

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS CIDADE DE GOIÁS

DEPARTAMENTO DE ÁREAS ACADÊMICAS

CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

O ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA DO CAMPO

A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ARTE

LARA REGINA NUNES XAVIER

GOIÁS,

2022



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Lara Regina Nunes Xavier

Matrícula: 20201100080090

Título do Trabalho: O ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ARTE.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiás, 22/02/23.
Local Data

Lara Regina Nunes Xavier

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

LARA REGINA NUNES XAVIER

O ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA DO CAMPO
A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ARTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Câmpus Cidade de Goiás, como requisito para a obtenção do Título de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais.

Orientador(a): Prof. Dra. Ana Rita da Silva

GOIÁS
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Goiás – Campus Cidade de Goiás

756.176

X03e

Xavier, Lara Regina Nunes.

O ensino de arte em uma escola do campo a partir das orientações curriculares para arte / Lara Regina Nunes Xavier; orientadora, Ana Rita da Silva – Cidade de Goiás, 2022.

60 p.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Cidade de Goiás, Departamento de Áreas Acadêmicas, Licenciatura em Artes Visuais.

1. Ensino de arte. 2. Educação do campo. 3. Documentos curriculares. I. Silva, Ana Rita da, orientadora. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS CIDADE DE GOIÁS

TERMO DE APROVAÇÃO

LARA REGINA NUNES XAVIER

O ENSINO DE ARTE EM UMA ESCOLA DO CAMPO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ARTE

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Cidade de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de LICENCIADA EM ARTES VISUAIS e desenvolvido na linha de pesquisa Educação, escola e ensino de arte, sob orientação da Profa. Dra. Ana Rita da Silva.

Aprovado em 14 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

Profa. Dra. Ana Rita da Silva (Presidente - orientadora)

(assinado eletronicamente)

Prof. Esp. Renata Tavares de Brito Falleti (Membro interno)

(assinado eletronicamente)

Prof. Me. Wagner Falcão Carlos (Membro interno)

Documento assinado eletronicamente por:

- Renata Tavares de Brito Falleti, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 01/03/2023 08:27:11.
- Wagner Falcão Carlos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/02/2023 20:41:29.
- Ana Rita da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/02/2023 20:31:32.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 379130
Código de Autenticação: e5724a34f4



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Rua 02, Quadra 10, Lote 01 a 15, Residencial Bauman, Centro, CIDADE DE GOIÁS / GO, CEP 76600-000
(62) 3371-9057 (ramal: 9057)

RESUMO

O presente estudo tem como questão central discutir as relações entre o que está proposto nos documentos que orientam e normatizam o currículo escolar e como se organizam os planos de ensino dos professores de arte em uma escola situada na zona rural, partindo das seguintes indagações: O que propõem os documentos orientadores para o ensino de arte nas escolas de Ensino Fundamental? Esses documentos estão em sintonia com a realidade da escola? O que propõem os planos de aulas dos professores a partir dessas orientações? A proposta contempla as singularidades da educação no campo? A pesquisa teve caráter documental ao analisar como os documentos curriculares e planos de aula estão organizados para atender especificamente uma escola do campo, considerando as singularidades desse contexto. Utilizamos, para essa discussão, autores que tratam do ensino de arte de uma educação emancipatória que considere a realidade dos estudantes e os significados que a arte pode alcançar para dialogar com cada realidade, discutindo as implicações que a forma de organização curricular pode ter para produzir um ensino significativo. Como resultados, apontamos a necessidade de organizar o ensino de acordo com a formação dos professores em uma linguagem específica da arte e de dar autonomia para que a escola elabore e produza seus próprios planos de ensino de acordo com a sua realidade, a fim de promover um ensino que alcance as singularidades dos estudantes na educação no campo.

Palavras-chave: Ensino de arte. Educação do Campo. Documentos Curriculares. Organização do ensino.

ABSTRACT

The present study aims to discuss the relations between what is proposed in the documents that guide the school curriculum and how the teaching plans of art teachers in a school located in the rural area are organized, starting from the following questions: What do guiding documents for art teaching in elementary schools propose? Are these documents in tune with the reality of the school? What do teachers' class plans from these guidelines propose? Does the proposal include the singularities of education in the field? The research was documentary in analyzing how curriculum documents and class plans are organized to specifically meet a field school, considering the singularities of this context. We use, for this discussion, authors who deal with the teaching of art of an emancipatory education that considers the reality of students and the meanings that art can achieve to dialogue with each reality, discussing the implications that the form of curriculum can have to produce a significant teaching. As a result, we point out the need to organize teaching according to teacher education in a specific language of art and to give autonomy for the school to elaborate and produce its own teaching plans according to its reality, in order to promote A teaching that reaches the singularities of students in education in the countryside.

Keywords: Art Teaching. Field Education. Curriculum documents. Teaching Organizatio

DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar agradeço a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada. Dedico este trabalho a quem colaborou diretamente e ou indiretamente comigo.

Aos professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais-IFG-GO que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço com profunda admiração pelo vosso profissionalismo. Aos amigos e colegas, pelo incentivo e pelo apoio constantes.

Quero agradecer também ao meu filho, Luiz Fernando, que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos. E não deixando de agradecer de forma grata e grandiosa à minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir em mim.

Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir.

Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar força até o presente momento.

Agradeço ao meu filho Luiz Fernando que sempre esteve ao meu lado me dando a maior força para seguir nessa jornada.

Agradeço aos meus pais e irmão pelo apoio até aqui.

Gostaria de agradecer a todos os professores dessa instituição de ensino que em muito contribuíram para a realização deste trabalho. Professores que com seus ensinamentos tornaram a minha formação acadêmica possível.

Agradeço à minha orientadora que me guiou pelo caminho deste trabalho de Conclusão de Curso, sem o qual nada disso seria possível, a você Ana Rita meu agradecimento especial. Obrigada pela dedicação e tempo despendido em meu auxílio na realização da pesquisa, o mundo precisa de mais professores assim.

Agradeço a todos que me apoiaram e impulsionaram a concluir o curso. Gratidão!

EPÍGRAFE

"Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população."

Ana Mae Barbosa (1991: 6)

A arte existe para que a realidade não nos destrua.

Friedrich Nietzsche

LISTA DE SIGLAS

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUCE – Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esportes

DC-GO – Documento Curricular para Goiás – Ampliado

PPP – Projeto Político Pedagógico

PE – Plano de Ensino

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MCE – Matriz Curricular Estruturante 2020-2021

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação de Goiás

UNDIME – GO – União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. SITUANDO A PESQUISA: CONTEXTO, MOTIVAÇÕES E QUESTIONAMENTOS	15
3. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL	22
4. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTE OS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	43

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um estudo documental tem como objetivo discutir as relações entre o que está proposto nos documentos curriculares para o ensino de arte e os planos de aulas dos professores de arte a partir dessas orientações.

Algumas experiências que ocorreram no decorrer de minha atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBICTI), levaram-me a pensar a respeito de um ensino de arte em sintonia com os estudantes do campo. Neste sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de discutir as práticas de ensino de arte em uma escola do campo, a partir das orientações curriculares, entre elas o Documento Curricular para Goiás – DC-GO, que aponta que a expressão artística na escola:

[...] precisa ser atravessada por intencionalidades pedagógicas que respeitem as singularidades tanto de cada expressão artística, como dos estudantes, por isso deve ser realizada por profissionais especializados na área. Desse modo, os estudantes terão a oportunidade de adquirir o conhecimento, o aprofundamento e a consolidação de saberes e fazeres específicos, assim como o reconhecimento identitário, ação provisória e em permanente construção, além do desenvolvimento do sentimento de pertença cultural, tão necessário e vital. (DC-GO, 2020, p.254).

Com base nesses princípios, este trabalho parte não somente da minha experiência enquanto pesquisadora de iniciação científica, mas também de minhas vivências como estudante, etapa que revisito para confrontar o que foi vivenciado, no ensino de arte, durante minha formação básica, e o que se espera de um ensino significativo. Ao longo de toda a minha formação no ensino fundamental estudei em escola do campo, continuando o ensino médio em escola pública. Em 2021, retornei à escola do campo como pesquisadora e no ano seguinte tive a oportunidade de estagiar na mesma escola.

Nessa escola tive experiências que foram importantes para minha formação, mas infelizmente não tive professores com formação na área de Arte, mas professores que assumiram a disciplina para completar a carga horária. Desse modo, os professores que assumiam a disciplina sem ter formação específica na área, mesmo buscando atender às demandas curriculares, possuem dificuldades em manusear as técnicas artísticas e de proporcionar e ampliar os conhecimentos de arte, e, assim, suas práticas passam por ser saberes fragmentados e sem base na linguagem artística, levando o aluno a desenvolver uma perspectiva

pouco crítica que não proporciona a compreensão do mundo. Neste sentido Freire (2017, p. 105) aponta que:

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se nós a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

Educação bancária na concepção de Freire é depositar conhecimentos estanques, sem significados em relação ao cotidiano dos estudantes e desconectados de seus interesses e motivações. São conteúdos de uma realidade distante a serem memorizados temporariamente e esquecidos depois.

