre direitos, deveres e promover a transformação social. (Vilanova, 2000).

A autora fundamenta sua abordagem na não-neutralidade e assume um compromisso com a mudança social, adotando uma visão transformadora da realidade e enfatizando a importância da formação do cidadão. Para ela, o processo de construção da cidadania tem início em pequenos cuidados, na criação de hábitos cotidianos de convivência e na promoção de um ambiente positivo, além de oferecer atenção especial ao aluno ou ao grupo. No entanto, a autora ressalta que a sociedade contemporânea é marcada por profundas desigualdades sociais. Os educadores devem atuar de forma a proporcionar uma educação que desenvolva o sentido de cidadania àqueles que vivem em um cenário de exclusão.

com as disparidades de poder existentes na sociedade contemporânea, considerando suas tradições de maneira dialética (Giroux, 1999).

2. ARTES INTEGRADAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Todas as atividades têm suas diferenciações dentro das quatro linguagens artísticas, embora muitas vezes haja possibilidades de integração. A questão da diferenciação das artes é um tema que tem despertado interesse ao longo dos séculos, intrigando estetas, filósofos e muitos dos que refletem sobre o assunto. Essa questão está relacionada à definição de limites ou à criação de sistemas de classificação para as práticas artísticas. Segundo Freitas (2012) os limites e as classificações variam consideravelmente, pois são baseados em uma variedade de critérios, tão numerosos quanto as próprias formas de arte. Muitos desses critérios, explícitos ou implícitos, são valorativos e estabelecem hierarquias, atribuindo maior importância a determinadas formas de arte. Outros surgem das diferentes interpretações das noções de matéria e técnica na arte e da própria concepção de arte vigente. Todos esses critérios refletem a situação histórica em que estão inseridos e se relacionam com a subjetividade de quem os propõe. Cada classificação das artes é, em certo grau, arbitrária, e nenhuma delas é definitiva ou absoluta. No entanto, isso não impede que os modelos ou sistemas apresentem suas próprias verdades. Essas verdades contribuem para fortalecer as características distintas de cada forma de arte e, paradoxalmente, sustentam uma essencial pluralidade no campo artístico (Freitas, 2012).

A singularidade e a pluralidade das artes são evidenciadas e coexistem, assim como as musas, retratadas por Freitas (2012), apresentadas como metáforas das artes, demonstrando suas distinções individuais, ao mesmo tempo em que compartilham elementos comuns entre si.

Freitas (2012) escreve sobre as musas sendo filhas da mesma mãe, como irmãs de sangue:

Filhas da mesma mãe, as musas que encarnam as artes podem admirar-se mutuamente, caminhar lado a lado ou mesmo atuar em conjunto. Cada uma, porém, vive por si. Suas ligações são profundas, de sangue, mas suas existências têm uma independência, caracterizada pela expressão individual de suas obras. Nas manifestações mais elementares, as artes distinguem-se em sua natureza pela matéria e pela técnica das quais se servem. Uma opção pela pluralidade das artes quer dizer aceitar, mesmo que temporariamente, um ideal empírico e, portanto, sacrificar a unidade primordial da arte afirmando a força e a autonomia de cada modalidade artística (Freitas, 2012, p. 22).

Segundo Michel Serres (2011 *apud* Freitas, 2012), as musas são retratadas de forma distintiva: Polímnia personifica a pantomima e é creditada como inventora do ritmo; Terpsícore reproduz e transforma os movimentos do mundo em diversas formas; Euterpe é retratada como flautista e Érato lidera o coro; Urânia é a musa do conhecimento preciso e da harmonia celeste; Clio é a musa da história; Melpômene representa a tragédia, Tália a comédia, e Calíope a poesia épica.

Aqueles que se dedicam à reflexão sobre a comparação entre as diversas formas de arte podem iniciar sua investigação com uma reinterpretação mais detalhada da História da Arte, em que são evidenciadas constantes correspondências interartísticas em suas diversas manifestações. É pertinente, portanto, revisitar a História da Arte com o intuito de explorar essas comparações e correspondências. Embora atualmente nos deparemos com uma prolífica pesquisa intermediática, que busca estabelecer relações não apenas entre diferentes formas de arte, mas também entre diferentes mídias, essa prática não é nova nem recente. Poetas gregos clássicos, por exemplo, já se propunham a realizar esse tipo de análise, como evidenciado pela célebre frase atribuída por Plutarco associado a uma ideia de Horácio, denominado *Simonides de Céos*: "A pintura é poesia muda e a poesia é uma pintura falante." Pois as ações que os pintores representam como se estivessem a acontecer, as palavras narram-nas e descrevem-nas depois de terem acontecido, ou ainda pelo adágio "*Ut pictura poesis*" ("como a pintura, é a poesia"). Através de uma revisão histórica, é possível observar que ao longo dos diferentes movimentos artísticos, a correspondência entre diferentes formas de arte foi praticada tanto por artistas quanto por filósofos, críticos e leitores (Júnior, 2009).

Nesse contexto, concordamos com Mario Praz (1982) quando ele observa que existe uma ideia enraizada em nós das artes como irmãs e sugere que deve haver algo mais profundo entre elas do que simplesmente especulação. Concorda, portanto, com Freitas (2012), sobre as musas serem irmãs de sangue. Entre elas deve haver algo comum muito forte para ser negligenciado. Podemos dizer que há uma profunda relação entre as diferentes artes, partindo da instância poética, da inspiração artística, que muitos julgam poder chegar cada vez mais perto.

A exploração dessa relação profunda entre as diversas formas de arte pode ser fundamentada na observação de que o diálogo entre as artes e origens antigas,

remontando à Antiguidade e possivelmente até mesmo aos primórdios da civilização. Esse fenômeno é exemplificado e desenvolvido de forma abrangente por Eduardo de Assis Duarte.

No campo das artes plásticas gregas, por exemplo, são inúmeras as obras inspiradas em passagens da *Ilíada* ou da *Odisséia*, fato que reforça a incontestável vinculação do texto homérico à história e cultura da época. Da mesma forma, o teatro de Sófocles ou de Eurípedes, cuja representação se fazia tendo em vista os grandes espaços e as plateias numerosas, atesta, já naquela época, não só a existência, mas o nível de excelência artística da tradução intersemiótica então praticada: o texto dramático transformado em teatro propriamente dito, a partir da fusão como elementos picturais – cenários, figurinos, máscaras – gestuais e musicais, aos quais se acrescentavam as entonações diversas do coro e outros recursos não-verbais, propiciando o diálogo entre os códigos. (Duarte, 1999, p. 52).

2.1. Artes Integradas na BNCC

As artes integradas fazem parte da terminologia utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e está presente nos livros didáticos. A BNCC destaca o protagonismo das unidades temáticas, que incluem Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, e ainda acrescenta a unidade de Artes Integradas. Na implementação dessas unidades temáticas, foi observado que a abordagem de polivalência, conforme discutido extensivamente na literatura (FIGUEIREDO, 2017), não é adequada para o contexto atual. As Artes Integradas foram concebidas com base na perspectiva de trabalho interdisciplinar, enfatizando o diálogo entre os professores licenciados em suas respectivas linguagens artísticas (França *et al.*, 2018).

As Artes Integradas são concebidas com o propósito de promover uma formação integral, contrapondo-se à fragmentação da formação oferecida em diversos cenários educacionais (França *et al.*, 2018). Acreditamos que nessa abordagem, busca-se transcender a prática polivalente, substituindo-a por ações integradas que efetivamente englobem experiências artísticas presentes na cultura, as quais são desenvolvidas por profissionais especializados atuando de forma colaborativa. Isso envolve a combinação de disciplinas artísticas tradicionais, como música, dança, teatro e artes visuais, com outras áreas do conhecimento, como ciências, matemática, história, entre outras. O objetivo é promover uma compreensão mais ampla e profunda das diferentes disciplinas, bem como estimular a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico

A BNCC, a partir de 2017, delineou cinco unidades temáticas dentro do componente curricular de Arte: Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas. Adicionalmente, o documento estabelece seis dimensões de conhecimento relacionadas à arte: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A BNCC estabelece diretrizes curriculares, porém enfatiza a importância de estados, municípios e escolas desenvolverem seus próprios currículos, levando em consideração a autonomia dos sistemas ou redes de ensino, bem como o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017, p. 16). Dessa forma, compreende-se que o documento representa um "arranjo possível" e não necessariamente a formulação de uma proposta "ideal, infalível e muito menos definitiva; ao contrário: suas limitações são reconhecidas" (França, 2020, p. 34). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental incluiu entre suas unidades temáticas as "Artes Integradas", uma abordagem que defendemos como uma maneira de enriquecer o ensino de arte e promover diálogos entre professores de diferentes áreas de licenciatura, respeitando suas formações específicas. Isso visa atender às necessidades do aluno, considerando seus interesses artísticos e socioculturais, e fomentar a realização de um trabalho pedagógico que valorize a idade, interesses compartilhados e aspectos criativos e sociais como elementos centrais na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais, culturais e artísticas (França, 2018).

É possível argumentar que a Arte, como domínio educacional, tem sido relegada a um papel secundário, e até mesmo terciário, devido ao contexto atual e às demandas voltadas para eficiência e lucratividade no mercado. No entanto, seria simplista afirmar que esse é o único fator que contribui para a subvalorização do ensino artístico. Outros elementos também estão envolvidos, incluindo a ausência de ênfase na Arte nos exames do processo educacional (Bortolucci, 2020).

É importante atentar-se para que o uso da arte e das habilidades artísticas não se tornem meramente ferramentas para aprimorar outras competências acadêmicas. Alguns profissionais tendem a focar em habilidades isoladas, tanto nas artes quanto em outras áreas, tratando a arte como um meio utilitário para alcançar objetivos externos. No entanto, atividades como organizadores gráficos ou decorações escolares, por mais úteis ou atraentes que sejam, não equivalem a um envolvimento

profundo com os processos artísticos. Abordagens utilitaristas podem diluir a importância das áreas envolvidas, resultando em um ensino superficial (Monteiro, 2022).

Tomando a integração entre música e matemática como exemplo, não se deve tratar essa conexão como um fim em si mesmo. A verdadeira integração deve promover a continuidade de habilidades, conteúdos e conceitos, expandindo significados e contribuindo para o desenvolvimento multidimensional dos alunos. Uma integração significativa no currículo promove a exploração genuína de conceitos, criando novas formas de entendimento e reflexão. Essa abordagem reúne professores e alunos em um processo de co-ensino e co-aprendizagem, aprofundando o conhecimento e proporcionando uma visão mais complexa e rica do mundo (Monteiro, 2022).

Com base na perspectiva da BNCC, as escolas municipais e suas respectivas secretarias Municipais de Educação pelo Brasil estabelecerão seus currículos, sendo este também o caso da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Agrícola (Escola Agrícola) em Afonso Cláudio, região serrana do Espírito Santo, abordada no terceiro capítulo desta pesquisa.

Desde o final de 2015, foram divulgadas muitas informações sobre mudanças na educação em todo o país, surpreendendo professores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, alunos e pais com uma reforma política educacional para a educação básica. O planejamento da escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou no governo da presidente Dilma Rousseff, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Básica (SEB). O processo envolveu a participação de especialistas, educadores, gestores educacionais, representantes de entidades educacionais e da sociedade civil, em um amplo debate nacional. A proposta apresentada no governo do Presidente Michel Temer, embora defenda uma educação integral para o aluno no escopo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela duas questões que contribuem para a fragmentação do ensino. Em primeiro lugar, apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são apresentadas como obrigatórias, sendo hierarquizadas em relação às outras disciplinas. Em segundo lugar, ocorre o desmembramento dos níveis

de ensino da educação básica, com a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória no final de 2017 (MP 746/2016).

Reconhecemos a importância e a relevância da discussão sobre a BNCC e o Ensino Médio, considerando questões como a reorganização da carga horária dos professores, a necessidade de alocação de recursos adicionais para a educação em um contexto de recessão econômica e a estruturação dos espaços escolares, entre outros desafios. No entanto, este estudo se concentrará no exame do documento da BNCC, mais especificamente na parte voltada para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A legislação pertinente tem gerado muitos questionamentos, desestímulos e desapontamentos entre os profissionais da área de Arte. Isso se deve, em parte, ao fato de que a Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB) tem como bandeira de luta a defesa e a reivindicação do reconhecimento da Arte como área de conhecimento. Isso evidencia a necessidade de persistência e crença na importância da arte na educação, algo que os professores de arte defendem. É crucial que o professor de arte, independentemente da linguagem artística em que atua, se posicione politicamente nos debates contra mudanças que não fazem sentido para os professores de arte/educação. Ao mesmo tempo, é fundamental compreender o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela para o Ensino Fundamental Anos Iniciais em termos de "objetos de conhecimento" e quais habilidades se pretende alcançar por meio das "unidades temáticas". Isso orienta o planejamento, a metodologia e a prática pedagógica, integrando os saberes artísticos e estético-culturais transmitidos aos alunos (França, 2018).

Ferraz e Fusari (2009, p. 30-31) contribuem afirmando que, para garantir a eficácia no planejamento e desenvolvimento das aulas de arte, o professor deve possuir conhecimento das noções e práticas artísticas e estéticas dos estudantes, avaliando de que forma pode contribuir para a ampliação sensível e cognitiva desses conhecimentos. Esse entendimento implica em auxiliar o aluno a desenvolver suas habilidades de observação, escuta, tato e percepção, incentivando-o a comparar elementos presentes em seu ambiente, sejam naturais ou provenientes de obras artísticas e estéticas diversas do contexto cultural. Essa abordagem visa contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, orientando as atividades

pedagógicas de forma a promover uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

Segundo a BNCC, os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais devem adquirir conhecimentos que estimulem o desenvolvimento de seu repertório e aprimorem sua autonomia nas práticas artísticas. Isso é alcançado por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus componentes, assim como sobre experiências de pesquisa, invenção e criação (Brasil, 2017). Além disso, a BNCC preconiza que a prática pedagógica deve incentivar a produção de elementos visuais artísticos e culturais pelos alunos, a partir de investigações sobre a cultura local em que estão inseridos.

O sistema educacional formal enfrenta desafios que vão além da estrutura curricular e da metodologia de ensino em relação à cultura regional, especialmente nas áreas da dança, música, artes cênicas e elementos visuais artísticos e culturais, dado que muitas escolas tendem a focar em apenas uma linguagem artística.

Partindo desse contexto, entendemos como muito importante, como etapa em direção a uma abordagem artística mais ampla, a implementação de práticas propostas na unidade de artes integradas, da BNCC e do livro didático (LD), que envolvam o desenvolvimento de um trabalho artístico e cultural abrangente no que tange as diferentes linguagens artísticas. Essas práticas pedagógicas devem facilitar a interação criativa, fluída e integrada entre as diferentes linguagens artísticas, como as artes visuais, música e dança, por exemplo. Essa abordagem visa criar uma interconexão disciplinas, incluindo outros componentes curriculares, de modo que temas, assuntos ou habilidades relacionadas possam ser combinados em projetos que integrem saberes diversos, proporcionando aos alunos aprendizagens enriquecidas em termos artísticos, estéticos e culturais (França, 2018).

Contrariando e refutando a polivalência, entendida de maneira pejorativa, concebemos o ensino de artes integradas sob a perspectiva do trabalho interdisciplinar. Nesse contexto, ocorre um diálogo entre professores especializados e as diversas linguagens artísticas, resultando na interseção de conhecimentos e na emergência de novas compreensões. Essa abordagem amplia a forma de abordar e trabalhar elementos comuns, assim como os códigos linguísticos específicos das

artes, e estabelece conexões significativas com o contexto e a realidade dos indivíduos envolvidos.

Faria (2009) defende que as Artes Integradas são parte de uma pedagogia emergente, caracterizada pela abordagem dialógica e interpretativa, que engloba o indivíduo em um conjunto de conhecimentos interligados. Essa abordagem fortalece a visão de mundo do indivíduo, pois reconhecemos que nossa forma de conhecer, aprender e relacionar está intrinsecamente ligada à nossa concepção de mundo.

Ao reconhecer que uma abordagem integrativa pode auxiliar o indivíduo a lidar com a complexidade do seu dia a dia, estamos atentos às suas necessidades e integridade, desenvolvendo habilidades para resolver questões e problemas que possam surgir. Para isso, é fundamental criar projetos que permitam uma nova perspectiva sobre as práticas educativas, promovendo a reflexão não apenas sobre os conteúdos das disciplinas, mas também sobre a prática docente coletiva. A apreciação artística e a compreensão da história da arte nas diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais) devem ocupar um lugar central na escola. É essencial garantir que os alunos tenham acesso a uma ampla gama de manifestações artísticas e culturais de diferentes épocas e contextos, abrangendo as diversas linguagens artísticas. Essas práticas podem se estender por vários espaços da escola, indo além de suas fronteiras e fortalecendo as relações com a comunidade (França, 2018).

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 163).

O ensino de arte deve ser reconhecido e garantido como um direito dos alunos no contexto escolar, conforme estabelece a Constituição do Brasil, na Seção sobre educação, Artigo 206, Parágrafo II. Nesse contexto, a Constituição determina que o ensino siga os princípios de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar o pensamento, arte e conhecimento (Brasil, 1988).

A criação de uma Base Nacional que estabeleça os direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, e que sirva como referência para a elaboração dos currículos, é de grande importância estratégica. Ela estabelece os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da Educação Básica no Brasil, servindo como referência obrigatória para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas em todo o país. A BNCC tem grande importância estratégica pois, fornece diretrizes claras e uniformes para a organização dos conteúdos e práticas pedagógicas, contribuindo assim para a equidade e qualidade da educação oferecida a crianças, jovens e adultos em todo o sistema educacional brasileiro. Além disso, ela busca promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, cultural ou regional. Acreditamos que isso contribuirá para a promoção de experiências artísticas e culturais na prática pedagógica, integrando as artes à dança, música, teatro e artes visuais. Enfatizamos a importância da integração, rejeitando a polivalência.

Na BNCC, a música apresenta-se então como expressão artística e cultural humana, se relacionando com a sociedade diretamente como um produto social oriundo de um contexto histórico, de acordo com o foco em que é conferida exerce um papel plural e gera vários entendimentos (Leite, 2022).

Segundo Libâneo (1994, p 17), a prática educativa não se limita apenas a uma demanda social, mas representa também o processo de fornecer aos indivíduos os conhecimentos e experiências culturais necessários para que possam interagir efetivamente no ambiente social e contribuir para a sua transformação com base nas exigências econômicas, sociais e políticas da coletividade. O autor argumenta que a prática educativa está intrinsicamente ligada às dinâmicas das relações sociais e às estruturas organizacionais da sociedade. Portanto, a educação não é neutra nem igualitária, mas sim muitas vezes utilizada conforme os interesses das elites dominantes.

2.2 Formação continuada

Para que as artes integradas dialoguem bem no campo teórico e prático é necessário a formação continuada dos professores. A formação continuada do professor é um processo de aprendizagem permanente que busca o aprimoramento

profissional ao longo da carreira docente. Por meio de diversas atividades, como cursos, seminários, workshops e leituras especializadas, entre outras, esse processo proporciona oportunidades de atualização, reflexão e aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à prática educativa.

A legislação brasileira estabelece diretrizes para a formação continuada de professores, reconhecendo-a como um componente essencial para a melhoria da qualidade da educação. Dentre as principais referências legais relacionadas à formação continuada, destacam-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.334/1996: A LDB estabelece, em seu artigo 61, que a formação do profissional de educação, incluindo a formação continuada, deve ser garantida mediante instituições próprias para esse fim, bem como por programas de capacitação. O Plano Nacional de Educação (PNE) O PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação brasileira em um período de dez anos. Entre essas metas, está prevista a valorização dos profissionais da educação, com foco na formação inicial e continuada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela resolução CNE/CP nº 2/2017, também aborda a formação continuada de professores, reconhecendo-a como um dos elementos essenciais para a implementação dos currículos escolares. E o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) que em muitos estados e municípios brasileiros incluem dispositivos relacionados à formação continuada, estabelecendo incentivos e diretrizes para que os profissionais da educação participem de programas de atualização e aperfeiçoamento.

É reconhecido que durante sua formação inicial, o professor não adquire todos os conhecimentos necessários para abordar todas as demandas de uma sala de aula, visto que estas são variáveis de acordo com as circunstâncias individuais. Como resultado, é imperativo que o professor se engaje em um processo de formação continuada, o qual implica em uma constante busca por aprendizado e aprimoramento, visando a (re)aprendizagem ou (re)interpretação de suas práticas cotidianas. Nesse sentido, Delors salienta que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode

também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160)

Conforme afirmado por Delors (2003, p.159), o papel do professor envolve uma variedade de competências pedagógicas e qualidades humanas, como autoridade, paciência e humildade, e fim de ser eficaz em sua atuação. A melhoria da qualidade e motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países. Nesse contexto, é essencial que os educadores busquem constantemente novas abordagens para o ensino, visando tornar o ambiente escolar mais propício ao aprendizado.

Freire (1996, p. 43) enfatiza que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação contínua dos professores. É por meio da reflexão sobre suas práticas passadas e presentes que os educadores podem aprimorar suas futuras ações. Assim, é crucial que os professores saiam da zona de conforto de uma prática estagnada e planejem suas atividades de forma melhor atender os alunos. Freire (1996, p. 44) reforça que os educadores precisam se autoavaliar e compreender as razões por trás de suas ações para promover mudanças significativas em sua prática. Reconhecer as falhas na abordagem é essencial para a evolução profissional e pessoa do professor.

É imprescindível que os formadores reconheçam o impacto significativo do seu papel na vida dos alunos e sintam motivados a desempenhar suas funções. Conforme destacado por Soares e Pinto (2001, p.7), o professor assume o papel de incentivador, facilitador e mediador do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam suas próprias ideias e gerem conhecimento.

Em síntese, a formação continuada do professor é um processo dinâmico e crucial para a melhoria da qualidade da educação, pois contribui para a formação de profissionais mais qualificados e engajados, preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e promover o sucesso educativo de seus alunos.

Nos dias de hoje, enfrentamos alguns importantes problemas à formação dos professores, por exemplo, e as práticas de Estágio supervisionado. No caso dos estágios, sabemos que boa parte dos licenciandos encontram dificuldade em executá-lo, pois a maioria das escolas brasileiras não possuem aulas de música ou muito menos professor específico de música, que não seria um problema caso a escola implementasse a música como deve-se se implementada de acordo com o currículo.

Diante disso, muitos estudantes de música não encontram locais adequados para estagiar. A realização de estágio de Licenciatura em música com professores de artes polivalentes aproxima o estudante do que acontece na prática docente brasileira, porém não tem uma aproximação desejada entre o que se estuda na universidade e o que se pratica nos variados sistemas educacionais brasileiros (Figueiredo, 2017).

Figueiredo (2017) sugere, como parte do processo de formação dos professores, o estudo das legislações educacionais e das políticas públicas educacionais, pois elas são sugeridas nos textos das diretrizes curriculares, com isso os currículos alinhados as diretrizes teríamos formações mais próximas do que pedem os documentos oficiais e as legislações¹⁰.

para muitos estudantes de licenciatura, o estudo da legislação ou das políticas educacionais não é parte efetiva de seu processo formativo pela ausência de inclusão e aprofundamento destas temáticas ao longo dos cursos. Esta condição provoca certa alienação de muitos profissionais da educação que não se sentem comprometidos com as questões legais e políticas que envolvem a profissão, optando por uma atitude passiva, não se comprometendo com processos de elaboração, avaliação, revisão e proposição de normas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira como um todo. (Figueiredo, 2017, p. 2)

Há uma necessidade de modificação do currículo dos profissionais da educação das quatro linguagens artísticas. Há, na legislação e sua explicitação nos livros didáticos, a necessidade de um professor polivalente, que deve saber transitar em diferentes modalidades artísticas (Cunha, 2020).

Não só as artes, mas vários outros campos de domínios que abrangem várias linguagens passaram por um processo de racionalização, especialização e compartimentação com o objetivo de se constituírem em campos específicos, sejam de produção ou estudos, das diferentes linguagens artísticas sonora, visual, corporal, textual. De fato, essa fragmentação não impediu que suas trajetórias históricas deixassem de dialogar, ou se integrassem. E isso traz implicações ao ensino da arte, pressupondo mudanças no perfil dos artistas e educadores (Cunha, 2020).

Não só as artes, mas o conhecimento em geral, passou pela crise da fragmentação do conhecimento e se encontra hoje na tentativa de superação desta disciplinarização, passando pela pluri, pela multi e pela interdisciplinaridade. A Arte, a Ciência, a Filosofia e a Religião foram os

¹⁰ No caso da Ufes, isso está previsto na ementa de algumas disciplinas obrigatórias, no caso, por exemplo das disciplinas Música e Educação, do Projeto Pedagógico elaborado em 2023.

primeiros ramos da fragmentação disciplinar e a partir delas emergiram especializações cada vez mais isoladas. (Cunha, 2020, p. 78).

De acordo com Salles (2012), há muitos aspectos a serem considerados na formação do professor de música, entre eles compreender o que é música. É comumente falado que música tem relação com a matemática, obviamente com a física. Mas a música também tem uma ligação muito forte com a poesia, teatro, dança e mesmo com as artes visuais. Atualmente, se busca muito a aproximação com as artes visuais e cênicas, sendo um campo muito fértil para pesquisa e a prática interdisciplinar. Em nosso entender, essa é uma das primeiras questões que deveriam se discutir na Licenciatura em Música. O que ela é, dentro de linguagens da arte ou formas expressivas, entre toda essa ligação com as demais linguagens que propiciam aberturas a outras áreas de conhecimento (Salles, 2012).

Considerando a influência da formação inicial e as contribuições de uma abordagem do pensamento complexo, que promove a conexão e interligação de conhecimentos, emerge a reflexão sobre uma formação fundamentada nas condições humanas para a sistematização de saberes. Esta reflexão busca compreender as percepções, experiências, crenças e valores do pesquisador em relação aos elementos constitutivos da formação inicial que se manifestam na prática do professor em seu contexto profissional atual (Luppi; Behrens; Sá, 2021). Portanto, a formação continuada se revela como um aspecto crucial para o aprimoramento da profissão e da profissionalidade docente, promovendo o diálogo e considerando as dimensões de interação e complexificação das fontes formativas inerentes ao próprio docente (Alcoforado, 2014). Esse fato reforça a importância de uma reflexão contínua sobre a prática docente, levando em conta os saberes teóricos e práticos que permeiam as ações no ambiente escolar do dia a dia.