Como ação propositiva diante de uma realidade em processo, que pode ser transformada, Freire (2017) aborda a prática de ensino problematizadora. Nessa direção as aulas devem possibilitar aos estudantes, especialmente da escola do campo, o acesso aos conhecimentos da arte, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, uma visão crítica de mundo, ao contrário das práticas que venho observando nesses contextos, quais sejam, desenhos prontos para colorir com enunciados que direcionam para um fazer pouco criativo e sem referências estéticas ou imagéticas. Esse tipo de ensino leva o estudante a se sentir incapaz de criar e de se expressar.

A base teórica que fundamenta este trabalho toma como referência os autores Freire (2017), Brandão (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004) na área de Educação do Campo e Educação Popular; e os autores Barbosa (2002), e Rezende, Fusari e Ferraz (2009) na área de arte/educação. O estudo tem como questão central discutir as relações entre o que está proposto nos documentos e orientações curriculares para o ensino de arte para a escola do campo e as práticas dos professores a partir dessas questões: O que propõem os documentos curriculares para o ensino de arte nas escolas de Ensino Fundamental? Essa proposta está em sintonia com a realidade dos estudantes da escola do/no campo? Como os professores ministram a disciplina Arte na escola investigada e quais práticas desenvolvem? Essa metodologia está em sintonia com as pesquisas e as orientações de pesquisadores da área de Arte?

A necessidade de pesquisar este tema veio ao encontro da necessidade em compreender quais e como os documentos orientam e propõem o ensino de Arte para uma escola do campo. A

pesquisa de campo se deu ao analisar os planos de aulas de professores que ministram Arte nessa escola, confrontando a organização do ensino com os documentos norteadores, especialmente o DC-GO, a Matriz Curricular Estruturante 2020-2021 (MCE) e os planos de aula dos professores.

O desenvolvimento está estruturado nos seguintes tópicos: No primeiro, apresentamos um breve histórico do ensino de arte no Brasil. No segundo, situamos a pesquisa, seu contexto, motivações e questionamentos. No terceiro tópico, discutimos as orientações curriculares para o ensino de arte os planos de ensino dos professores no contexto de uma escola do campo, e, por fim, as considerações finais apontando algumas conclusões sobre o trabalho.

2. SITUANDO A PESQUISA: CONTEXTO, MOTIVAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Minha atuação como estagiária/pesquisadora me fortalece na trajetória de luta, constância, aferro, insistência, contentamentos, surpresas, superação de limites, muitas emoções e sobretudo o compromisso com as causas sociais, ou seja, os filhos estudantes/militantes do direito à educação que respeite suas especificidades. Assim, procuro defender o movimento a favor do ensino de arte em todas as modalidades da educação e em todos os espaços. Nessa direção de Soares, (2015, p.14), diz:

[...] busco compreender, refletir e contribuir com a Arte na escola que acredito: significativa, geradora de vivências e experiência, com potencial formativo para a vida; uma Arte na educação que busca a emancipação dos sujeitos. A realidade nos desafia cotidianamente na busca de uma educação estética significativa, onde promova que o aluno se aproprie do conteúdo universal da obra de arte e com ele possa compreender a si e agir no mundo em que está inserido.

Essa inquietação para escrever sobre a temática da arte-educação e de como acontecem as aulas de arte em uma escola do campo, a luta, a conquista de direitos, foi necessário recorrer às minhas memórias, às memórias de meus pais e avós paternos que em muito contribuíram para a minha formação humana e profissional. Sendo assim, recordarei de um tempo em que os ouvia e vivenciava de perto essas lembranças. Como ressalta Souza (2007, p. 63):

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Quando comecei a frequentar os espaços acadêmicos do Instituto Federal de Goiás, fiquei encantada com as práticas artísticas dos/das docentes dos/das educandos/as os gestos, o movimento do corpo, como cada símbolo, objeto e imagem nesses espaços representam mais uma conquista diante das lutas que já presenciei em minha trajetória como estudante. Compreendo, a partir dessa trajetória, que é necessário defender o movimento a favor do ensino de arte em todas as modalidades da educação e em todos os espaços, conforme aponta Soares, (2015, p.14):

[...] busco compreender, refletir e contribuir com a Arte na escola que acredito: significativa, geradora de vivências e experiência, com potencial formativo para a vida; uma Arte na educação que busca a emancipação dos sujeitos. A realidade nos desafia cotidianamente na busca de uma educação estética significativa, onde promova que o aluno se aproprie do conteúdo universal da obra de arte e com ele possa compreender a si e agir no mundo em que está inserido.

Desse modo, se faz necessário discutir as práticas de professores de arte em uma escola que fez parte de minha própria trajetória educacional, e, portanto, contribuiu para a formação de minha subjetividade profissional, tornando-se, assim, objeto de estudo desta pesquisa, no contexto de minha formação na Licenciatura em Artes Visuais. Discutir a arte na educação, sobretudo no contexto do campo não é uma tarefa fácil, pois ainda temos poucas referências bibliográficas que dialogam com o ensino de arte voltado a esse recorte. Conforme Araújo (2016, p. 147), pesquisar o ensino de arte na educação do campo é “uma forma de contribuir significativamente para a produção do conhecimento nessa área e para outros grupos de pesquisadores que se interessam por essa temática, tendo em vista a escassez de pesquisas no Brasil sobre arte/educação do campo”. Segundo Arroyo (2004, p. 09):

Aqui se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do campo. Vocês falam de mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com sua mística maravilhosa. Falam cantando, falam com a presença das crianças, as crianças chorando, brincando, acompanhando as mães e os pais.

Aspectos de minha vida pessoal e profissional contribuíram para esta pesquisa, pois, nas aulas vivenciadas na adolescência, houve uma professora em que suas práticas pedagógicas atendiam as demandas dos alunos do campo, dando ênfase às práticas artísticas de um contexto mais amplo, mas também, contemplava em suas aulas práticas populares, e dessa forma me instigou a pesquisar arte na educação do campo. Conforme assinala Brandão (2007, p. 54):

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída.

Podemos destacar que no ordenamento do currículo no Brasil foi a proposta curricular posta como orientação e subsídio para as unidades federadas, que deverão ser orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, os currículos são uma base que direciona os professores, seja da esfera federal, estadual, municipal e ou distrital em que ele atua. Segundo o artigo 26 da LDB 9394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios da formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (Brasil, 2015, p. 02).

De modo que é necessário lembrar que o nosso foco, enquanto proposta deste trabalho, está sob a ótica do ensino de arte em uma escola Pólo do Município de Goiás-GO, situada na zona rural, e as abordagens dos professores que vivenciam a implementação da última versão da BNCC, atrelada aos demais documentos que orientam a educação em cada região/território. A BNCC traz como modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as

crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização (Brasil, 2016, p. 4)

Para o foco deste trabalho, é importante ressaltar o lugar de poder que o currículo ocupa nas relações educativas, em suas formas de organização dentro da escola. Entende-se que os conhecimentos são direcionados de acordo com o tipo de sujeito que se deseja formar, configurando uma educação emancipatória ou alienante. Neste sentido, Silva (1996, p. 97) destaca que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados.

A arte no currículo escolar tem ocupado, historicamente, um lugar de lutas e disputas constantes em favor de uma educação emancipatória, que garanta o acesso à cultura e às produções artísticas, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, assim como a valorização das subjetividades dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação no campo apresenta singularidades em relação à educação nos centros urbanos, por exemplo, em que as necessidades são outras, assim como o acesso às manifestações simbólicas e culturais, que possuem qualidades e peculiaridades próprias.

Nos últimos anos o ensino de arte na educação do campo não tem apresentado mudanças, possibilitando aos estudantes explorar suas próprias culturas. De acordo com Brasil, (2017, p. 193), as artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, “dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas”. Desse modo, o processo de ensino aprendizagem precisa de um profissional que conheça as linguagens artísticas, sendo conhecedor de práticas que forneçam aos estudantes, ferramentas que possam ser exploradas. Neste sentido, Fusari e Ferraz (2009, p. 52) apontam que:

Para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, a educação escolar necessita de uma base técnica, que é necessária e bem-vinda. O que ocorre principalmente a partir da introdução da LDBN n. 5.692/71 é a supervalorização da dimensão técnica da educação, sem bases reflexivas, o que acaba no seu desvirtuamento para o tecnicismo.

Desse modo, as metodologias do ensino da arte devem ser fundamentadas e propostas de modo que por meio do trabalho artístico, elaborado por si próprio, o estudante terá confiança de que consegue ser criativo. Como afirmam Ferraz e Fusari, (1993, p. 89):

Todo ser humano é artista, está sempre a criar novas formas para expressar o mundo e abrindo novos caminhos. Para ele a solução única, óbvia, não satisfaz. Ele vai usar sua possibilidade natural de explorar o mundo, o pensamento divergente. Ele necessita marcar como sua cada ação e está sempre pronto e atento às possibilidades de renovação, renovando-se a cada instante. É sua forma de participar do movimento do universo, movendo-se ele próprio e, muitas vezes, contribuindo para orientar o movimento.

De modo que, esse amadurecimento permita um novo jeito de ver a arte e compreendê-la. Assim como os autores Ferraz e Fusari, (2010, p. 19-20) ressaltam que,

Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia na qual o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares.