Dessa maneira, a formação contínua amplia um pensamento crítico e reflexivo sobre a prática docente, fortalecendo a importância de investir em oportunidades formativas para o desenvolvimento profissional. Por meio desse investimento profissional, os docentes podem reinterpretar suas práticas diárias e fortalecer sua identidade como profissionais (Molon, 2016). Por outro lado, ocorre a construção da formação do formador de professores, seja para atuar em cursos de graduação voltados para a formação inicial e/ou para a formação continuada. É por meio desse processo formativo que esses profissionais-formadores se capacitam para enfrentar

as transformações e reinterpretações das práticas pedagógicas, contribuindo para a produção de conhecimento e para a reflexão sobre as ações docentes (Silva; Rego; Mercado, 2021).

Diante dos desafios enfrentados pelos professores na atualidade, surge a necessidade de buscar novas abordagens e possibilidades para lidar com os problemas no ambiente escolar. Pereira (2011) destaca a importância de se refletir sobre como esses problemas podem ser revertidos em oportunidades de crescimento e aprendizado.

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (Pereira, 2011, p. 69)

Emergem alguns questionamentos em se tratando da aproximação do pesquisador com os professores da Escola, sejam: Conhecer e saber quem são esses professores? Sua formação? Se fizeram ou fariam um curso de Formação Continuada? Surge um dos principais questionamentos que orientam essa proposição: como desenvolver uma Formação Continuada para professores de Artes? Dessa forma foi feita uma entrevista com professores formados em uma das linguagens artísticas para que essas perguntas possam ser respondidas, importante ressaltar a necessidade de implementar e refletir sobre uma abordagem de formação específica para professores, que difere de uma proposta genérica destinada a educadores em geral. (Almeida; Rhoden, 2021).

2.3 O livro didático

O governo brasileiro através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destina livros didáticos gratuitos para escolas públicas de educação básica em todo território nacional. Seu propósito primordial consiste em assegurar o acesso dos estudantes a materiais pedagógicos de qualidade, com o intuito de apoiar o processo de ensino aprendizagem. O PNLD desempenha diversas funções, incluindo seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos utilizados nas escolas públicas do país, abrangendo desde o ensino fundamental até o ensino médio. Essa seleção é realizada por meio de um rigoroso processo de avaliação e análise, levando em consideração

critérios como alinhamento com o currículo escolar, quantidade editorial e pedagógica, entre outros aspectos relevantes. Ademais, o programa tem o propósito de promover a atualização periódica dos livros didáticos, garantindo que o material utilizado esteja em conformidade com as diretrizes educacionais em vigor e reflita as necessidades e demandas contemporâneas da educação brasileira (Libâneo, 1996).

Diversas pesquisas, como as de Coutinho e Freire (2007), Choppin (2002), Ferraz e Siqueira (1987), Martins (2007), Apple (1986) e Tonini (2007), têm destacado a ampla utilização de livros didáticos em várias partes do mundo, incluindo Estados Unidos, Canadá, Japão, Brasil, entre outros. Com o intuito de fundamentar considerações a respeito do ensino de arte, voltei minha atenção para o livro didático, especificamente para a disciplina Arte. O primeiro passo dessa investigação foi uma sucinta revisão bibliográfica sobre o LD, buscando compreendê-lo como um artefato cultural inserido no contexto educacional, com uma história intrinsecamente ligada às transformações do ensino escolar, do aprimoramento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões de comunicação na sociedade (Tourinho, 2012). A história do ensino e da disciplina de artes visuais, as mudanças tecnológicas e as novas formas de comunicação, conforme observado por Tourinho (2012), são aspectos interligados no estudo dos LDs.

Durante a revisão bibliográfica, identificamos uma vasta quantidade de estudos sobre LDs em geral. Porém, há uma lacuna significativa em relação aos LDs específicos para o ensino de arte. Ao analisarmos o LD como objeto de investigação, tornou-se necessário buscar uma fonte oficial que discutisse o tema. Essa fonte foi encontrada no Guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação (2004), que enfatiza a importância do LD brasileiro como documentação e consulta essenciais para professores e alunos, embora não faça recomendações específicas para LDs de artes visuais. A discussão sobre a adoção de LD para o ensino de arte é controversa. Segundo Ferraz e Siqueira (1987) mesmo levantando um debate já a alguns anos ainda é válido o que concluíram, que, devido aos propósitos do ensino de arte, ela se contrapõe ao LD, que é visto como estático, geralmente redutor e limitador da liberdade. No entanto, muitos professores ainda utilizam LDs, o que levanta questões importantes sobre como esses materiais podem ser considerados redutores, como limitam a liberdade e em que medida apoiam o trabalho dos docentes.

Trouxemos um pouco do que tem nos sumários dos LDs da Escola Agrícola, como referência usamos os livros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação doados e trabalhados nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Livro da editora FTD, desenvolvido pelos autores Solange dos Santos Utuari Ferrari, Carlos Elias Kater, Bruno Fischer Dimarch e Pascoal Fernando Ferrari, 2ª ed., São Paulo, 2018.

Figura 1: Livro Didático.



Fonte: Por Toda Parte Componente Curricular Arte 6º ano, foto do autor, 2024,

Na figura 01 podemos observar que a primeira unidade trás as quatro linguagens como tema, além do tema intitulado “Conexões” e outro dedicado a Artes Integradas, como exemplo conectando o tema a “paisagem sonora”.

Figura 02: Livro Didático.



Fonte: Por Toda Parte Componente Curricular Arte 7º ano, foto do autor, 2024.

Figura 03: Livro Didático.



Fonte: Por Toda Parte Componente Curricular Arte 8º ano, foto do autor, 2024.

Figura 04: Livro Didático.



Fonte: Por Toda Parte Componente Curricular Arte 9º ano, foto do autor, 2024.

Ao nos aproximarmos do LD, nos deparamos com conceitos importantes. Segundo Apple (1986), os LDs são construções particulares da realidade, formas específicas de selecionar e organizar conhecimento, representando visões de arte na sociedade, cultura, educação e identidades. Além disso, os LDs devem ser vistos como produtos editoriais, vinculados ao mercado e selecionados com base em perspectivas lucrativas.

A compreensão do livro didático LD vai além de sua aparência como mercadoria, pois envolve um conjunto complexo de relações humanas que permeiam seu uso por alunos e professores, assim como profissionais envolvidos em sua concepção, produção, distribuição e divulgação. Coutinho e Freire (2007) destacam que o LD é complementado por uma variedade de artefatos comunicacionais, como jornais, revistas, quadrinhos, entre outros, que antes não eram tão evidenciados no ambiente escolar. Tonini (2007), alinhado à visão de Apple (1986), considera o LD como produtor de uma determinada forma de pensamento e aquisição de conhecimento, garantindo a circulação de conteúdos necessários para a aprendizagem.

A análise dessas perspectivas levanta questões cruciais sobre o que é considerado conhecimento válido, qual segurança e eficácia de aprendizado podemos esperar do LD e quais conteúdos são considerados relevantes e corretos. Essas indagações requerem uma investigação minuciosa, que avalie não apenas o conteúdo e a apresentação dos LDs, mas também leve em consideração as perspectivas dos professores e dos alunos.

A abordagem do conceito de LD é fundamental para uma análise crítica desses materiais. Choppin (2002) ressalta a complexidade da definição de LD, influenciada por conceitos pré-estabelecidos e familiaridade no contexto escolar. Ele argumenta que o LD é uma reconstrução com o objetivo de educar moralmente as novas gerações, muitas vezes silenciando questões sociais e conflitos, independentemente da disciplina abordada, como tratado acima nessa pesquisa no capítulo 2 sobre a Educação como transformação social.

Essas reflexões conceituais também são exploradas por pesquisadores brasileiros. Machado (2007), por exemplo, analisa quatro aspectos fundamentais na produção e análise de LDs: qualidade, quantidade, custo e atualização. Essas considerações ampliam o debate sobre a complexidade e o papel dos LDs no contexto educacional. O reconhecimento da qualidade dos livros didáticos abrange diversos aspectos, como conteúdo, organização, linguagem, formato e usabilidade, além da forma como o conhecimento é mediado pelo professor no processo de aprendizagem. A disponibilidade e utilização desses materiais também são consideradas, especialmente em relação aos custos e à atualização dos conteúdos.

Machado (2007) destaca a importância de avaliar os custos dos LDs, realizando um levantamento em editoras como FTD, Ática e Saraiva, que demonstrou preços elevados, entre trinta e cinco e sessenta reais, para os LDs de arte em 2007 e 2008. Mesmo com avanços tecnológicos que reduzem custos de produção, o preço final permanece alto, considerando que muitos LDs são de uso único. A questão da atualização dos conteúdos também é abordada, destacando não apenas a informação tópica, mas a concepção de conhecimento transmitida.

Os entrevistados nessa pesquisa em sua maioria alegaram que usam o livro didático parcialmente, nenhum deles disse usar o livro em sua totalidade, mas sim adaptando e buscando referências principalmente quando precisam trabalhar outras linguagens.

3. INSTITUTO CULTURAL DAS MONTANHAS E A INTEGRAÇÃO DAS ARTES

3.1 O Instituto

O Instituto Cultural das Montanhas – que nesse trabalho será mencionado apenas como Instituto – é uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), antigamente era denominado como Organização Não Governamental (ONG), foi fundado em 16 de agosto de 2022 pelo autor desta pesquisa e outros membros que ainda hoje fazem parte da diretoria. O Instituto desempenha um papel que se entende como relevante na promoção do bem-estar social e na mitigação das desigualdades em comunidades carentes. Com base em seu Estatuto Social (registro de número 491, Livro 30, folhas 184/209), suas ações abrangem uma variedade de áreas, desde a assistência direta às necessidades básicas, como alimentação e cuidados de saúde, até o desenvolvimento de programas educacionais e culturais voltados para todas as faixas etárias.

Através de aulas de música, dança, audiovisual e artes cênicas, e promoção ao esporte, se busca não apenas suprir carências materiais, mas também promover a autonomia, o convívio social e melhorar a autoestima dos participantes, bem como de suas famílias, visando a transformação da realidade social e o combate à exclusão. Além disso, a instituição também se engaja em ações voltadas para a erradicação da pobreza e da fome, por meio da doação de alimentos e bolsas de estudo. A oferta de consultas médicas, em parceria com instituições de saúde, amplia o acesso aos cuidados de saúde básicos e especializados, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Percebendo-se, portanto, que o espaço de transpassa as barreiras da educação musical e do espaço de socialização. Há atividade desenvolvidas em uma esfera comunitária e de modificação do espaço de instauração.

Um aspecto crucial da formação humana destacado por Burnaford, Aprill e Weiss (2001) é o papel significativo das artes no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. As artes promovem a perseverança, a resiliência e a capacidade de enfrentar frustrações. Assim como os artistas persistem mesmo diante de críticas e julgamentos, os alunos também devem aprender a observar e a compreender os processos de resistência, vendo nos adultos e professores exemplos de como lidar

com desafios. Os artistas continuam a criar, mesmo quando enfrentam medo, tédio, frustração ou incompreensão.

A investigação inerente ao processo artístico é descrita como um processo orgânico, no qual as artes desempenham um papel crucial em fomentar a autoconfiança e a criatividade dos estudantes. Segundo Burnaford, Aprill e Weiss (2001), as artes ensinam os alunos a confiar profundamente em seus impulsos criativos e a explorar suas próprias perguntas. Esse senso de agência criativa torna as artes valiosas não apenas para talentos artísticos, mas para todos os estudantes e educadores. Além disso, a arte conecta os indivíduos a uma comunidade maior, promovendo um senso de pertencimento e reconhecimento mútuo.

No campo cultural, a instituição busca um ensino de música que possa proporcionar não só o aprendizado, mas também a confiança, aguçar a criatividade e a autoconfiança. A instituição além de projetos próprios apoia manifestações culturais e grupos artísticos, como a banda da cidade, Banda Musical São Sebastião, existente a 73 anos no município de Afonso Cláudio, por meio da criação de um Coro Jovem que ensaia na sede da banda. Além disso, disponibiliza aulas de metais com professores contratados pelo Instituto, inserção dos alunos em eventos culturais, como concertos e recitais, promovendo o acesso à arte e à cultura, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de talentos locais que são contidos.

A parceria com a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Agrícola – que neste trabalho será chamada somente como Escola Agrícola – ocorre através do uso do espaço da instituição, da alimentação e do transporte cedido pela escola, para que o Instituto ofereça as aulas. Além de ser, é claro, nesse contexto formador, uma ponte de oferta, seriedade e confiança parte da comunidade escolar.

O Instituto oferece dois professores a tempo integral: um professor de metais (trompete, trombone) e um professor de bateria e percussão. Outros dois professores são funcionários da prefeitura e do Instituto por acumularem carga horária nas duas redes, que é o meu caso e do professor de violão, além de um terceiro professor que assumiu no ano de 2024 as aulas de flautas doces e canto coral, modalidades essas que eram ministradas por mim no ano anterior.

Diante disso, a Escola Agrícola conta com cinco professores de música, tendo aulas de música todos os dias na escola de segunda a sexta no contraturno. Além das aulas de música na Escola Agrícola, o Instituto realiza atividades de musicalização e coordena um coral infantil com crianças carentes do bairro São Vicente de Paula, na periferia da cidade. São 40 crianças de 6 a 12 anos assistidas. Além das aulas de música, faz-se a entrega de 3 cestas básicas no ano para cada família dessas crianças, distribuindo até então um total de 4 toneladas de alimentos a 82 famílias.

Outro aspecto importante é o incentivo à prática desportiva, que contribui para a educação integral das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado e socialização. Hoje, o Instituto mantém um projeto de voleibol para 60 adolescentes, jovens e adultos. Demonstrando que há uma ocorrência de atividades que transpassam a ambientação de jovens e criação, mas sim uma transformação e apoio a uma sociedade como um todo.

A instituição também se destaca por promover reflexões sobre ética, cidadania, direitos humanos e democracia, além de estimular a consciência ambiental e a preservação do meio ambiente. Por meio de parcerias com entidades públicas e privadas, a instituição amplia seu alcance e impacto, fortalecendo sua capacidade de atuação e contribuindo para a implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e econômico. Seu compromisso com a pesquisa e a divulgação de resultados reforça sua missão de promover a melhoria das condições de vida nas comunidades atendidas, em adição com o incentivo à cultura e à arte. Com isso o instituto desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano e social, atuando de forma abrangente e integrada para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. Ao todo o Instituto Cultural das Montanhas atende cerca de 300 pessoas, de crianças a idosos residentes da cidade de Afonso Cláudio.

É preciso salientar que dentre as diversas atividades oferecidas pelo Instituto nessa parte da dissertação, iremos tratar sobre como são as aulas de música, em especial no contraturno da Escola Agrícola. Além de buscar compreender como práticas artísticas diversas se integram na formação docente nas práticas pedagógicas do Instituto.

Vale salientar ainda que a BNCC afirma de maneira explícita o seu compromisso com a Educação Integral¹¹. A compreensão de que a educação básica deve ser orientada para a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, transcendendo visões limitadas que priorizam apenas a dimensão intelectual ou afetiva, bem como a distinção entre "educação integral" e "educação em tempo integral", é um princípio fundamental adotado pela Base Nacional Comum Curricular. Independentemente da extensão da jornada escolar, o conceito de educação integral defendido pela BNCC refere-se à criação deliberada de processos educativos que promovam aprendizagens alinhadas com as necessidades, potencialidades e interesses dos alunos, além de estar em sintonia com os desafios contemporâneos da sociedade. O objetivo é formar indivíduos autônomos, capazes de aplicar essas aprendizagens em suas vidas. Dessa forma, os objetivos de aprendizagem delineados pela BNCC para todos os componentes curriculares da Educação Básica visam não apenas à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento integral dos alunos. A BNCC busca superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, incentivando sua aplicação prática, promovendo o protagonismo dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem e reconhecendo a importância do contexto para dar significado ao que é aprendido. (Brasil, 2017)

De acordo com seu estatuto social o Instituto tem o papel de buscar relações sociais e apoio econômico em leis de incentivo e empresas de forma que não fique dependente da transitoriedade das políticas públicas governamentais para organização das aulas de música ou investimento dela. Dessa forma se deu a parceria com a Escola Agrícola, onde o poder público economiza com mão de obra e compra de instrumentos, mas sede o espaço e todo o sistema organizacional da escola para que as aulas ocorram. Essa parceria vem dando resultado e o trabalhado em projetos de música, de dança e de artes visuais que vão além da oferta de uma única linguagem da arte. Esses projetos já faziam parte do currículo, no contraturno do período dos alunos. A dança começou com a Festa da primavera, que esse ano, 2024, vai para sua 24ª edição. Outras disciplinas que incluem-se no programa unicamente

¹¹ Na história da educação no Brasil, os primeiros indícios da concepção de educação integral remontam à década de 1930, durante o período do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, bem como em outras correntes políticas da época. No entanto, é importante ressaltar que nem sempre havia um consenso claro sobre o significado e a abrangência desse conceito entre os diversos atores envolvidos na discussão educacional da época (BRASIL, 2017)

da Escola Agrícola como da disciplina “Técnicas de Economia Doméstica”, que, realizada dentro do turno escolar, no fazer de produções de práticas artísticas, como pintura de garrafas, desenvolvimento de peças de argila, chaveiros e outras habilidades manuais. Até se estabelecer a parceria do Instituto com a Escola Agrícola se percebia, portanto, uma ausência no ensino de música e da explanação das barreiras existentes no fazer artístico dentro da linguagem música.

As práticas musicais começaram em 2021, a partir das minhas vivências com os alunos e vêm tomando proporções maiores com o apoio do Instituto a partir da parceria no ano de 2022. O começo dessa parceria se deu no projeto de aquisição de instrumentos musicais. Por meio das verbas de pecúnias destinadas pelo poder judiciário da 3ª Vara Cível de Afonso Cláudio, foram compradas 2 flautas transversais, 1 clarinete, 2 saxofones alto, 2 saxofones tenor, 2 trompetes, 2 trombones, 9 violões, 2 *ukulelen* e 2 teclados. Além do livro didático adquirido pelo poder público, podemos adquirir 26 livros sobre técnicas musicais, teorias e métodos.

Dentro do contexto do Instituto existe um investimento na estruturação interior e exterior da pessoa do educando, buscando construir e desconstruir normas, conceitos, vínculos, e esse processo começa com ações simples, que são parte da dinâmica familiar, mas que são negadas àqueles que enfrentam extrema pobreza e estão fora do núcleo familiar, ou àqueles cuja condição de miséria afetou profundamente a estrutura familiar, levando à perda do sentimento de proteção, pertencimento, conforto e identidade. O desenvolvimento desse cidadão está intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento humano, reconhecido tanto por si mesmo quanto pela sociedade. Auxiliar o educando na elaboração de um projeto de vida pessoal, como já mencionado, e social, é um dos pilares essenciais do processo pedagógico.

3.2 Caminhos metodológicos

A pesquisa deste trabalho possui um caráter social descritivo, pois se baseia nos relatos das características de uma determinada população (Gil, 1994), que, neste caso, refere-se a escolas públicas municipais. Além disso, a pesquisa é qualitativa,

pois envolve a busca e organização de dados, seguida da exploração desses elementos por meio da análise de conteúdo (Lüdke e André, 1986).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com o objetivo de refletir sobre as práticas educacionais nas escolas investigadas. No total, foram realizadas seis entrevistas com a intenção de compreender a importância do Instituto na formação dos educandos e de observar a presença da educação musical nas salas de aula do ensino básico. A pesquisa teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre os profissionais de arte da região, sua formação, suas práticas em sala de aula, e a utilização do livro didático, especialmente nos conteúdos da unidade intitulada “artes integradas”.

A entrevista semiestruturada é frequentemente adotada em pesquisas na área de Educação devido à sua flexibilidade tanto na organização quanto na execução. Esse tipo de entrevista "é centrada em um objetivo específico, para o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões que surgem de acordo com as circunstâncias do momento da entrevista" (Manzini, 1991, p. 154). Assim, ela permite a obtenção de informações de maneira mais espontânea, ampliando os questionamentos conforme as respostas do(a) entrevistado(a) são fornecidas e evitando a limitação das respostas a padrões predefinidos.

De acordo com Triviños (1987), na entrevista semiestruturada, os questionamentos principais são fundamentados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, possibilitando o surgimento de novas hipóteses com base nas respostas dos entrevistados. Esse formato de entrevista "[...] facilita não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão em sua totalidade [...]", além de assegurar a participação ativa do(a) pesquisador(a) durante a coleta de dados (Triviños, 1987, p. 152).

Abaixo, segue o quadro com os seis entrevistados, incluindo suas respectivas idades, formação acadêmica principal, e local de trabalho. Essa tabela servirá como referência ao longo das menções feitas a esses profissionais no decorrer do texto.

Quadro 1: Entrevistados.

	Idade	Formação Principal	Local de trabalho
Entrevistado 01	48	Licenciatura em Artes Visuais	EMEIF Agrícola
Entrevistado 02	34	Licenciatura em Música	EMEIF Agrícola
Entrevistado 03	23	Licenciatura em Artes Visuais	EEEFM José Cupertino
Entrevistado 04	35	Licenciatura em Música	EMEF Serrana
Entrevistado 05	27	Licenciatura em Artes Visuais	EMEIF Agrícola
Entrevistado 06	34	Licenciatura em Artes Visuais	EEEFM José Cupertino

Fonte: Marcelo Dutra Coutinho (2024)

3.3 Análise dos dados

Os professores entrevistados possuem uma formação acadêmica diversificada, com predominância em Artes Visuais e Música, além de várias especializações, como Alfabetização, Letramento, Educação Musical e Ensino de Artes Técnicas. Essas formações foram obtidas em instituições de ensino como a UFES e outras universidades, incluindo UNIMES e FAVENI.

A experiência profissional entre os docentes varia consideravelmente, com tempos de docência na atual instituição indo de 2 meses a 11 anos. Isso reflete uma ampla gama de experiências em diferentes contextos educacionais.

Em relação ao uso de materiais didáticos, a maioria dos professores utiliza o livro didático de forma parcial, complementando-o com outras literaturas e métodos.

Além disso, recursos como sites da internet, sistemas de ensino e diversas literaturas são mencionados como suporte ao ensino.

A flexibilidade e adaptação nas linguagens artísticas também são evidentes. Alguns professores se viram obrigados a ensinar outras linguagens artísticas para as quais não tinham formação específica, o que ressalta a necessidade de adaptabilidade e a busca contínua por formação. Para enfrentar esses desafios, cursos e formações autônomas foram estratégias adotadas.

O envolvimento em projetos artísticos fora da sala de aula também é destacado, com vários professores se dedicando a iniciativas que vão além do currículo escolar. Quanto à integração de diferentes linguagens artísticas, há uma percepção positiva, sendo reconhecida como importante para a formação crítica e criativa dos alunos.

Apesar dos avanços no ensino de arte, desafios como a falta de infraestrutura e a limitação de tempo para abordar todas as linguagens artísticas ainda são uma realidade. No entanto, a maioria dos entrevistados vê evolução na área, especialmente com a presença de professores habilitados em pelo menos uma linguagem artística.

Essa análise revela a complexidade e diversidade das práticas docentes no ensino de arte, destacando tanto as limitações quanto as inovações e estratégias que os professores utilizam para superar os desafios encontrados.

O ensino de Arte no currículo da Escola Agrícola acontece por meio de duas professoras formadas em Artes Visuais e cinco professores de Música. Como mencionado anteriormente, dois dos professores de Música são remunerados somente pelo Instituto, dois são remunerados pela prefeitura e pelo Instituto e somente um é remunerado exclusivamente pela prefeitura, sendo assim o número de professores de música amplia-se devido à parceria e ao investimento do Instituto Cultural das Montanhas.

Quando indagada a respeito de sua relação com conteúdos distintos à sua formação, uma das professoras de Arte (entrevistada 01, 48 anos) diz não trabalhar outras linguagens além das artes visuais, por ser a sua formação. No seu período formativo não aprendeu sobre outras linguagens, nem mesmo depois de formada.

Realidade essa pertencente a outra professora de Arte da Escola Agrícola (Entrevistada 05, 27 anos) que também relata haver dificuldade para trabalhar outras linguagens ou artes integradas, reafirmando que durante sua formação não foram abrangidas outras linguagens artísticas a não ser as artes visuais, ou seja, há um certo despreparo para o desenvolvimento de um ensino mais democrático e a responsabilidades não são das docentes. Ambas (Entrevistadas 01 e 05) docentes relataram que usam o livro de arte parcialmente.

Ainda sobre os LDs, o outro entrevistado de Artes Visuais que leciona fora da Escola Agrícola (Entrevistado 03, 23 anos) relata usar bastante o livro didático como suporte para expansão dos conteúdos: “Uso com frequência o livro didático de arte. Não é apenas um manual de referência, mas sim uma porta de entrada para um mundo fascinante de criatividade, beleza e significado, capacitando os alunos a se tornarem não apenas espectadores, mas também participantes ativos e críticos no cenário artístico global.” (Entrevistado 03, 23 anos). Ele relata como vê os diálogos artísticos na produção contemporânea fora da escola.

São extremamente enriquecedores e refletem a natureza interdisciplinar e colaborativa da arte no mundo atualmente. Artistas de diversas áreas, como pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, literatura e novas mídias, frequentemente se unem para criar obras que transcendem as fronteiras tradicionais das disciplinas artísticas. Além de questões sociais, políticas e culturais contemporâneas, proporcionando uma plataforma para a reflexão crítica e a expressão criativa. (Entrevistado 03, 23 anos).