Diante disso, é importante assegurar um ensino de arte pautado na formação de professores que leve o estudante a ser reflexivo e saia da monotonia de pensar que não são capazes de criar sua própria arte. Sobre esta perspectiva, Oliveira e Macedo (2011, p. 264), apontam

[...] a necessidade de o corpo de profissionais docentes ou conhecerem se comprometerem com a realidade das populações rurais, ou serem naturais dessas comunidades, tendo como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. Dessa forma, o que se nota na maioria dos casos é que a maior parte dos educadores vai a cada dia, da Cidade à escola rural e retornam à cidade logo após o turno de trabalho, portanto não conseguem criar vínculos com a raiz cultural do campo. Essas condições de trabalho, além da formação incompleta recebida na Graduação, não contribuem para uma atuação que leve em conta as Especificidades da educação para as populações do campo.

Compreendo que as trocas de experiências entre professores, alunos e comunidade transformam a qualidade de ensino, mesmo que a escola do campo seja desvalorizada em relação à escola urbana. Neste sentido, é preciso que os/as professores de arte busquem contextualizar o ensino com o meio rural contextualizando a arte com a vida dos sujeitos que ali convivem, aproximando-se de suas vivências. Nesta direção, Locatelli, Nunes e Pereira (2013, p. 585) salientam:

O Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento do currículo, ao invés de se sustentar num projeto de escola adequada ao campo, continuam transpondo a realidade da escola urbana para a escola rural, trazendo descontextualização da realidade do aluno do meio rural e a reafirmação dos valores da classe dominante.

Consequentemente, muitos professores que atuam nesse contexto não possuem uma formação adequada para lecionar a disciplina Arte, pois geralmente possuem graduação em outras áreas e ministram diferentes disciplinas. Nessa perspectiva, defendemos que a solução para preencher essa lacuna seria que cada profissional atue em sua área de formação e que todas as escolas possam suprir a demanda de profissionais de arte.

Diante dessas colocações, podemos refletir sobre a qualidade de educação que proporcionamos para nossos educandos e compreender que há diferenças entre a escola do campo e a escola da cidade. Algumas são mais visíveis como a quantidade de alunos. Como as quantidades de estudantes no campo são bem menores, o profissional se vê acuado e acaba muitas vezes trabalhando com turmas multisseriadas. Portanto, é preciso que se trabalhe com conteúdo que articule diferentes anos ou séries com uma quantidade de alunos bem menor que na cidade. Mas não podemos esquecer que o estudante camponês enfrenta longas viagens dentro de um transporte escolar para chegar até a escola, e nesse percurso encontra todos os dias, diversos obstáculos como, poeira, barro, solavancos, atoleiros da estrada de chão. Assim, é preciso saber respeitar o tempo do campo, pois este difere do tempo da cidade.

Nessas escolas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o sistema de ensino deve ser adequado às peculiaridades da vida camponesa, assegurando conteúdos e metodologias adaptados aos interesses da população do campo. No entanto, essa ainda é uma realidade distante: faltam recursos, financeiros e pedagógicos, professores especializados e transporte público de qualidade que garanta a frequência dos estudantes.

Assim, no que diz respeito à perfil da identidade da escola do campo, reportemo-nos ao que expressa o texto da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º,

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

Assim como apresenta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada (2022, p.8) a escola se “identifica como Escola do Campo porque, de acordo com o censo escolar de 2021, a escola atende 84 estudantes, todos moradores do campo, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Assim sendo, a escola analisada busca desenvolver projetos diversos:

(...) no decorrer do ano de 2022, destaca se, Corpo: nosso patrimônio, Educação Antidrogas, NOSSAS RAIZES: CULTURA camponesa e regional, MEIO AMBIENTE, Horta Escolar e Leitura em toda parte, Projeto mão na massa, Projeto Brasil na Escola. (PPP-EMTJR. p.12)

Diante dessas colocações acima, ao observarmos as especificidades para o ensino da arte nesse contexto campesino, verificamos que não há projeto voltado para as aulas de arte. Com base nos planos de aulas pode-se inferir que as atividades não são contextualizadas para os estudantes da zona rural, uma vez que os planos de aula são elaborados por meio da Rede de Ensino, ou seja, o planejamento em rede é uma tática que torna a educação homogênea, já que organiza tudo que se refere à aprendizagem de forma comum a todas as escolas. De modo que os estudantes têm acesso ao mesmo ensino, independentemente de suas singularidades, com idêntica metodologia para todas as escolas do município.

Entendemos que a organização dos conteúdos de arte não pode ser dada como receitas, mas como um marco para que a escola campesina possa traçar seus próprios arcabouços teóricos para sustentar um ensino de arte que associe a cultura artística experienciada no cotidiano da comunidade camponesa. Estudantes que vivenciam em sua prática cotidiana a experiência com a arte, percebem a importância dos processos criativos e ressignificam o papel do professor, da escola, da vida pessoal, pois a arte constitui algo extraordinário na maneira de se expressar. De acordo com Iavelberg, (2003, p. 23):

A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais nas comunidades e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais.

Ensinar arte é um evento sério, e deve ser feito por profissionais devidamente capacitados e habilitados para isso. Ser arte-educador é ser um profissional do ensino de arte. Desse modo, quando a disciplina Arte é assumida por profissionais com a formação em arte, amplia-se o sentido cognitivo da arte, pois permite-se avolumar a imaginação e assim a ideia de que arte é conhecimento torna-se real.

3. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Nas últimas décadas, muito se tem falado sobre a necessidade da inclusão da arte na escola. Mas, para entendermos será necessário discorrer brevemente sobre a trajetória do ensino de arte no Brasil. Não podemos deixar de mencionar alguns eventos que influíram as práticas educacionais em arte, aqui descritos em ordem cronológica. Segundo Ferraz e Fusari (1993), podem-se considerar os seguintes eventos: Semana de Arte Moderna, em 1922; as bienais internacionais de arte, a partir de 1950; os movimentos de cultura popular dos anos de 1960; a contracultura na década de 1970; o surgimento dos cursos de pós-graduação em arte nos anos de 1980 e as experiências em arte-educação em museus e centros culturais nos anos de 1980.

Esses eventos influenciaram o movimento da arte no Brasil, que começa a ter força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB 5.692/71, que tornou a arte obrigatória na educação básica. No entanto, o ensino de arte foi inserido no currículo escolar como atividade educativa, e não como disciplina, intitulada Educação Artística, a ser exercida por um professor com formação geral nas linguagens musical, plástica e teatral.

A obrigatoriedade colocada pela Lei evidenciou a falta de professores licenciados para ministrar aulas de Educação Artística, e diante dessa circunstância surgiram os cursos de licenciatura com duração de dois anos. Contudo, o desconhecimento teórico-metodológico dos docentes formados nessa licenciatura possibilitou um afrouxamento do saber artístico e um ensino de arte ineficiente. Conforme ressalta Barbosa, (1984, p.88), “[...] uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado”. De modo que neste período competia ao professor de arte ter domínio sobre diferentes conteúdos, sendo que teria que dominar conhecimentos das distintas linguagens artísticas, quais sejam, as artes plásticas, a música, a dança e o teatro. Essa abordagem fragmentava e banalizava as áreas artísticas, ao invés de fortalecer sua presença na escola. Como elucida Barbosa (1996, p 12):

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros.

Como consequência, na década de 1980, houve um descontentamento pela conjuntura complexa do ensino de arte que mobilizou os arte-educadores brasileiros, na busca de

reestruturar esse ensino nas escolas. Esse movimento se deu por meio de associações, no qual os arte-educadores sentiram que era imprescindível inovar as práticas para o ensino de arte. Nessa mesma década Barbosa (1998) desenvolve a Abordagem Triangular para o ensino de arte, publicada no livro “A imagem no ensino de Arte”, em 1991, defendendo que a prática pedagógica das artes nas escolas não seja centralizada apenas no fazer artístico, mas na busca por conhecimentos sobre arte, ou seja, na apreciação artística, com destaque no estudo do conjunto histórico de produção da obra. A partir daí, a área de arte evolui assim como as mobilizações de professores e pesquisadores.

Para fortalecer as diferentes linguagens artística na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96, a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) atuou de forma crucial ao reivindicar e alcançar a obrigatoriedade do ensino da arte em toda a educação básica, não mais com a nomenclatura de Educação Artística, mas simplesmente de Arte, defendendo a consistência dos conhecimentos próprios da área ao afirmar que “Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, Arte representa o melhor trabalho do ser humano”. (BARBOSA, 1996, p. 4).

Nesse ínterim, o Ministério da Educação e Cultura- MEC lança, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de normatizar os diferentes componentes curriculares, que se definem como referenciais para a reorganização e efetuação da orientação curricular brasileira:

Pela nova Lei de Diretrizes e Bases, os estados e municípios incumbem-se de definir formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, o que pode trazer grandes benefícios, pois ações conjuntas — bem planejadas, renovadas em seu espírito e reforçadas em seus meios — podem permitir uma recuperação do nosso sistema educativo. Assim, a escola pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, competência e em outros critérios, sempre que for interesse do processo de aprendizagem. (Brasil, 1998. p.41-42)

A proposta de organização do conhecimento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que assim se pronuncia: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (Brasil, 1998. p.57)

Assim, os PCNs finalmente separam a arte em quatro linguagens com conteúdo e metodologias próprias: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No ano de 2017, publica-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e com base nela, em 2017 o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. O Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (UNDIME), apresenta aos profissionais da educação e à comunidade em geral, como resultado do Regime de Colaboração iniciado em 2018 e efetivado de forma plena em 2019, o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado). Portanto, visando o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em 2021, foi elaborada em regime de colaboração entre CONSED e UNDIME, por equipes de professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a Matriz Curricular das Habilidades Estruturante 2020-2021.

4. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTE OS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES

Este trabalho busca compreender quais são as reverberações propostas pelas Orientações Curriculares, por meio da análise dos Planos de Aula que evidenciam as práticas de ensino desenvolvidas por professores da escola do campo. Desse modo, a pesquisa possui cunho qualitativo, pois trabalha com universo das significações, das pretensões, de uma realidade vivida e partilhada com outro semelhante. Dias (2000, p. 141) ressalta que “a pesquisa qualitativa se caracteriza, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo”. Diante disso, as probabilidades de reflexões em torno do objeto de estudo ampliam-se, permitindo análises mais profundas e, por conseguinte, descobertas significativas para diversas áreas do conhecimento, já que os estudos qualitativos:

[...] englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. (ANDRÉ, 2007, p. 121).

Assim como o enunciado acima afirma, a relação com os sujeitos da pesquisa se deu antes de iniciar os estudos na graduação, sendo que essa relação entre sujeito-pesquisador faz de nós coparticipantes no processo de investigação, conforme afirma Brandão (2007, p. 54):

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos.

Para entendermos o procedimento da pesquisa amparamos no conceito de Lakatos e Marconi, (2003, p. 155) onde asseguram que esse processo deve ser “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Para que a pesquisa alcance e trilhe o caminho de maneira a responder a problemática levantada se faz necessário o estudo metodológico, “em particular técnicas de pesquisa, que ensinam como gerar, manusear e consumir dados, em contato com a realidade” (DEMO, 1996, p.11).

Assim sendo, nossa análise vai em busca da compreensão de qual o lugar da arte na formação, emancipação e transformação dos/das educandos/as atendidos em escola do campo. Ao analisar o Documento Curricular do estado de Goiás – Ampliada, a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes (2020-2021) e os Planos de Ensino da escola investigada, é possível perceber as orientações seguidas pelos professores na escola. Os documentos norteadores trazem orientações sobre quatro linguagens da Arte: Artes visuais, cujo objetivo é explorar a cultura visual de diferentes regiões. A Dança, que é definida como manifestação artística e tem o papel de articular processos cognitivos e experiências sensíveis. A Música, que relaciona aspectos culturais da humanidade por meio da sensibilidade sonora. O Teatro, que possibilita explorar jogos dramáticos, improvisações, atuações e peças de construção coletiva, sendo um importante recurso para o desenvolvimento da percepção corporal, da memória, da imaginação e da reflexão.

De acordo com o Documento Curricular para Goiás - Ampliado, as competências propostas para o ensino de Arte no ensino fundamental II são as seguintes:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte;
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística;
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade;
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes;
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (DC-GO, 2019, p.141)

Abaixo, seguem as Habilidades Estruturantes de Arte para o Ensino Fundamental II, de cada componente curricular conforme a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes 2020-2021, conforme a tabela 1:

Tabela 1: Habilidades Estruturantes de Arte para o Ensino Fundamental II

1 (GO-EF08AR01-A) Apontar, relacionar, compreender criticamente as formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, locais, regionais, nacionais e universais, desenvolvendo a percepção, o imaginário, o pensamento crítico, a interpretação, a capacidade de simbolizar e valorizar o repertório imagético pessoal e do cotidiano.
2 (GO-EF08AR04-A) Explorar os elementos constitutivos das artes visuais, tais como: o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço, o movimento, a textura, os planos, a perspectiva, a composição, a proporção, o equilíbrio e desenvolver a produção, expressão artística e imagética em contextos variados e significativos.
3 (GO-EF08AR05-A) Distinguir, explorar, compreender e empregar diferentes formas de expressão artística, bidimensionais e tridimensionais, existentes, tais como desenhos: pinturas, gravuras, colagens, HQ, zines, memes, intervenções artísticas, dobraduras, esculturas, modelagens, instalações, vídeos, fotografias, performances, grafite, tecelagens, entre outras possibilidades expressivas. Fazer uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos, técnicas convencionais e não convencionais, enquanto componentes fundamentais para ampliar as experiências artísticas, assim como seu repertório imagético, estético e sensível nas produções em contexto.
4 (GO-EF08AR06-A) Desenvolver processos de criação em artes visuais com base em temas cotidianos ou de interesses artísticos de modo autoral, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, dialogando sobre a obra de artistas em contextos diversos, ressignificando sua própria produção artística e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais, bem como ampliar seu repertório imagético e inventivo, dando sentido aos contextos afetivos e sociais de modo individual, coletivo e colaborativo.
5 (GO-EF08AR08-A) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais tais como: museus, galerias, instituições, espaços culturais, centros culturais, fundações, ateliês de artistas e artesãos. Aprender de forma significativa as relações entre o sujeito e as experiências em artes visuais, ampliar o seu repertório imagético, estético, o pensamento crítico e sensível, respeitar e valorizar cada categoria na sua especificidade.
6 (GO-EF08AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas, fazendo relações com as experiências em dança.
7 (GO-EF08AR11-A) Analisar e experimentar os elementos constitutivos do movimento, tais como: peso, tempo, espaço, fluência, deslocamentos, níveis, formas, direções, ritmo. Reconhecer diferentes formas de relacionamentos em dança, seja consigo, com o outro, com o público, com os objetos, com a natureza, os com movimentos do cotidiano.
8 (GO-EF08AR13-A) Pesquisar, apreciar e analisar variadas técnicas de improvisações, tendo como referência formas distintas das danças tradicionais, sociais, contemporâneas e urbanas, em diferentes contextos e práticas estéticas.
9 (GO-EF08AR37) Apreciar, investigar e produzir diferentes repertórios de expressão, consciência e percepção do corpo, tais como: vocabulários e técnicas de dança, elementos das práticas somáticas, danças de roda, jogos e brincadeiras tradicionais e contemporâneas, contação de histórias dramatizadas, bem como jogos de improvisação, recursos das tecnologias da informação, entre outras atividades interartísticas ou entre linguagens.
10 (GO-EF08AR34) Analisar e valorizar o patrimônio e a memória cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da cultura brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, ampliando o vocabulário e repertório relativo à linguagem musical e às diferentes linguagens artísticas.
11 (GO-EF08AR20-A) Entender que a matéria-prima da música é o som e que este possui diferentes características. Conceituar os parâmetros do som: altura, duração, timbre e intensidade.
12 (GO-EF08AR21-A/B) Discriminar e classificar fontes sonoras de acordo com os parâmetros do som e os elementos constitutivos da música.

13 (GO-EF08AR22-A/C) Compreender a necessidade do registro musical, conhecendo e identificando os diferentes tipos de registros: convencional e não convencional.
14 (GO-EF08AR23-B/C/D) Desenvolver e elaborar improvisações, composições, arranjos, utilizando sons de diversas fontes sonoras, inclusive instrumentos acústicos e/ou eletrônicos, expressando e interpretando ideias musicais de modo individual, coletivo e colaborativo, expandindo a criatividade, a imaginação, a expressividade e a criticidade.
15(GO-EF08AR25-C) Pesquisar, apreciar, experimentar e analisar diferentes modalidades teatrais: teatro de rua, pantomima, teatro musical, teatro do oprimido, teatro de formas animadas – bonecos, sombras, objetos, lambe-lambe e máscaras, por meio de sites, vídeos, fotografias, revistas especializadas, livros e apreciação de espetáculos, contextualizando-as no tempo e no espaço, aprimorando o conhecimento e a sensibilidade estético-teatral.
16(GO-EF08AR30-B) Compreender a inter-relação e a interdependência entre os elementos cênicos, iluminação, figurino, sonoplastia cenário, maquiagem, adereços, na encenação teatral, refletindo sobre a presença desses elementos em diferentes espaços: rua, palco, circo.
17(GO-EF08AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos, individual e coletivamente, com base em textos dramáticos ou outros estímulos: música, imagens, poemas, vídeos, objetos. Caracterizando os personagens com figurinos e adereços, o cenário, a iluminação e a sonoplastia, explorando a relação com o espectador e exercendo a capacidade autoral.
18(GO-EF08AR38-A) Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural, refletindo e dialogando sobre si mesmo e sobre o outro, a partir das experiências teatrais, e fazer sínteses e registros verbais e/ou não verbais por meio da oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual, entre outras formas, valorizando as diferentes identidades, discutindo preconceitos e ampliando o pensamento crítico.
19(GO-EF08AR26-B) Pesquisar, conceber, construir e utilizar figurinos, cenários, objetos cênicos, adereços, maquiagem e outros elementos concretos do fazer teatral, reconhecer seus vocabulários, refletindo sobre as possíveis relações e inter-relações entre eles, em cenas, esquetes e espetáculos teatrais.
20(GO-EF08AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais: diretor, ator/atriz, figurinista, iluminador, sonoplasta, maquiador, cenógrafo, produtor, dramaturgo. Discutir os limites e os desafios da criação e produção teatral, no âmbito amador e profissional, refletindo sobre as possibilidades mercadológicas. (MHE, 2020-2021, p.15- 22).