A entrevistada 06 relataram usar o livro apenas como consulta. Já o entrevistado 04, de 35 anos, relatou uma enorme experiência não só nos livros didáticos, mas no processo de escolhas deles, afirmando perceber avanços no profissional de acordo com a escolha de livros melhores por proporcionar uma potencialização nas aulas por um melhor recurso didático, e ressaltou “a intencionalidade pedagógica é o vetor que valora itens com qualidade didática”. O entrevistado 04 ainda ressaltou a importância do livro para expressar os conteúdos com reprodução de visibilidades artísticas e textos importantes sobre bibliografias de artistas, de movimentos artísticos, sugestões de atividades plásticas, cooperativas, de vivências, além do disco de áudio (CD) que acompanha as faixas para enriquecimento do conteúdo. O entrevistado relatou que usa o livro como ponto de partida para o conteúdo que irá trabalhar, dessa forma pode ampliar outros objetos artísticos para o

estudo, leituras e aplicações de recursos pedagógicos como vídeos, áudios, atividades e avaliações.

Percebe-se pelos relatos dos que usam o LD uma grande inserção de matérias de artes integradas no livro. Com sessões que abordam “arte pública” no conteúdo do 7º ano, trabalha-se a compreensão de monumentos escultóricos, dança de rua, grafite, pinturas murais, performances, batalhas de rima, entre outras manifestações artísticas que remetem à arte pública. Esse é um excelente exemplo de conteúdo da unidade “artes integradas”, focando em um tema que permeia o dia a dia dos alunos, professores e da maioria das pessoas que frequentam os centros urbanos, bem como uma conexão entre as linguagens artísticas. Para aqueles que não frequentam esses ambientes, o conteúdo oferece conhecimento sobre o que é e como se manifesta a arte pública, sob a perspectiva de mais de uma linguagem artística.

O entrevistado 04 ressaltou a importância de dentro desse tema falar sobre as obras de arte do estado do Espírito Santo, valorizando a produção estadual e trazendo uma aproximação do que é produzido aqui para os alunos, citado na cidade da Serra a obra Chico Prego e Atlantic Venner, e na cidade de Vitória a Cruz Reverente, Monumento ao Imigrante Italiano e o Monumento ao Expedicionário, ainda abro aqui para esculturas renomadas e importantes como da Dona Domingas (Pietà do Lixo) do centro de Vitória e do músico Mauricio de Oliveira na orla da praia da Camburi.

Sobre as diferentes linguagens artísticas, foi perguntado se os professores já se sentiram obrigados a ensinar ou mesmo se sua formação contribuiu em algo para o aprendizado e/ou ensino de outras linguagens artísticas. A entrevistada número 01 disse que no currículo de Arte já se deparou com o ensino de dança, música e teatro, além das artes visuais que é sua formação. Porém, observou que sua graduação não contribuiu em nada para o ensino de outras linguagens artísticas, e que ela não teve formação continuada até o dia de hoje. O entrevistado número 02 relatou que não se viu obrigado a ministrar outras linguagens artísticas, que não teve em sua formação alguma formação de outras linguagens e não fez formação continuada de forma que agregasse na sua prática docente. Analisando o currículo do entrevistado 02, acredito que por ser professor dentro de programas específicos de música, ele enfrenta outra realidade.

O entrevistado número 03, em suas ações didáticas, apesar de ser o mais novo dentre eles, demonstra muito interesse em desenvolver sua prática docente de maneira ampla. Ele alega que, na licenciatura em Artes Visuais, teve estudo de promoção da expressão pessoal e desenvolvimento da criatividade e que acredita que os professores formados na área têm capacidades de estimular criatividade aos estudantes, encorajando-os a explorar diferentes mídias, técnicas e estilos artísticos. Diante de sua resposta, acreditamos que ele não compreendeu satisfatoriamente o que vinha a ser o estudo de outras linguagens artísticas e focou na capacitação satisfatória dentro das artes visuais em sua formação.

Além do LD, o entrevistado 03 diz usar outras fontes e abordagens como websites, vídeos educacionais e cursos virtuais sobre as matérias, além do uso da internet para recursos multimídias de imagens, animação, e simulações que aprimoram e dinamizam o ensino aprendizagem. Segundo o entrevistado, todos os cursos de formação continuada que fez foram de maneira autônoma, e não assegurado pelo órgão competente ligado a seu trabalho. Sobre o livro didático e artes integradas ele diz que:

Acredito que a inclusão da seção de Artes Integradas no livro didático pode proporcionar benefícios significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem estimula a criatividade, conectando conceitos de diferentes disciplinas e enriquecendo a compreensão sobre os temas abordados do livro. Além disso, percebo que alguns módulos apresentam propostas incríveis, o que me auxilia e facilita aos discentes a compreensão do mundo da arte (Entrevistado 03 em resposta à pergunta 10, p. 82 dessa dissertação).

Diferentemente do entrevistado 04, que teve formação continuada garantida pela rede onde atuava como professor, e que, durante sua formação, recordou que as disciplinas de História e Filosofia da Arte eram as que melhor abordavam e transitavam entre as diferentes linguagens artísticas. Em sua prática docente, ele relatou que nunca se sentiu obrigado a lecionar atividades de outras artes. Pelo contrário, ele foi movido por um sentimento de responsabilidade em ministrar diferentes linguagens artísticas, alinhando-se com seu gosto pessoal e estudos sobre cinema. Ele planejou e executou dinâmicas e aulas que abordavam fotografia, câmeras cinematográficas, música no cinema mudo, *foley art*, trilhas sonoras e compositores de trilhas, além de técnicas cinematográficas como *chroma key*, traje de *motion capture*, *stop motion*, *bullet time*, entre outros temas específicos do audiovisual.

A entrevistada número 05 me surpreendeu ao responder que atualmente cursa licenciatura em biologia devido à dificuldade de ter no currículo poucas horas de arte, fazendo com que, para preencher a carga horária, precisa estar em mais de uma escola e várias turmas. Disse ainda ter dificuldade de lecionar conteúdos de música, dança e teatro, pois não teve nenhuma instrução durante a sua formação, além de alegar que não teve formação continuada desde a sua formação. E, por fim, a entrevistada número 06 disse que já se viu obrigada a ministrar outras linguagens e que consegue êxito através do livro didático, apesar de não ter feito nenhuma formação em outra linguagem artística.

Dos professores da Escola Agrícola, isto é, os entrevistados 01, 02 e 05 o professor formado em Licenciatura em Música, ou seja, o entrevistado 02, não pode dizer como são as aulas alegando que começou recentemente ministrar aulas lá, sendo assim, não iremos aprofundar tanto em suas respostas. Embora possamos compreender que a aplicação do questionário, de alguma forma, causou a reflexão sobre suas práticas docentes.

A entrevistada 05 considera as aulas de Arte na Escola Agrícola são boas, mesmo mencionando anteriormente que tem poucas horas para trabalhar as disciplinas, e que está sempre buscando se atualizar em cursos de formação que agregam ao ensino. Esse relata que a única atividade interartística já realizada com os alunos foi pintar em uma folha de acordo com a música que iria mudando. Há relatos de ter feito algo parecido durante a graduação ao pintar em uma tela. Já a entrevistada 01 que ministra aulas de arte há mais tempo teve a mesma queixa do ensino de arte apresenta um grande avanço se comparado a anos anteriores, nos quais, segundo ela, a disciplina de arte era ministrada por professores sem formação em nenhuma linguagem artística, que lecionavam mesmo assim para completar a carga horária. A professora diz que, infelizmente, o currículo do município consta apenas uma aula de arte por semana para a turma, como já havia sido mencionado pela entrevistada 05. Com isso, ela considera praticamente impossível abordar tantos conteúdos importantes das artes visuais de maneira mais profunda em tão pouco tempo, além de não conseguir, por esse motivo, também lecionar conteúdos de outras linguagens artísticas. Questiona-se ainda o fato de a escola não oferecer uma estrutura de sala de aula apropriada para disciplina Arte, com um ambiente e materiais adequados para as aulas.

Quanto aos entrevistados 03 e 04, eles veem de forma positiva os diálogos entre as linguagens artísticas na produção contemporânea fora das escolas. Para o entrevistado 03, isso reflete a natureza interdisciplinar e colaborativa da arte no mundo, pois, atualmente, artistas de diversas linguagens produzem e criam obras que dialogam entre si, transcendendo fronteiras e tradições. Além disso, questões sociais, políticas e culturais contemporâneas podem proporcionar reflexões e liberdade de expressão criativa.

Ainda o entrevistado número 04 alega que, fora do ambiente escolar, o diálogo parece ser menos distante. Ele acredita que, na educação básica, não há garantias efetivas para o desenvolvimento dos estudos e diálogos artísticos em diferentes linguagens. Para ele, fora do ambiente escolar as discussões se dão com profissionais defendendo suas linguagens específicas e que a partir da prática da pesquisa buscam desenvolver habilidades em mais de uma linguagem artística ou até mesmo cursas em outra linguagem. Já a escola, esse acredita que é um ambiente de muita demanda constante para garantir a arte no espaço que ela tem hoje, fazendo do professor um dos poucos protagonistas se não o único ou principal. Acreditamos que aqui o entrevistado faz menção ao papel do professor de arte como protagonista em apresentações, eventos e datas festivas, aos quais sempre é incumbido de preparar e organizar tais eventos.

A entrevistada número 06 considera desafiador buscar um equilíbrio entre as diferentes linguagens artísticas, mas reconhece a harmonia e a beleza de projetos em que essas linguagens dialogam. A docente acredita que é necessário ter mais professores formados nas diversas linguagens artísticas e um maior apoio dos órgãos públicos responsáveis pela cultura, para que haja um olhar mais atento à arte. A entrevistada afirma que o acesso à cultura é um direito que muitos cidadãos desconhecem, e que a falta de conhecimento faz com que as pessoas não valorizem a cultura como deveriam. Essa leciona na mesma escola do entrevistado número 03, EEEFM José Cupertino, e diz que procura fazer de tudo que está ao seu alcance, mas reconhece que tem pouco tempo para ensinar as quatro linguagens artísticas, e que para o ensino da música é essencial ter um professor formado na área.

Sobre as escolas em que atua, o entrevistado 03 afirma que o ensino hoje na EEEFM José Cupertino é mais acessível e existe inclusão de perspectivas culturais e

históricas diversas, com espaços onde se pode realizar novos trabalhos dentro do âmbito escolar e fomentar a capacidade do ensino de arte de promover o pensamento crítico e a análise estética. Fatores que são de total importância no desenvolvimento educacional em Arte.

O entrevistado 04 relata que, na EMEF Serrana, existe uma avaliação do corpo técnico pedagógico que é positiva em relação aos processos envolvendo a docência do componente curricular Arte e a integração dos estudantes é ótima. Segundo esse, há diversos fatores que levam a isso, como a escola ser tradicional na comunidade e muito bem quista por todos, e características dos discentes que são bastante positivas, como os professores efetivos atuarem muitos anos nessa escola, em sua maioria com profissionais de mais de 20 anos de casa, com infraestrutura e uma sala temática de arte e ciências com boa qualidade e ambientes diversificados, diferentemente da realidade da entrevistada número 01. Ela relata que mesmo assim existem muitos desafios, mas que fazem parte de uma escola grande e muito requisitada. O entrevistado 04 comenta ainda que a unidade é um polo de educação especial com salas em lotação máxima com seus 35 alunos ou às vezes um pouco mais.

Com essas respostas recebidas, podemos compreender que há realidades específicas em atividades de desenvolvimento dos educandos, em contrapartida, há vivências que se conectam devido às realidades compartilhadas dos educadores. Aqui podemos destacar o uso do livro didático que faz presença de forma parcial nos professores. Destacamos também a falta de preparo e incentivo por parte do currículo e da própria estrutura do educacional no incentivo e capacitação para que os professores possam desenvolver um ensino em arte que possa abranger as múltiplas linguagens artísticas.

Podemos reafirmar, de acordo com os depoimentos e o próprio objetivo da instituição, o Instituto e a sua função em ampliar os ensinamentos e a mudança na esfera social aconteça de fato. Os professores entrevistados veem o Instituto com um possibilitador da ampliação do repertório artísticos dos educandos, além de ser a ferramenta para que a música seja transmitida e ensinada aos alunos e não fique em falta como nos espaços em que o Instituto não consegue ocupar.

3.4 Uma nova experiência pedagógica

Como vimos anteriormente, a dança também foi incluída entre as atividades artísticas praticadas na Escola Agrícola, por ser conteúdo obrigatório da BNCC, mas, principalmente, pelo seu potencial de socialização e de agregar componentes musicais e visuais. Entendemos que a dança é um componente significativo na educação, pois tem sido uma parte integral da vida de todos os povos com diversas finalidades. Ela estimula a comunicação entre os participantes, promovendo o conhecimento de novas culturas. A prática de atividades coletivas relacionadas à dança favorece a aquisição de novas formas de expressão e o autoconhecimento, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes desenvolvem o senso rítmico, aprendem gestos, compartilham atividades lúdicas e ampliam seu vocabulário corporal. Para alcançar esses resultados, são necessárias atenção e concentração.