A partir do que propõe o documento como competências e habilidades, podemos concluir que aprender arte é necessário para que os estudantes tenham seus conhecimentos enriquecidos em muitas dimensões, o que é essencial para a educação integral. Por meio de análise dos planos de aulas da escola pesquisada, verificamos que os planos de aula da disciplina de arte são elaborados em rede¹, ou seja, os professores da rede municipal de educação planejam de forma colaborativa e as aulas são ministradas em todas as escolas utilizando-se de um mesmo plano. O planejamento é quinzenal e apresenta, como estrutura organizacional, os seguintes tópicos: Objeto do conhecimento, Habilidade, Unidade Temática e *links* com as sugestões de

¹ O processo de ensino-aprendizagem se dá por planejamento quinzenais compartilhado entre as escolas da rede de Educação Municipal- Goiás-GO, ou seja, o planejamento em rede é uma estratégia que busca tornar a educação mais justa, já que organiza tudo que se refere à aprendizagem de forma comum a todas as escolas. No qual os estudantes têm acesso ao mesmo ensino e têm as mesmas oportunidades.

vídeos para serem trabalhados em sala. No entanto, fica a critério de cada professor a escolha da metodologia a ser usada conforme as especificidades de cada escola. Na tabela abaixo apresentamos os Conhecimento/Conteúdos propostos pelos Planos de Ensino a partir da Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes 2020-2021 para o 8º ano, turma sobre a qual analisei os Planos de Ensino.

Tabela 02: Planos de Ensino da rede municipal para o 8º ano (2022)

BIMESTRE	PLANO DE ENSINO EM REDE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
1º	Formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas
	Práticas artísticas
	Patrimônio cultural material e imaterial
	Processos de criação em artes visuais
	A Arte e os cinco sentidos
	Matrizes Estéticas e Culturais
	Formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas

Fonte: Blocos Pedagógicos de Arte do 1º bimestre da Rede municipal, 2022.

Tabela 03: Planos de Ensino da rede municipal para o 8º ano (2022)

BIMESTRE	PLANO DE ENSINO EM REDE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
2º	Danças tradicionais
	Danças tradicionais
	Danças contemporâneas e urbanas
	Diferentes contextos e práticas estéticas da dança.

Fonte: Blocos Pedagógicos de Arte do 2º bimestre da Rede municipal, 2022.

Tabela 04: Planos de Ensino da rede municipal para o 8º ano (2022)

BIMESTRE	PLANO DE ENSINO EM REDE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
3º	Arte Erudita
	Arte Popular
	Principais Artistas Populares no Brasil
	Aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística.
	Patrimônio e memória cultural, material e imaterial do Brasil Construção de vocabulário e repertório relativos à linguagem musical e às diferentes linguagens artísticas -
	Música como área de conhecimento
	A diversidade musical de outras culturas e a diversidade de gêneros musicais

Tabela 05: Planos de Ensino da rede municipal para o 8º ano (2022)

BIMESTRE	PLANO DE ENSINO EM REDE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
4º	Origem do teatro
	Teatro contemporâneo e outras linguagens cênicas.
	Elementos constitutivos da linguagem teatral presentes em diferentes manifestações culturais mundiais
	Os tipos de teatro
	Teatro contemporâneo e outras linguagens cênicas.
	Modalidades teatrais
	Criação de peça teatral
	Teatro Contemporâneo
	Contextos e Práticas: Modalidades teatrais;

Fonte: Blocos Pedagógicos de Arte do 4º bimestre da Rede municipal, 2022.

A disciplina Arte é ofertada em duas aulas por semana para cada turma e são distribuídas conforme o horário organizado pela equipe pedagógica. Portanto, as linguagens da arte Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, são distribuídas por bimestres durante o ano, ou seja, cada linguagem é trabalhada durante todo o bimestre. Logo entendemos que os conteúdos propostos pelos documentos são diversos e as aulas são poucas, deixando em aberto para que o professor trabalhe por temas, levando em consideração as dificuldades e os progressos dos alunos. Assim como está descrita na Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes (2020-2021, p.2):

A Matriz do componente curricular Arte apresenta as unidades temáticas de cada linguagem, com seus respectivos objetos de conhecimento, apontando a Habilidades Estruturantes e as complementares a serem desenvolvidas a cada ano, sem uma periodicidade definida, tendo em vista que o diálogo e a articulação entre as linguagens da arte e seus objetos de conhecimento, possibilitam o desenvolvimento de inúmeras habilidades pelos estudantes. É importante ressaltar que nem todos os objetos de conhecimento/Conteúdos possuem habilidades complementares, pois durante processo de implementação da BNCC, que resultou no DC-GO Ampliado, as habilidades de dois blocos do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foram reescritas para os nove anos do Ensino Fundamental, observando os graus de complexificação e progressão dos verbos, que explicitam os processos cognitivos, socioemocionais, procedimentais e atitudinais, e seus modificadores, contextualizando e especificando as aprendizagens essenciais aos aspectos gerais da cultura goiana.

Diante das análises feitas nos Plano de Ensino - PE, do oitavo ano do Ensino Fundamental II, percebemos que os planos seguem as orientações da Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes, conforme a tabela cinco, e estão embasados também na BNCC.

Tabela 03: Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes para o 8º ano (2021-2022)

ARTE - 8ºANO

Expressão e/ou Linguagem	Objetos de Conhecimento/ Conteúdos	Habilidades Estruturantes	Habilidades Complementares
Artes Visuais	Contextos e Práticas -Formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas (2x) -Estilos visuais -A Arte e os cinco sentidos -Matrizes Estéticas e Culturais -Patrimônio cultural material e imaterial -Arte Erudita e Arte Popular (Aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística) -Práticas artísticas -Formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas -Linguagens das artes visuais em integração com as linguagens audiovisuais	(GO-EF08AR01-A) Apontar, relacionar, compreender criticamente as formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, locais, regionais, nacionais e universais, desenvolvendo a percepção, o imaginário, o pensamento crítico, a interpretação, a capacidade de simbolizar e valorizar o repertório imagético pessoal e do cotidiano.	(GO-EF08AR02) (GO-EF08AR02-A) (GO-EF08AR03-A) (GO-EF08AR34) (GO-EF08AR33) (GO-EF08AR31) (GO-EF08AR01) (GO-EF08AR03)
	Elementos da Linguagem Elementos constitutivos das artes visuais Componentes fundamentais para a Composição da produção artística	(GO-EF08AR04-A) Explorar os elementos constitutivos das artes visuais, tais como: o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço, o movimento, a textura, os planos, a perspectiva, a composição, a proporção, o equilíbrio e desenvolver a produção, expressão artística e imagética em contextos variados e significativos.	(GO-EF08AR04-C)
	Materialidades e Imaterialidades Formas de expressão artística Tecnologias e recursos digitais Arte e Web	(GO-EF08AR05-A). Distinguir, explorar, compreender e empregar diferentes formas de expressão artística, bidimensionais e tridimensionais, existentes, tais como desenhos: pinturas, gravuras, colagens, HQ, zines, memes, intervenções artísticas, dobraduras, esculturas, modelagens, instalações, vídeos, fotografias, performances, grafite, tecelagens, entre outras possibilidades expressivas. Fazer uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos, técnicas convencionais e não convencionais, enquanto componentes fundamentais para ampliar as experiências artísticas, assim como seu repertório imagético, estético e sensível nas produções em contexto.	(GO-EF08AR05-B) (GO-EF08AR35)
	Processos de Criação Processos de criação em artes visuais Sentidos Plurais Princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação Relação dos processos de criação e produção autoral, autônoma e colaborativa entre as diversas linguagens artísticas	(GO-EF08AR06-A) Desenvolver processos de criação em artes visuais com base em temas cotidianos ou de interesses artísticos de modo autoral, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, dialogando sobre a obra de artistas em contextos diversos, ressignificando sua própria produção artística e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais, bem como ampliar seu repertório imagético e inventivo, dando sentido aos contextos afetivos e sociais de modo individual, coletivo e colaborativo.	(GO-EF08AR07) (GO-EF08AR32)

	Sistemas (Espaços e Atuações) da Linguagem Sistema das artes visuais Categorias profissionais	(GO-EF08AR08-A). Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais tais como: museus, galerias, instituições, espaços culturais, centros culturais, fundações, ateliês de artistas e artesãos. Aprender de forma significativa as relações entre o sujeito e as experiências em artes visuais, ampliar o seu repertório imagético, estético, o pensamento crítico e sensível, respeitar e valorizar cada categoria na sua especificidade.	(GO-EF08AR08-B)
Expressão e/ou Linguagem	Objetos de Conhecimento/ Conteúdos	Habilidades Estruturantes	Habilidades Complementares
Dança	Contextos e Práticas Patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas Matrizes, indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas Vocabulário e repertório corporal ampliado Práticas e produções artísticas Cena artística da dança goiana, nacional e internacional Relação da Dança com performance, teatro, Vídeodança, tecnologias de informação e comunicação, animação, cinema, musicais.	(GO-EF08AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas, fazendo relações com as experiências em dança.	(EF69AR31) (EF69AR33) (GO-EF08AR09-A) (GO-EF08AR09-B)
	Elementos da Linguagem Elementos constitutivos do movimento: peso, espaço, tempo e fluência Práticas e produção em dança nas dimensões: cultural, social, política, histórica, estética e ética	(GO-EF08AR11-A). Analisar e experimentar os elementos constitutivos do movimento, tais como: peso, tempo, espaço, fluência, deslocamentos, níveis, formas, direções, ritmo. Reconhecer diferentes formas de relacionamentos em dança, seja consigo, com o outro, com o público, com os objetos, com a natureza, os com movimentos do cotidiano.	(GO-EF08AR10-A)
	Processos de Criação Técnicas de improvisação Danças tradicionais, sociais, contemporâneas e urbanas em diferentes contextos e práticas estéticas Jogo e improvisação em dança	(GO-EF08AR13-A) Pesquisar, apreciar e analisar variadas técnicas de improvisações, tendo como referência formas distintas das danças tradicionais, sociais, contemporâneas e urbanas, em diferentes contextos e práticas estéticas.	(GOEF08AR12-A) (GOEF08AR15-A) (EF69AR14) (GO-EF08AR14-A) (GO-EF08AR15-B) (EF69AR32)
	Padrões corporais, estereótipos, diversidade, acessibilidade Produção artística goiana Processos de criação e de composição em dança Pesquisa, produção, experimentação e análise de elementos: figurino, iluminação, cenário, trilha sonora, espaços, materiais e recursos convencionais, alternativos, digitais.		
	GO-Materialidades Expressão, consciência e percepção do corpo Práticas somáticas, danças de roda, jogos e brincadeiras	(GO-EF08AR37) Apreciar, investigar e produzir diferentes repertórios de expressão, consciência e percepção do corpo, tais como: vocabulários e técnicas de dança, elementos das práticas somáticas, danças de roda, jogos e brincadeiras	(GO-EF08AR35)