Algumas danças e folguedos são apresentados em diversas regiões do Brasil e podem ter nomes variados devido à transmissão oral das tradições, refletindo as manifestações culturais de cada povo. Os folguedos são celebrações populares que se destacam pela presença de música, dança e representação teatral. A maioria desses folguedos possui origens religiosas e raízes culturais africanas, portuguesas e indígenas. Embora estejam presentes em quase todo o território brasileiro, são mais frequentes na região Nordeste (Oliveira, 2014).

Na Escola Agrícola um folguedo inclui-se na Festa da Primavera, que leva esse nome por acontecer sempre entre setembro e dezembro. Há 24 anos, a festa é a maior atividade cultural e de integração entre as artes realizada na instituição. A festa faz parte da culminância do projeto de dança que é realizado pela professora de educação física durante um semestre. Ela se negou a responder a nossa entrevista, alegando que, ao lê-la e perceber que os questionamentos se voltavam a professores do campo da arte, não se sentia à vontade para participar. O próprio fato de ela não querer responder já nos leva a questionar o porquê uma professora que, há anos, trabalha dança durante 1 semestre do ano se recusa a responder perguntas que envolvam a dança com as outras artes. Isso nos mostra que a consciência e o desejo de uma integração das artes ainda são bastante tímidos e que seria importante um maior diálogo entre as disciplinas na instituição.

Autores como Ossana (2011) defendem a integração da dança no processo de educação integral, por ser a linguagem corporal e a expressão mais autêntica e primária do ser humano. Reconhecemos a necessidade de incorporar a expressão corporal e o movimento na educação de crianças e jovens, mas não necessariamente a dança em si. Embora a dança possa certamente contribuir para o processo educativo, a afirmação de que ela é a expressão mais autêntica e primária do ser humano pode refletir uma preferência pessoal. A dança pode ser uma das formas autênticas e primárias de expressão humana, assim como a produção sonora, a dramaticidade e a expressão visual, entre outras, que também são importantes para a educação. No entanto, é questionável se o educador musical deve ser responsável por trabalhar com todos esses conhecimentos. Talvez seja mais adequado ser mais modesto em termos curriculares, limitando um pouco a amplitude dessas responsabilidades docentes, para focar em maior profundidade e qualidade (Oliveira, 2014)

Em nossa experiência de atuação na Escola Agrícola (desde maio de 2021), em nenhum momento foi feita uma parceria com as aulas de música para com o evento da Festa da Primavera. Apesar de termos sugerido um trabalho em torno de temáticas que dialogassem com o repertório estudado com os alunos de música, a integração não foi efetivada. A proposta visava abordar o contexto completo da obra, incluindo a execução, o conhecimento da forma, do compositor e do estilo. Além disso, pretendíamos explorar a aplicação da obra na dança, o contexto do estilo de dança, e todas as características da obra de forma integral. Freire (2001) nos relata sobre a importância de estudar toda a compreensão exata do objeto, e as relações com outros objetos de estudo. Se tornarmos como objeto a música ou a dança e sua integração, os estudantes se beneficiariam de uma maior experiência no contexto artístico visto de duas linguagens artísticas distintas.

O fato de reconhecer segundo Oliveira (2014) de não necessariamente ensinar a dança em si, mas a necessidade de incorporar a expressão corporal e o movimento na educação de crianças e jovens mostra a falta do diálogo entre as linguagens artísticas e como a festa da primavera não busca esse viés da dança pela educação, mas sim de promover um evento cultural na escola, que trás sim um aprendizado sobre coordenação motora, movimentos e passos de dança, mas que também objetiva final a venda de cadeiras, alimentos e levantar fundos para a escola. A

instituição de ensino não tem festas tradicionais aberta a comunidade como festas juninas e acredito que transferiu a festa da primavera para esse lugar de colocar os alunos dançando e barraquinhas vendendo alimentos e bebidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou proporcionar uma visão abrangente sobre as transformações do ensino de arte na Educação Básica brasileira, desde suas origens até os desafios contemporâneos. Ao abordar aspectos históricos, sociais, políticos e culturais que moldaram o ensino artístico no país, pudemos compreender melhor nossa própria realidade – da Escola Agrícola de Afonso Cláudio – e refletir sobre possibilidades de aprimoramento.

Desde o período inicial, marcado fortemente pela influência europeia, até os movimentos de valorização da cultura popular e o fortalecimento de identidades nacionais, cada fase histórica deixou sua marca no cenário educacional das artes. O percurso de pesquisa realizado nos revelou como a introdução da arte nas escolas refletia as tendências educacionais vigentes, com as ideologias predominantes em cada período.

A discussão sobre a polivalência na formação docente e a relação entre educação e transformação social destacaram a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de arte e a relevância desses temas no contexto educacional contemporâneo. Considerando que as expressões artísticas não devem ser abordadas pedagogicamente de maneira isolada, uma vez que a contemporaneidade nos aponta para uma direção de maior integração, a concepção de "artes integradas" emerge como uma alternativa pertinente. Compreendemos que essa abordagem representa não apenas uma entrada para o exercício de uma arte que abarca singularidades e diversidades ao mesmo tempo, mas também uma oportunidade para ações coordenadas que englobem vivências artísticas presentes na cultura. Essas vivências devem ser conduzidas por profissionais especializados que colaboram entre si, promovendo um trabalho artístico e cultural abrangente em várias linguagens artísticas. A promoção de experiências artísticas e culturais na prática pedagógica, integrando a arte à dança, música, teatro e artes visuais – além de outras modalidades artísticas mais atuais, como instalações ou performances –, é de suma importância. Destacamos, portanto, a relevância da integração das artes. Em resumo, o aprimoramento contínuo do professor surge como um processo vital e dinâmico para

aprimorar a qualidade da educação. Este processo contribui para a formação de profissionais mais capacitados e comprometidos, com a finalidade de prepará-los para enfrentar os desafios contemporâneos e promover um processo educacional de boa qualidade.

Nesse sentido, a integração das artes na educação, aliada a uma visão interdisciplinar, não só enriquece o currículo escolar, mas também pode contribuir para uma formação artística mais sintonizada com as tendências contemporâneas do campo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa importância ao estabelecer as Artes Integradas como uma unidade temática, promovendo uma formação integral que valoriza a colaboração entre profissionais especializados em diversas áreas artísticas. Isso é fundamental para proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e profunda das diferentes disciplinas artísticas. Destacando a necessidade de os professores de arte se posicionarem politicamente nos debates sobre a BNCC, garantindo que a arte seja reconhecida como uma área de conhecimento essencial. Além disso, enfatiza a importância de os alunos terem acesso a uma ampla gama de manifestações artísticas e culturais, promovendo a apreciação artística e a compreensão da história da arte nas diversas linguagens.

A implementação de práticas de Artes Integradas é vista como uma etapa em direção a uma abordagem artística mais ampla, que envolve o desenvolvimento de projetos que integrem saberes diversos e proporcionem aprendizagens enriquecidas em termos artísticos, estéticos e culturais. Essa abordagem visa criar uma interconexão entre disciplinas, promovendo o diálogo entre diferentes formas de expressão artística e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Com base nas entrevistas realizadas, averiguou-se que professores têm diferentes experiências e perspectivas em relação ao ensino de arte. Alguns enfrentam desafios devido à falta de formação específica ou de recursos adequados, enquanto outros conseguem integrar várias linguagens artísticas em suas práticas de ensino. Concluindo a pesquisa, observou-se, nas entrevistas, duas realidades: uma na qual os professores usam apenas o livro didático como caminho curricular e a outra

em que os professores constroem sozinhos o currículo. Entretanto, mesmo diante dos desafios enfrentados, como a falta de formação adequada dos professores, a carência de recursos nas escolas e a necessidade de uma abordagem mais interdisciplinar, percebe-se uma busca por alternativas para superar essas barreiras.

No viés do trabalho realizado pelo Instituto Cultural das Montanhas, é possível destacar a importância da combinação entre ensino e contexto social, desempenhando um papel realmente abrangente e crucial na promoção do bem-estar social e na inclusão de comunidades carentes, desde a assistência direta às necessidades básicas até o desenvolvimento de programas educacionais e culturais. A parceria com a Escola Agrícola exemplifica uma estratégia eficaz de como instituições podem se unir para ampliar o impacto de suas ações, ampliando o alcance e o impacto das atividades culturais e educacionais, proporcionando acesso a espaços e recursos que enriquecem o processo educacional. Ao compartilhar recursos e conhecimentos, o Instituto e a escola conseguem oferecer uma variedade de oportunidades educacionais e artísticas para os alunos. Além disso, o trabalho desenvolvido pelo Instituto Cultural das Montanhas e as reflexões dos professores de arte ressaltam a relevância da educação artística na formação dos indivíduos e na promoção do desenvolvimento humano e social. Portanto, por meio de ações integradas e colaborativas entre instituições educacionais, culturais e a comunidade em geral, é possível estimular a criatividade, a expressão cultural e o pensamento crítico dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e culturalmente rica. Assim, investir em formação continuada e capacitação dos professores, fortalecer parcerias institucionais e promover uma abordagem interdisciplinar no ensino de arte são passos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

5 REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: **possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais**. Educação. Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr., 2014.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; RHODEN, Sandra Mara. **TRILHAS FORMATIVAS EM ARTES INTEGRADAS: UMA FORMAÇÃO-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte - ISSN 2359-6120(online), [S. l.], v. 27, n. 27, p. 988, 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/988>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. **500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos**. In: Encontro Nacional da ANPPOM, 12, 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.

APPLE, M. Teachers & Texts. **A Political Economy of Class & Gender Relations in Education**. New York: Routledge, 1986.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**.- 2 ed - São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. Goiânia: Revista Polyphonia. v. 27, n. 2, pp. 19–39, 2016.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. 2 ed. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.

BANDEIRA, Julio; XEXÉO, Pedro Martins Caldas; CONDURU, Roberto. **A missão francesa**. Rio de Janeiro: Sextante, pp. 67–139, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BIESDORF, Rosane Kloh. **A arte nos contextos histórico-filosóficos e do ensino no Brasil**: uma abordagem a partir de aspectos teóricos e das distintas visões da comunidade escolar. São Carlos: UFSCar, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BORTOLUCCI, A. B. F.; VALENZOLA, J.; COLETTI, C. M. N. **O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Revistas Publicadas FIJ - até 2022*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 100–113, 2020. Disponível em: <http://portal.fundacaojau.edu.br:8077/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/238>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. *Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016*. [Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**]. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. [Altera a Lei nº 9.394/96, para **dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**]. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.**

Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASÍLIA, DF: **Presidente da República**, [2016] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em 22 jun. 2023)

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003

BURNAFORD, Gail *et al.* **Arts Integration Frameworks, Research Practice.** A Literature Review, April, 2007. Disponível em: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Arts-Integration-Frameworks.pdf> Acesso em: 15 agosto. 2024.

CANDA, Cilene Nascimento. Carla Meira Pires Batista. **QUAL O LUGAR DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR?** R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009.

CARTAXO, Carlos. **Amor invisível: artes e possibilidades narrativas.** João Pessoa: Ed CCTA, 2015.

CHOPIN, A. **História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte.** In: Revista Paedagogica Histórica. V.38, N.1, 2002, p.21-49

COUTINHO, S. e FREIRE, V. **Design para educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa.** In: Arte: Limites e Contaminações. V.2. Cleomar Rocha (org.). Anais do XV Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: UNIFACS, 2007, p.245-254.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da, 1982- **A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha** / Daiane Solange Stoeberl da Cunha. - Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola atual**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DE OLIVEIRA, Daisy Lucia Gomes. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico no Governo Vargas: as concentrações orfeônicas e a Superintendência de Educação Musical e Artística**. Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. Preface. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. ix xx). Thousand Oaks, UK: Sage, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed., Campinas, Sp:Papirus,2007.

FARIA, Aline Folly. 2009. **Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu – Mestrado em Música – da Universidade Federal de Goiás.

FERRAZ, Maria Heloisa C. T., SIQUEIRA, Idméa S. P. M. **Arte-Educação** **Vicência, experiência ou livro didático?** 2ª edição. Edição Loyola, São Paulo, Brasil, 1987.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. A. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. A. **A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan./jun. 2017.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. 1991.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed – São Paulo, Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, R. C. C. R., Henderson, J. C., & Vasconcelos, J. B. B. (2018). **O ensino de arte na base nacional comum curricular**: Artes integradas sim, polivalência não. *Revista CLEA*, 6, 33- 47.

FREITAS, Alexandre Siqueira. **Ressonâncias, reflexos e confluências**: Três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012. 341 f.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. (2001). **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estud. av.*, 15(42), 259-268. doi: 10.1590/S0103-40142001000200013

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. 231p.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Apresentação. In: **Movimentos Sociais e educação**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1999. P. 7-10

Gomes, W. (1997). **A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente**. *Psicologia USP*, 8(2), 305-336. Guia do livro didático. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2001.

IAVELBERG, R. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte**. *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 74–84, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.576. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 1 mar. 2024.

IBGE, Diretoria de Pesquisa <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao>> **Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios Contínua**, 2012-2019. Acesso 20 de maio de 2023

IBGE, Diretoria de Pesquisa <<https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>> **Painel de Indicadores**, 2022 a primeiro semestre de 2023. Acesso 03 de julho de 2023.

INVERNIZZI CASTILLO, Noela. **Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira**. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Unicamp: Campinas, 2000.

JUNIOR, N. C. P. **Estudos interartes: uma introdução**. *Raído*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 103–111, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/161>. Acesso em: 2 mar. 2024.

JODELET, D. (2003). ***Aperçus sur les methodologies qualitatives***. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 139-161). Paris: PUF

JORDÃO, Gisele; ALLUCI, Renata; MOLINA, Sérgio, TARAHATA, Adriana (coord.). **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Kvale, S. *Interviews: **An introduction to qualitative research*** Thousand Oaks, UK: Sage, 1996.

LEITE, Idayana M. B. **A canção como espaço de confluências das Artes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14ª edição. São Paulo: Edição Loyola, 1996, 149p.

LIMA, Elvira Souza (Org). **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E, D, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes. **A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo**. Educação. Santa Maria, v. 46, 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555 out/dez 2014.

MACEDO, Marle de Oliveira. **O cenário de exclusão social – uma tentativa de desconstrução**. In: Reis, Ana Maria Bianchi (org). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 47-77.

MAXWELL, J. A. ***Qualitative research design: An interactive approach*** (2nd ed.). Thousand Oaks, Reino Unido: Sage, 2005.

MOLON, Susana. **Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas**. Educação. Santa Maria, v. 41, n. 31, set./dez., 2016.

MONTEIRO, Aline Folly Faria. **Artes Integradas: a arte na construção do conhecimento**. Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, Tese de Doutorado Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2022.

MOREIRA, Adriano Justino. **Zoltán Kodály e Heitor Villa-lobos: duas metodologias que se comunicam**. Curitiba – PR, 04 de maio de 2015.

NICOLASI-DA-COSTA, Ana Maria. **O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa. A Base Nacional Comum Curricular: Ensino de Arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? In: **JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**, 3., 2018. Campo Grande: UEMS, 2018. Disponível em:
<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/download/4862/4890>. Acesso em: 01 mar. 2024

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 14, n. 14, 2014. Disponível em:
<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/309>. Acesso em: 24 maio. 2024.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

OSSONA, P. (2011). **A educação pela dança**. (N. Abreu e S. Neto, Trad.). (6ª ed.) São Paulo: Summus.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em:
<http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

PEREIRA, Sonia Gomer. **Arte, ensino e academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro / Sonia Gomer Pereira** – 1 ed. – Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2017.

PERES, José Roberto. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais. Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2017. Disponível em:
<https://www.cp2.g12.br/ojs/index/php/revistaddav/article/download/1163/859>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PRAZ, Mario. **Literatura e artes visuais**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original).

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura-Comunicação e expressão. **Educação artística**. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977a.

ROJO, R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Trabalho apresentado no CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, *Anais...* Florianópolis, 1999.

RUBIN, H. J., & RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing: The art of hearing data**. 2ª ed.. Thousand Oaks, Reino Unido, Editora: Sage, 2005.

SALLES, Pedro Paulo. A Educação com música. In: 200;205. **A Música na Escola**. São Paulo – SP. Allucci & Associados Comunicações, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34ª edição. Campinas: Editora 34 e Autores Associados, 2001, 95p.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research: **A guide for researchers in education and the social sciences***. 2ª ed. Nova York: Teachers College Press, 1998.

SERRES, Michel. **Musique**. Paris: Éditions Le Pommier, 2011

SEVERINO, A. J. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996**. IN: I. BRZEZINSKI (org.), *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos* (p. 29-49). São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Jenekésia Lins da; RÊGO, Ana Paula Monteiro; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **A pesquisa na formação do professor universitário: competências na produção e transmissão do conhecimento**. Educação. Santa Maria, v. 46, 2021.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Conhecimentos e metodologias para o ensino de Arte: Recortes Históricos Sobre A Lei No 5692/71 E Sobre As Diretrizes Curriculares Do Estado Do Paraná/2009**. Paraná – 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas**. 2001. In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#qt19>. Acesso em: 04 de maio de 2024

Taylor, S. **Evaluating and applying discourse analytic research**. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), **Discourse as data: A guide for analysis** (p. 5-48). Londres: Sage, 2001.

TONINI, I. **Imagens nos livros didáticos de Geografia: Seus ensinamentos, sua pedagogia.** Disponível em: <www.mercator.ufc.br/revistamercator,> Acesso em: 28 de mar. 2024.

TOURINHO, I.; COSTA, G. **Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais** - DOI 10.5216/vis.v6i1e12.18084. Visualidades, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, 2012. DOI: 10.5216/vis.v6i1e12.18084. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18084>. Acesso em: 23 abr. 2024.

TREND, David. **Cultural Democracy: Politics, Media, New Technology.** Albany: Universidade de Nova Iorque, 1997, 216p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Turato, E. R. (2003). **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro, E. Vozes, 2003.

UITARI, Solange; Kater, Carlos; FISCHER, Bruno. **Conectados.** São Paulo: FTD, 2018.

VASCONCELOS, Helen a Villas Garcia. **A implementação da Lei 11.769/2008:** um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na Grande Florianópolis. 2016. 155 p. Dissertação (Mestrado em Música) -Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

VILANOVA, Valda Cecília Abud. **O axé e o sujeito do conhecimento.** In: Reis, Ana Maria Bianchi (org). Plantando Axé: uma proposta pedagógica. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 127-162.

Weiss, R. S. **Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies.** Nova York: Free Press, 1994.

Wengraf, T. **Qualitative research interviewing: Semi-structured, biographical and narrative methods,** London: Sage, 2004.

WESTIN, Ricardo. **1º Censo do Brasil, feito a 150 anos, contou 1,5 milhões de escravizados.** Agência Senado, 2022, matéria disponível em <

<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1o-censo-do-brasil-feito-ha-150-anos-contou-1-5-milhao-de-escravizados#:~:text=milhão%20de%20escravizados-,1º%20Censo%20do%20Brasil%2C%20feito%20há%20150%20anos%2C%20contou,1%2C5%20milhão%20de%20escravizados&text=No%20último%20dia%201º%2C%20técnicos,sob%20os%20auspícios%20de%20D.>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1)** Qual seu nome completo e idade?
- 2)** Qual sua formação? (Artes visuais, dança, música, teatro). Descreva o título exato que está em seu diploma e o nome da instituição.
- 3)** Tem alguma pós-graduação ou especialização? Se sim, qual e em que instituição?
- 4)** A quanto tempo você leciona na atual instituição?
- 5)** Como se relaciona com o livro de didático (desconsidera-o, utiliza-o parcialmente, integralmente, como consulta etc.)? Utiliza outras literaturas ou métodos?
- 6)** Já se viu obrigado(a) a ensinar outra linguagem artística para a qual não tem formação específica? Se sim, sua formação de graduação (licenciatura) contribuiu para o ensino de outra(s) linguagem(ns) artística(s)?
- 7)** Já ensinou outra modalidade por afinidade ou desejo de ensinar? Se sim, o livro didático da disciplina arte o auxiliou? Buscou outras fontes? Quais?
- 8)** Já fez algum curso ou formação em alguma linguagem artística diferente da sua de formação acadêmica de graduação?
- 9)** Desenvolve ou desenvolveu algum projeto artístico fora das aulas de artes?
- 10)** Como você vê os diálogos entre linguagens artísticas na produção contemporânea fora das escolas?
- 11)** Qual nome da escola que leciona e como você avalia o ensino de arte na sua escola hoje?

ENTREVISTADO 01

- 1)** Viviane Perozini da Silva Côco, 48 anos.
- 2)** Artes visuais.
- 3)** Tenho pós-graduação em Alfabetização e Letramento.
- 4)** Na rede estadual já leciono arte desde 2013. Na rede municipal desde 2019.
- 5)** Utilizo parcialmente o livro didático. Utilizo outras literaturas sobre a História da Arte, Sistema de ensino Aprende Brasil, sites da internet, etc.
- 6)** Sim. De acordo com o Currículo do Espírito Santo o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Como minha formação é em Artes Visuais não contribuiu para o ensino de outras linguagens artísticas.
- 7)** Não.
- 8)** Não.
- 9)** Não.
- 10)** Acredito que a arte contemporânea ampliou o envolvimento de várias linguagens artísticas, procurando refletir de modo subjetivo sobre a obra e não sobre o objeto em si, focando no processo criativo, formando uma nova mentalidade artística.
- 11)** Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Agrícola.
Escola Municipal de Ensino Fundamental Cívico Militar José Jorge Haddad.
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria de Abreu Alvim.

O ensino de arte nas escolas que trabalho apresentam um grande avanço em relação ao ensino de arte de alguns anos anteriores, onde o professor de arte não era habilitado em nenhuma das linguagens artísticas. Dessa forma eram os professores de outras disciplinas como Português e História que lecionavam as aulas de arte para completar a carga horária. Hoje em dia mesmo que o professor de arte tenha que abordar as quatro linguagens artísticas, já temos alguém habilitado em pelo menos uma dessas linguagens.

Infelizmente as escolas municipais possuem uma grade curricular com apenas uma aula de arte por semana, sendo praticamente impossível abordar tantos conteúdos importantíssimos de maneira mais profunda. Também não apresentam uma estrutura para que as aulas sejam mais produtivas, como por exemplo uma sala de arte ambiente com materiais adequados.

ENTREVISTADO 02

- 1)** Júlio Cesar Berger, 34 anos.
- 2)** Licenciado em Música - Universidade Federal do Espírito Santo.
- 3)** Pós-Graduação em Violão – FACEC Violonista: solista e acompanhador - Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó.
- 4)** 03 meses.
- 5)** Utilizo literaturas e métodos diversos e, em relação ao livro didático, parcialmente.
- 6)** Não.
- 7)** Não.
- 8)** Não.
- 9)** Sim, vários.
- 10)** Acredito que a vivência seja híbrida, isto é, tenho a percepção da concatenação real de várias linguagens artísticas.
- 11)** EMEIF Agrícola. Não tenho propriedade para desenvolver a avaliação em ensino de arte uma vez que estou ainda me ambientando à unidade escolar.

ENTREVISTADO 03

- 1) Ivan Vieira Ribeiro, 23.
- 2) Artes Visuais, (UNIMES) Universidade Metropolitana de Santos.
- 3) Sim, Ensino de Artes Visuais, (UNIMES) Universidade Metropolitana de Santos.
- 4) 2 meses.
- 5) Uso com frequência, o livro didático de artes não é apenas um manual de referência, mas sim uma porta de entrada para um mundo fascinante de criatividade, beleza e significado, capacitando os alunos a se tornarem não apenas espectadores, mas também participantes ativos e críticos no cenário artístico global.
- 6) Sim, Uma das principais contribuições da licenciatura em Artes Visuais é a promoção da expressão pessoal e da imaginação dos alunos. Os professores formados nessa área têm o conhecimento e as habilidades necessárias para estimular a criatividade dos estudantes, encorajando-os a explorar diferentes mídias, técnicas e estilos artísticos.
- 7) Sim, existem inúmeras abordagens que podemos acossiar no ramo da arte, por meio de plataformas online, como websites, vídeos educacionais e cursos virtuais, a internet oferece uma ampla variedade de recursos multimídia, como imagens, vídeos, animações e simulações, que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.
- 8) Não, todos os recursos fora de minha graduação que aprendi foi de maneira autônoma.
- 9) Sim, no ano de 2023 foi desenvolvido o projeto “Eco das Mãos” que foi realizado um desfile ecológico com roupas recicladas e diversas palestras, reduzir a quantidade de lixo é um compromisso com o futuro do nosso planeta.
- 10) São extremamente enriquecedores e refletem a natureza interdisciplinar e colaborativa da arte no mundo atualmente. Artistas de diversas áreas, como pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, literatura e novas mídias, frequentemente

se unem para criar obras que transcendem as fronteiras tradicionais das disciplinas artísticas. Além de questões sociais, políticas e culturais contemporâneas, proporcionando uma plataforma para a reflexão crítica e a expressão criativa.

Acredito que a inclusão da seção de Artes Integradas no livro didático pode proporcionar benefícios significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem estimula a criatividade, conectando conceitos de diferentes disciplinas e enriquecendo a compreensão sobre os temas abordados do livro. Além disso, percebo que alguns módulos apresentam propostas incríveis, o que me auxilia e facilita aos discentes a compreensão do mundo da arte.

11) EEEFM José Cupertino, o ensino de arte hoje é mais acessível, existe inclusão de perspectivas culturais e históricas diversas, espaços onde se pode realizar novos trabalhos dentro do âmbito escolar e fomentando a capacidade do ensino de arte de promover o pensamento crítico e a análise estética.

ENTREVISTADO 04

1) Samuel de Oliveira Costa, 35 anos.

2) Licenciatura plena em Música. UFES, 2011.

3) Especialização em educação musical (Instituto Afonso Cláudio); Mestrado em Artes (em curso), UFES - Interartes e novas mídias: estudos interartísticos entre música e pintura.

4) Sou professor de Arte na rede de ensino da Prefeitura Municipal da Serra, desde fevereiro de 2013. Na EMEF Serrana desde fevereiro de 2018, atuo como professor de Arte das turmas de 5o ao 9o ano do Ensino Fundamental II.