	tradicionais e contemporâneas, contação de histórias dramatizadas Tecnologias e recursos digitais	tradicionais e contemporâneas, contação de histórias dramatizadas, bem como jogos de improvisação, recursos das tecnologias da informação, entre outras atividades interartísticas ou entre linguagens.	
Expressão e/ou Linguagem	Objetos de Conhecimento/ Conteúdos	Habilidades Estruturantes	Habilidades Complementares
Música	. Contextos e Práticas Patrimônio e memória cultural, material e imaterial do Brasil; Construção de vocabulário e repertórios relativos à linguagem musical e às diferentes linguagens artísticas A indústria cultural da música, aspectos dos processos de produção musical e seu consumo. Música como área de conhecimento História da Música Brasileira: elementos e artistas; História da Música Ocidental: elementos e artistas; A diversidade musical de diferentes culturas e a diversidade de gêneros musicais - Música E sociedade - Performance e formação de plateia - A música nas manifestações culturais de Goiás, seus elementos característicos e suas raízes históricas - Desenvolvimento de formas e gêneros musicais - Patrimônio e memória cultural, material e imaterial do Brasil; Construção de vocabulário e repertórios relativos à linguagem musical e às diferentes linguagens artísticas	(GO-EF08AR34) Analisar e valorizar o patrimônio e a memória cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial da cultura brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, ampliando o vocabulário e repertório relativo à linguagem musical e às diferentes linguagens artísticas.	(GO-EF08AR17-B/C) (GO-EF08AR16-A) (GO-EF08AR17-A) (GO-EF08AR33) (GO-EF08AR31) (GO-EF08AR19-C) (GO-EF08AR16B/C) (EF69AR18)
	Elementos da Linguagem - Parâmetros Sonoros - Elementos constitutivos da música - Estruturação e arranjo Formas musicais	(GO-EF08AR20-A). Entender que a matéria-prima da música é o som e que este possui diferentes características. Conceituar os parâmetros do som: altura, duração, timbre e intensidade.	(GO-EF08AR20-B) (GO-EF08AR20-C) (GO-EF08AR20-D) (GO--EF08AR39)
	Materialidades - Os parâmetros sonoros Elementos constitutivos da música - Preparação corporal e vocal - Instrumentos musicais não-convencionais e suas possibilidades na produção musical; A voz - Origem e história dos instrumentos Musicais convencionais e suas classificações - Formação de grupos musicais; - Diferentes instrumentos musicais, Convencionais ou não convencionais e/ou vozes utilizados pelos diferentes grupos musicais e suas classificações; - Parâmetros sonoros	(GO-EF08AR21-A/B). Discriminar e classificar fontes sonoras de acordo com os parâmetros do som e os elementos constitutivos da música	(EF08AR35) (GO-EF08AR38) (GO-EF08AR36) (GO-EF08AR21-C/F) (GO-EF08AR40)
	Notação e Registro Musical - Formas de registro do som	(GO-EF08AR22-A/C). Compreender a necessidade do registro musical, conhecendo e identificando os diferentes tipos de registros: convencional e não convencional.	(GO-EF08AR22-B)
	Processos de Criação	(GO-EF08AR23-B/C/D).	(GO-EF08AR32)

	- Criação Musical; Formas Musicais; Estruturação e Arranjo	Desenvolver e elaborar improvisações, composições, arranjos, utilizando sons de diversas fontes sonoras, inclusive instrumentos acústicos e/ou eletrônicos, expressando e interpretando ideias musicais de modo individual, coletivo e colaborativo, expandindo a criatividade, a imaginação, a expressividade e a criticidade.	
Expressão e/ou Linguagem	Objetos de Conhecimento/ Conteúdos	Habilidades Estruturantes	Habilidades Complementares
	Contextos e Práticas -Modalidades teatrais -Relação entre práticas artísticas e dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética -Reflexão sobre a formação de público. -O fenômeno teatral -Aspectos históricos, sociais e políticos da produção -Práticas teatrais na contemporaneidade - transformações nos contextos históricos -Relações com a realidade nacional. -Artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas -Modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. O fenômeno teatral	(GO-EF08AR25-C) Pesquisar, apreciar, experimentar e analisar diferentes modalidades teatrais: teatro de rua, pantomima, teatro musical, teatro do oprimido, teatro de formas animadas – bonecos, sombras, objetos, lambe-lambe e máscaras, por meio de sites, vídeos, fotografias, revistas especializadas, livros e apreciação de espetáculos, contextualizando-as no tempo e no espaço, aprimorando o conhecimento e a sensibilidade estético-teatral	GO-EF08AR31) (GO-EF08AR33) (GO-EF08AR27-B) (GO-EF08AR24-A) (GO-EF08AR25-A)
	Elementos da Linguagem -Textos dramáticos -Teatro contemporâneo e outras linguagens cênicas. -Elementos constitutivos da linguagem teatral presentes em diferentes manifestações culturais mundiais. -Gêneros dramáticos -Características dos gêneros dramáticos -Análise de textos teatrais. -Encenadores -Concepções e métodos. -Elementos cênicos na encenação teatral -Diferentes espaços	. (GO-EF08AR30-B) Compreender a inter-relação e a interdependência entre os elementos cênicos, iluminação, figurino, sonoplastia cenário, maquiagem, adereços, na encenação teatral, refletindo sobre a presença desses elementos em diferentes espaços: rua, palco, circo.	(GO-EF08AR27) (GO-EF08AR25-B) (GO-EF08AR26-C) (GO-EF08AR39-A) (GO-EF08AR30-A)
	Teatro	(GO-EF08AR30). Compor improvisações e acontecimentos cênicos, individual e coletivamente, com base em textos dramáticos ou outros estímulos: música, imagens, poemas, vídeos, objetos. Caracterizando os personagens com figurinos e adereços, o cenário, a iluminação e a sonoplastia, explorando a relação com o espectador e exercendo a capacidade autoral.	(GO-EF08AR27-A) (GO-EF08AR32) (GO-EF08AR29) (GO-EF08AR26-A) (GO-EF08AR35)
	Saberes, Fazeres e Estéticas das Culturas - Patrimônio cultural, material e imaterial de	(GO-EF08AR38-A). Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica,	(GO-EF08AR34)

culturas diversas, em especial da brasileira - Vocabulário e repertório referente a diferentes linguagens artísticas. - Diversidade de gênero, racial, étnica, política, social	política, social e cultural, refletindo e dialogando sobre si mesmo e sobre o outro, a partir das experiências teatrais, e fazer sínteses e registros verbais e/ou não verbais por meio da oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual, entre outras formas, valorizando as diferentes identidades, discutindo preconceitos e ampliando o pensamento crítico.	
Materialidades - Elementos concretos que compõem um espetáculo teatral - Vocabulários - Equipamentos - Limites técnicos e estéticos - Utilização em acontecimentos teatrais	(GO-EF08AR26-B). Pesquisar, conceber, construir e utilizar figurinos, cenários, objetos cênicos, adereços, maquiagem e outros elementos concretos do fazer teatral, reconhecer seus vocabulários, refletindo sobre as possíveis relações e inter-relações entre eles, em cenas, esquetes e espetáculos teatrais.	(GO-EF08AR40-A)
Sistema da Linguagem - Funções teatrais – os limites e os desafios da criação e produção teatral - Possibilidades mercadológicas. - Espaços destinados especificamente à Acontecimentos cênicos no território nacional - Mecanismos públicos legais de fomento ao teatro - Editais de participação em eventos artístico-teatrais nacionais e internacionais. - Festivais, mostras e demais eventos artístico-teatrais que compõem o cenário teatral internacional na atualidade.	(GO-EF08AR28). Investigar e experimentar diferentes funções teatrais: diretor, ator/atriz, figurinista, iluminador, sonoplasta, maquiador, cenógrafo, produtor, dramaturgo. Discutir os limites e os desafios da criação e produção teatral, no âmbito amador e profissional, refletindo sobre as possibilidades mercadológicas.	(GO-EF08AR42) (GO-EF08AR41) (GO-EF08AR43)

Diante da obrigatoriedade de trabalhar as distintas linguagens da arte pelo mesmo docente, percebe-se que os professores demonstram dificuldades em proporcionar aos alunos experiências significativas que abordem a arte estratégias diversificadas e conteúdos relevantes nas respectivas linguagens. Observamos, assim, que as aulas acabam se tornando maçantes, com textos longos sem abordar as imagens e artefatos simbólicos.

Conquanto exista certa autonomia para que as escolas adotem metodologias diferentes para trabalhar os conteúdos conforme sua realidade, os Planos de Ensino são padronizados para todos os estudantes da Rede Municipal. Logo, não percebemos nenhuma adequação feita para atender aos alunos da investigada.

Diante dessas análises entendemos que a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes-GO mantém estreitas relações com a BNCC e, assim como a DC-GO, orienta que cada linguagem deva ser entendida como um campo de conhecimento da arte e que o ensino seja específico para cada área.

Para tanto, o DC-GO organizou cada expressão artística como uma área de conhecimento de Arte específica, ou seja, Arte-Artes Visuais, Arte-Dança, Arte-Música e Arte-Teatro, cada qual com suas próprias unidades temáticas, que devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Evitando, dessa maneira, a compreensão de que todas possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência (GOIÁS, 2018).

Nesse sentido, compreende-se que além das propostas indicadas pelos documentos analisados (BNCC, DC-GO e MCE- GO), a questão principal a ser observada é como os professores organizam esses conhecimentos, já que nenhuma dessas linguagens corresponde à sua área de formação, uma vez que são as quatro linguagens que integram o componente Arte.

Em relação à coluna dos objetos de conhecimento/conteúdos, os conteúdos são evidenciados para auxiliar os professores em seus planejamentos curriculares, principalmente, os que ministram o componente sem formação específica, pois, em muitas habilidades, os objetos de conhecimento estão implícitos, o que dificulta o reconhecimento dos processos cognitivos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. (DC-GO, 2019. p.144)

Com efeito, ao estabelecer que as quatro linguagens da arte sejam ministradas por um professor sem formação em nenhuma delas, entendemos o quanto isso fragiliza o ensino, que é ministrado de forma superficial e sem abordar os conhecimentos necessários e também as experiências com os processos de criação. De tal modo, essas orientações interferem no cotidiano dos professores e em suas práticas pedagógicas, impactando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes na escola do campo. Nessa direção, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 151-152) ressaltam que:

A luta passa a ser por uma educação no e do Campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

O campo é um território plural marcado por culturas e formas de resistência. Porém, ainda não se consolidam no cotidiano escolar. Em razão de não ter profissionais com formação na área de Arte que atuam nesses espaços, esses conhecimentos se fragmentam. Mesmo a DC-GO afirmando que é imprescindível ter formação na área de arte, a contratação de professores da área ainda não aconteceu, havendo uma demanda sobre de quem é a responsabilidade de

contratar esses profissionais, da esfera estadual ou municipal cabendo aqui outras pesquisas com maior aprofundamento.

Sabemos que os jovens que vivem no campo, em geral não participam da vida cultural da cidade no que diz respeito aos seus aspectos artísticos tais como espetáculos musicais e teatrais, visitaçaõ a museus, cinema, exposições de arte e outros. Neste sentido cabe à escola proporcionar o acesso, a apreciação e a compreensão crítica dessas manifestações, seja abrindo possibilidades para esse acesso, seja levando reproduções ou material audiovisual para que esse contato possa ocorrer.

Por outro lado, é preciso considerar, valorizar e colocar no centro das atividades as próprias experiências culturais dos estudantes que, ainda que vivam no contexto rural, possuem experiências com a cultura popular, tais como festividades religiosas e celebrações, memória dos antepassados, objetos da cultura material e imaterial a serem trabalhados.

O ensino de arte, assim, deve ser organizado no sentido de atender a esses aspectos da formação estética dos estudantes, não se limitando a reproduzir conteúdos e ministrar, à força de cumprir listas de conteúdos pré-estabelecidos, um currículo que não condiz com suas reais necessidades formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou discutir as relações entre o que está proposto nos documentos que normatizam e orientam o currículo escolar no estado de Goiás, bem como no município em que se situa a escola investigada, e, a partir desses documentos, analisar como os Planos de Ensino estruturam os conhecimentos na área de Arte em uma escola situada na zona rural.

Dessa análise, concluímos que os conteúdos selecionados não são elaborados de acordo com a realidade da escola, considerando as necessidades reais dos estudantes do contexto investigado, visto que os planos de aula são unificados na rede municipal de ensino, sendo assim, não entram em real sintonia com a realidade dos estudantes da escola do/no campo. Compreendemos que, para se chegar a um determinado conteúdo programado, as práticas devem estar diretamente ligadas às experiências dos alunos, aproximando o conteúdo do contexto do estudante.

Outro ponto é que os professores ministram a disciplina Arte com uma divisão das linguagens em quatro eixos, que são dados de forma isolada em cada bimestre, não se proporcionando a integração proposta pelo documento curricular. Observamos que a escola

investigada não conta, em seu quadro docente, com professores com formação em artes visuais ou em outra área específica da arte. Essa, infelizmente, é uma realidade generalizada no Brasil, não se tratando de uma condição específica do contexto investigado. Contudo, ao se propor por via dos documentos curriculares que todas as linguagens da arte devam ser trabalhadas na escola, isso fragiliza ainda mais o ensino, visto que, se a escola tivesse liberdade de eleger uma das linguagens, seria mais oportuno para os docentes buscarem uma formação continuada para sanar as lacunas de formação na área de arte.

Ao propor as quatro linguagens da arte, torna-se impossível ao docente buscar formação em todas elas, visto que a arte não é a única área de conhecimento assumida pelo docente na escola. Em geral, devido a pequena carga horária dessa disciplina, esta é usada como complementação de carga horária, entre outras que o docente assume. Concluimos, assim, que professores que ministram o componente curricular sem formação específica, dificultam o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem do estudante.

Outro ponto que merece atenção é no sentido de dar mais atenção às características culturais de cada contexto, e neste sentido, ao se padronizar os planos de ensino via secretaria de educação, desconsidera-se a autonomia dos professores para que possam planejar suas aulas de acordo com as necessidades culturais dos estudantes de cada contexto. Isso se torna ainda mais problemático quando se trata de escolas rurais, que devem considerar as experiências específicas dos estudantes, com adequações feitas em um projeto pedagógico e planos de ensino dinâmicos, criativos e significativos para estudantes e professores.

Por fim, entendemos que a marcha em direção à materialização da arte no contexto da educação do campo merece pesquisas mais amplas e consistentes por parte dos arte-educadores, visto que, durante os nossos estudos, não encontramos pesquisas sobre o tema que pudessem contribuir para as nossas reflexões, assim como para fundamentar as práticas dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ARAÚJO, G. C. Arte/educação no campo: algumas reflexões. In: SILVA, C. et al. (Org.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas, TO: EDUFT, 2016. p. 147-167.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. RJ. Vozes, 2004.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 mar 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Ana Mae, 1936- **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.: 33il. p&b - (Arte & Ensino) ISBN: 978-85-87073-55-6.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

BARBOSA, Ana Mae. **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

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

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. **Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

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

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Claudia A. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa**. Revista Informação e Sociedade, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141 – 158, jul/dez 2000. 146.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, M. F.R de & FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: novembro. 2021.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás- Ampliado. **Matriz Curricular Estruturante-2020-2021**. Volume III. Ensino Fundamental Anos Finais. Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME. Cidade de Goiás. Jan.2021. p.01-30.

IAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAKATOS, MARCONI. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2003. p. 201.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. ISBN: 978-85-7018-787-1. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em nov. 2022.

LOCATELLI, A. S.; NUNES, K. C.; PEREIRA, F. A. Educação do campo no estado do Tocantins: desafios pedagógicos e curriculares. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 6, n. 3, p.583-594, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, M. A. A., & MACÊDO, M. M. **Educadores do Campo: Caminhos e Desafios**. In: III Congresso Norte-Mineiro – Pesquisa em Educação de Diferentes linguagens na formação de professores (pp. 258-275). Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11126408-Educadores-do-campo-caminhos-e-desafios.html>. Acesso em: 21/09/2022.

REZENDE E FUSARI, Maria F. de & FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Rosana. **A Educação Estética como Possibilidade de Emancipação dos Sujeitos no Ensino da Arte: Desdobramentos e Implicações**. 355 f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, história de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.) **Memória e formação de professores**[online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SME. **Projeto Político Pedagógico**. Goiás, 2021. (Não publicado).

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Resolução Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Publicada no Dou de 9/4/2002, Seção 1, p. 32 IN: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p. ISBN: 978.85.7994.062 – 0.

ANEXOS

Escola Municipal:	Data:
Componente Curricular: ARTE	Ano: 8º
Professor:	
Estudante:	

PLANEJAMENTO DE ARTE
PLANO Nº 6 – DE 04/04 A 14/04 DE 2022

REFERENTE A 4 AULAS

ARTE:

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Elementos da Linguagem

- Elementos constitutivos do movimento: peso, espaço, tempo e fluência
- Práticas e produção em dança nas dimensões: cultural, social, política, histórica, estética e ética

HABILIDADE:

(GO-EF08AR11-A) Analisar e experimentar os elementos constitutivos do movimento tais como: peso, tempo, espaço, fluência, deslocamentos, níveis, formas, direções, ritmo. Reconhecer diferentes formas de relacionamentos em dança, seja consigo, com o outro, com o público, com os objetos, a natureza, os movimentos do cotidiano.