Também sou professor de Música na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória. desde fevereiro de 2014. Na EMEF Suzete Cuendet desde 2015 e EMEF Octacílio Lomba, atuo como professor de Música das turmas de 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental I.

Fui professor de Música na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vila Velha, desde agosto de 2012 a fevereiro de 2014, na UMEF Thelmo Torres e atuei como professor de Música das turmas de 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental I.

5) Como se relaciona com o livro didático (desconsidera-o, utiliza-o parcialmente, integralmente, como consulta etc.)? Utiliza outras literaturas ou métodos? Parâmetro sobre os livros didáticos do componente curricular Arte na educação de Serra, ES: os livros didáticos de arte foram introduzidos no Ensino Fundamental da educação básica a partir das turmas de 4o e 5o ano do ensino fundamental I a partir de 2016 e 6o ao 9o ano do ensino fundamental II a partir de 2018.

Em 2017, em um dos processos formativos com os professores de Arte do município, como resultado das análises das coleções, foi indicada uma coleção de livro didático de Arte para as turmas de 6º ao 9º ano. A indicação preservou a autonomia de escolha das unidades de ensino enquanto equipamentos responsáveis para a escolha efetiva dos livros didáticos, até mesmo com consentimento ou em conjunto com os professores de Arte.

Para as turmas de 6º ao 9º ano foi indicada a coleção “Por toda Parte”, da editora FTD - ciclo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 a 2020 - e para as turmas de 4º e 5º ano já havia sido escolhido em 2015 o livro didático “Ápis-Arte”, da editora Ática, para o ciclo do PNLD 2016 a 2018.

Já em 2020, para o novo ciclo do PNLD do ensino fundamental II que iniciaria em 2021, também em um dos processos formativos, indicou-se para o 6º ao 9º ano a nova edição da coleção do livro didático de Arte “Por toda parte”.

Para os anos do ensino fundamental I, em 2021 já havia sido adotada a coleção coleção “Novo pitangá Arte” para o PNLD 2022 a 2024.

Até 2017 eu atuava como professor de arte em uma escola de ensino fundamental I e desde a chegada do livro didático para o componente curricular Arte para as turmas do 4º e 5º ano eu percebi um rendimento profissional melhor, visto que o livro didático me proporcionou uma potencialização do quesito “recurso didático”. Ressalto que a intencionalidade pedagógica é o vetor que valoriza itens com qualidade didática.

Os livros didáticos de arte são encarados por mim como uma espécie de garantia mínima a conteúdos artísticos, expressos nas suas variadas formas. Possibilita o acesso a produções visuais expressas em reproduções artísticas presentes no livro didático, textos de bibliografias de artistas, sobre movimentos artísticos, sugestões de atividades plásticas, cooperativas, de vivência, entre outros, além do disco de áudio (CD) que acompanha. Eu utilizo os conteúdos disponibilizados nos livros didáticos como ponto de partida para o conteúdo, ampliando-o com outros objetos artísticos para estudo, leituras, aplicação de recursos pedagógicos como vídeos, áudios, atividades artísticas e avaliações. Costumeiramente costumo aplicar uma avaliação com consulta no material didático sobre o conteúdo estudado, uma avaliação processual, geralmente de pesquisa ou elaboração de produção artística ao longo de aulas de arte em um período do trimestre. Por último uma terceira avaliação de elaboração artística norteada por um tema ou procedimento.

Exemplo: as turmas de 7º ano estudam no 2º trimestre o conteúdo “arte pública”, presente no livro didático, que compreende também monumentos escultóricos, além de outros como, dança de rua, grafite, pinturas murais, performances, etc. Após a abertura dos estudos sobre esse tema disponibilizados no livro didático, se faz a ampliação desse tema a partir do estudo de outros artistas (grafite de Os Gêmeos, performers, muralismo mexicano, por exemplo) e obras de arte pública capixabas, dando ênfase aos monumentos escultóricos da cidade de Serra e da capital Vitória (em Serra: Chico Prego e Atlantic Veneer. Em Vitória: Cruz reverente, Monumento ao imigrante italiano, Monumento ao expedicionário, Monumento à mãe, Monumento aos mortos e desaparecidos políticos capixabas, etc) seus autores e temáticas abordadas nas esculturas. Como primeira avaliação, foi desenvolvida um material com perguntas para serem respondidas, tendo o material didático como referência bibliográfica também para consulta. Como avaliação processual na sala de informática, durante 04 aulas, os estudantes fizeram pesquisa sobre monumentos escultóricos de Serra e Vitória, registrando autoria, período de elaboração e inauguração, onde está localizado e qual a motivação para sua criação ou temática desenvolvida. Como terceira e última avaliação, os estudantes desenvolveram esculturas em barra de sabão - atividade cujos procedimentos estão presentes no livro, além de exemplificações disponibilizadas pelo professor.

Esse é um tema que traz uma habilidade ou competência para além da formação de licenciado em Música. Também para o 7º ano há em seu livro didático conteúdos que favorecem o professor de arte licenciado em música, assim como no 5º, 6º, 8º e 9º ano. Essa situação é sim desafiadora e requer pesquisa procedimental para que o professor de arte licenciado em uma linguagem artística consiga garantir o acesso dos estudantes a outras formas de arte.

6) Sim. As aulas de história e filosofia da arte são matérias da licenciatura que me recordo como positivas para essa atuação que transita entre variadas formas artísticas.

7) Sim. Na verdade não por afinidade, mas por sentimento de responsabilidade enquanto professor do componente curricular arte, buscando garantir o acesso às variadas formas artísticas. Particularmente gosto muito de desenvolver estudos sobre cinema com as turmas de 8º ano no terceiro trimestre: invenções que são elementares para o cinema (câmera fotográfica, câmera cinematográfica, dispositivos de gravação e reprodução de áudio, o cinema mudo, a música no cinema mudo, foley art, trilhas sonoras e compositores, técnicas cinematográficas como chroma key, traje de motion capture, bullet time, cenários miniatura, stop motion, por exemplo).

8) Não. Apenas em formação continuada de professores de Arte da rede de Serra.

9) Sim, mas não na escola da rede municipal de ensino de Serra.

Em Vitória atuei como professor em uma das bandas escolares que integram o projeto da sua Secretaria Municipal de Educação, o projeto Bandas Escolares.

10) Fora do ambiente escolar o diálogo parece ser menos distante (ou mais estreito). Acredito que a modalidade da educação básica não garanta efetivamente fatores elementares para o desenvolvimento de estudos e diálogos artísticos em linguagens diferentes. Fora do ambiente escolar os diálogos se dão entre pessoas com formação nas suas linguagens específicas únicas ou, a partir da prática da pesquisa uma pessoa pode desenvolver habilidades em mais de uma forma artística - ou até mesmo cursando uma graduação em outra linguagem artística. A escola é um ambiente que demanda esforço constante para a garantia da arte no espaço sendo o professor um dos poucos protagonistas quando não o principal ou único.

11) Escola Municipal de Ensino Fundamental Serrana. A avaliação do corpo técnico pedagógico da escola é positiva em relação ao desenvolvimento de todos os processos que envolvem a docência do componente curricular Arte e a integração dos estudantes é ótima. Isso se dá por diversos fatores como a escola ser tradicional na comunidade e muito bem quista, as características dos discentes dessa unidade de ensino que são muito positivas, professores efetivos de longa data (nessa escola há quantidade significativa de professores que trabalham lá há mais de 20 anos), infraestrutura da escola com uma sala temática de arte e ciências e outros ambientes diversificados. Os desafios passam por inúmeros pontos também, mas encaro como consequência da docência em uma escola muito requisitada, que possui fila de espera para matrícula, a unidade de ensino é polo de educação especial, salas em sua lotação máxima 35 alunos ou um pouco mais em alguns casos.

ENTREVISTADO 05

- 1)** Fernanda de Araujo Friedrich, 27 anos.
- 2)** Licenciatura plena em artes visuais pela UFES.
- 3)** Pós graduada em ensino de artes técnicas e procedimentos (FAVENI)
- 4)** Leciono a 3 anos na escola Frans Caros João Lenk. E na Escola Agrícola
- 5)** Utilizo o livro didático parcialmente. Utilizo o livro didático do professor “História da Arte” de Graça Proença.
- 6)** Tenho dificuldade em ensinar sobre música, dança e teatro pois essas linguagens não foram muito abrangidas na minha licenciatura voltada para as artes visuais e a parte pedagógica.
- 7)** Não.
- 8)** Sim, atualmente curso biologia.
- 9)** Não
- 10)** -
- 11)** Considero bom, estamos sempre nos atualizando com formações ou cursos que agregam no ensino. Então eu não tive muitas experiências nas outras linguagens, a não ser na faculdade ter feito uma experiência de pintar uma tela de acordo com as músicas que iriam mudando. Já fiz uma atividade parecida com meus alunos. Acho que fora do ambiente escolar é algo inovador e que dá inspiração.

ENTREVISTADO 06

- 1)** Luana Aparecida Roncete Bissoli, 34 anos.
- 2)** Licenciatura em artes visuais UFES.
- 3)** Sim em Artes visuais, FAVENI.
- 4)** 6 anos.
- 5)** Como consulta, sim.
- 6)** Sim.
- 7)** Sim, consigo tirar boas práticas do livro didático quando preciso ensinar as outras modalidades da arte.
- 8)** Não, mas tenho interesse.
- 9)** Não.
- 10)** Sei o quão desafiador é buscar um equilíbrio entre as diferenças linguagens artísticas, mas se torna lindo e harmonioso quando conseguimos executar projetos com este diálogo. Creio que precisamos de mais profissionais formados na área e mais apoio dos órgãos públicos responsáveis pela cultura que tenham um olhar mais voltado para a arte. O acesso a cultura é um direito que os cidadãos nem sabem que possuem e infelizmente por não conhecerem seus direitos também não dão a devida valorização.
- 11)** EEEFM José Cupertino, procuro fazer tudo que está ao meu alcance, mas reconheço que o tempo é curto demais para ensinar as 4 linguagens, sendo que para música seria essencial e indispensável um professor formado na área.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Iran Vieira Ribeiro, portador(a) do documento de identidade 4.086.683-ES autorizo a publicação, como material acadêmico sem fins lucrativos, de entrevista realizada por Marcelo Dutra Coutinho, mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pelo Professor Doutor Alexandre Siqueira de Freitas. A pesquisa em questão intitula-se "Reflexões e propostas para o exercício das Artes Integradas na Educação Básica" e a entrevista dirige-se ao levantamento de subsídios teóricos e práticos para elaboração de discussões em torno dessa temática.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cléria Pagotto Ronchi Zanelato portador(a) do documento de identidade 963.168, diretor(a) da Instituição de Ensino EEEFM José Cupertino autorizo a menção dessa instituição na pesquisa intitulada "Reflexões e propostas para o exercício das Artes Integradas na Educação Básica", realizada por Marcelo Dutra Coutinho, mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pelo Professor Doutor Alexandre Siqueira de Freitas. A pesquisa, sem fins lucrativos, dirige-se ao levantamento de subsídios teóricos e práticos para elaboração de discussões em torno dessa temática.

NOME DA CIDADE, data Afonso Cláudio, 20 de maio de 2024

Assinatura Cléria Pagotto Ronchi Zanelato

Cléria Pagotto Ronchi Zanelato
Diretora Escolar N° Func. 304168
Portaria N° 168-S 07/02/2017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **SAMUEL DE OLIVEIRA COSTA**, portador(a) do documento de identidade **2320021ES**, autorizo a publicação, como material acadêmico sem fins lucrativos, de entrevista realizada por Marcelo Dutra Coutinho, mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pelo Professor Doutor Alexandre Siqueira de Freitas. A pesquisa em questão intitula-se “Reflexões e propostas para o exercício das Artes Integradas na Educação Básica” e a entrevista dirige-se ao levantamento de subsídios teóricos e práticos para elaboração de discussões em torno dessa temática.

Vitória, 20 de maio de 2024

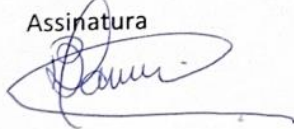
Documento assinado digitalmente
 **SAMUEL DE OLIVEIRA COSTA**
Data: 22/05/2024 14:59:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Bernadeth Carnielli Costa, portador(a) do documento de identidade 1.198.666 ES, diretor(a) da Instituição de Ensino EMEIEF Agrícola autorizo a menção dessa instituição na pesquisa intitulada "Reflexões e propostas para o exercício das Artes Integradas na Educação Básica", realizada por Marcelo Dutra Coutinho, mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade Federal do Espírito Santo, orientado pelo Professor Doutor Alexandre Siqueira de Freitas. A pesquisa, sem fins lucrativos, dirige-se ao levantamento de subsídios teóricos e práticos para elaboração de discussões em torno dessa temática.

NOME DA CIDADE, data

Assinatura



Bernadeth Carnielli Costa
Diretora
EM Agrícola
Dec. PMAC Nº 093/2023

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUC. INFANTIL
E ENSINO FUNDAMENTAL AGRÍCOLA

Ato de Criação: Decreto nº 003/98 de 13/01/1998

End.: Parque de Exposição Dr. João Eutrópio

Empoçado - Afonso Cláudio - ES

E-mail: em.agricola@afonsoclaudio.es.gov.br