UNIDADE TEMÁTICA:

Dança

GABARITO:

1- Espaço, fluência, tempo e peso

2-Pessoal

3-Pessoal

4- A coreografia é a arte da composição estética dos movimentos corporais, cuja origem se dá quando surge a necessidade de apresentar uma ideia ou sentimento a um público, através de movimentos corporais expressivos, passando de ritualísticos para cênicos ou espetaculares.

5- A dança ajuda na integração social, na concentração, na percepção espacial e na atenção, além de ensinar a você a trabalhar de forma colaborativa e mais expressiva.

Sugestão de Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=0c1qQr0Ry2A>

Escola Municipal.....	Data:.....
Componente Curricular: ARTE	Ano: 8º
Professor:	
Estudante:	

PLANEJAMENTO DE ARTE

PLANO Nº 6 – DE 04/04 A 14/04 DE 2022

REFERENTE A 4 AULAS

Elementos que compõem uma coreografia

A coreografia é a arte da composição estética dos movimentos corporais, cuja origem se dá quando surge a necessidade de apresentar uma ideia ou sentimento a um público, através de movimentos corporais expressivos, passando de ritualísticos para cênicos ou espetaculares. A arte de coreografar se desenvolveu, paralelamente com a arte teatral, quando vai deixando de ser um ato de catarse e de elo com o divino, para servir de diversão e propagação cultural.

O dançarino, coreógrafo e artista dedicado ao estudo e sistematização da linguagem do movimento, Rudolf Laban, através de seus estudos e notações, dividiu os fatores do movimento em 4 categorias, as quais iremos comentar na sequência.

ESPAÇO – É no espaço onde a dança acontece. Os movimentos criados pelo corpo são influenciados pelo espaço e nele encontramos a cinesfera – que é o que determina a extensão dos movimentos do corpo, suas flexões e deslocamentos.

FLUÊNCIA – É o movimento contínuo, uniforme e progressivo, que parte do tronco do corpo às extremidades dos membros, de forma controlada, mas fluente ao mesmo tempo.

PESO – São forças utilizadas pelo corpo em relação aos movimentos. O peso dá o suporte à verticalidade, estabilidade e segurança. Existem duas qualificações para a denominação do peso que são “leves” (suaves) e “firmes” (resistentes).

TEMPO – É o que define na dança os movimentos rápido, lento e moderado (ritmos métricos). Com ele é possível definir a duração, o ritmo, a pulsação etc.

Benefícios da dança

A dança ajuda na integração social, na concentração, na percepção espacial e na atenção, além de ensinar a você a trabalhar de forma colaborativa e mais expressiva. Praticando-a, você pode criar coreografias a partir de vivências do seu dia-a-dia.

Quem pratica dança conhece seu corpo e os limites do movimento, e isso é fundamental para o crescimento, maturidade e consciência social.

Atividades

1- Você conhece os fatores de movimento? Quais?

2- Você gosta de dançar? Quais estilos mais gosta

3- Você estuda ou já estudou dança? Dentro ou fora da sua escola? Fale um pouco sobre essas experiências.

4-Explique o que uma coreografia:

5- Quais são os benéficos da dança?



Nossa gente. Nosso patrimônio.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PLANEJAMENTO EM REDE ESCOLAS DO CAMPO
PLANEJAMENTO DE ARTES**

BLOCO 8 – DE 02/05 A 13/05 DE 2022

8º ano

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Danças tradicionais, sociais, contemporâneas e urbanas em diferentes contextos e práticas estéticas.

HABILIDADE:

(GO-EF08AR13-A) Pesquisar, apreciar e analisar variadas técnicas de improvisações, tendo como referência formas distintas das danças tradicionais, sociais, contemporâneas e urbanas, em diferentes contextos e práticas estéticas.

UNIDADE TEMÁTICA:

DANÇA

A dança é a arte do movimento

São diversos os ritmos e estilos presentes no mundo, e cada um deles transmite valores culturais de seu povo e de sua época. Por estar presente no cotidiano de todos, essa linguagem acaba sendo uma das manifestações artísticas mais populares e democráticas do mundo, sendo uma poderosa ferramenta de expressão criativa, seja profissionalmente ou como forma de diversão.

Dança contemporânea

A dança contemporânea é um gênero que surgiu como desdobramento da dança moderna. Teve início por volta dos anos 60 nos EUA e buscava trazer outros sentidos para a dança que era praticada até então, tornando os movimentos mais próximos da vida cotidiana e valorizando a improvisação.

Assim, podemos dizer que a dança contemporânea é um modo de dançar que está relacionado aos questionamentos e reflexões presentes na atualidade e traz ainda a busca pela consciência corporal e criatividade, podendo também aliar o teatro e a performance em seu repertório. Uma figura essencial nesse sentido foi a dançarina alemã Pina Baush. Pina revolucionou o cenário da dança, propondo coreografias potentes que fazem uma mistura entre vida, dança e teatro. Em 2011 foi lançado o filme Pina, um documentário de Wim Wenders, que presta homenagem à dançarina, falecida em 2009.

Atualmente, são muitas as companhias de dança contemporânea no mundo todo e cada uma possui um estilo próprio e pesquisa corporal diferente. Uma delas é a *Hofesh Shechter*, companhia britânica dirigida pelo coreógrafo israelense Shechter. No espetáculo *Political Mother* (Mãe Política) os dançarinos exibem movimentos energéticos e agressivos ao som de rock tocado no local, contando ainda com projeções digitais no palco.

Dança moderna

Dança moderna é o termo usado para designar um estilo de dança que surgiu no início do século XX, junto com a arte moderna. Esse tipo de dança despontou como uma maneira de questionar a dança clássica e toda a sua rigidez. Assim, os dançarinos modernos propunham movimentos mais fluidos, a exploração de gestos no chão, figurinos leves e a ausência de sapatilhas.

A preocupação da dança moderna é a investigação dos sentimentos, transformados em movimento. Nomes importantes para a consolidação desse tipo de dança são Isadora Duncan, Martha Graham e Rudolf Laban. Ainda hoje esse estilo é praticado e ensinado em escolas de dança. Os grupos que apresentam o gênero, geralmente mesclam referências contemporâneas também, como é o caso da *Alvin Ailey American Dance Theatre*, companhia norte-americana de dança moderna fundada em 1958.

Street dance (Dança de Rua)

A *street dance*, ou dança de rua, é uma forma de dança que teve origem nos anos 30 nos EUA. Surgiu como uma maneira de expressão de artistas de cabarés que ficaram desempregados por conta da crise de 29, na qual houve a quebra da bolsa de Nova York. Assim, muitos passaram a fazer suas performances nas ruas. Na década de 60, o músico e dançarino James Brown populariza ainda mais a *street dance* ao criar uma música (o *funk*) influenciada pelo movimento desses dançarinos, executando no palco passos desse estilo.

Além disso, o hip hop, movimento negro que surgiu nos EUA nos anos 70, acaba por integrar a dança de rua em suas práticas, fazendo surgir outras vertentes da *street dance*. Como exemplos temos o *breaking*, *locking*, *popping*, *social dances* e o *freestyle*. Outro artista importante para trazer visibilidade para o estilo foi Micheal Jackson, cantor e dançarino que utilizou muitos passos da *street dance* e criou outros que se tornaram conhecidos, como o *moonwalk*. No clipe da música *Thriller* é possível apreciá-lo com seus dançarinos em uma performance de *street dance*.

Dança clássica (Ballet)

O ballet é um estilo de dança clássica que surgiu como um símbolo de status social na época renascentista e se consolidou no período chamado romantismo (século XIX). É um tipo de dança em que há maior rigidez e padronização dos gestos, no qual as dançarinas executam muitos movimentos usando sapatilhas de ponta para dar a sensação de que estão flutuando, elevando-se aos céus. É um exemplo de dança erudita e está inserida em uma atmosfera sentimental e idealizada, como era próprio do romantismo.

Uma das grandes companhias de dança clássica do mundo leva o nome de Ballet Bolshoi. Fundada em 1773 em Moscou, na Rússia, ela atua ainda como escola de dança. No Brasil existe a única filial da famosa academia, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, localizada em Joinville, em Santa Catarina.

Dança de salão

Chamamos de dança de salão diversos estilos e ritmos de dança realizados em casal. Também conhecidas como danças sociais, as várias vertentes da dança de salão tem origens distintas, dependendo do lugar onde se originaram, mas podemos dizer que a Europa foi um terreno fértil para a criação de várias delas. Atualmente, existem muitas escolas que ensinam estilos variados dessas danças, como, por exemplo:

- Tango argentino;
- Flamenco, de origem espanhola;
- Samba, de origem brasileira;
- Rumba, de Cuba;
- Forró, originário do nordeste brasileiro;
- Merengue, surgido na República Dominicana;
- Salsa, com destaque em Porto Rico

As pessoas procuram aprender danças de salão como uma forma de entretenimento, diversão e para exercitar o corpo. Entretanto, há muitos dançarinos e dançarinas profissionais que se preparam para participar de campeonatos e festivais de dança de salão pelo Brasil e pelo mundo.

Danças africanas

Quando falamos em danças africanas nos referimos a um conjunto de danças que tem origem em vários países do continente africano. Sendo assim, há um universo vasto e diverso de danças africanas, assim como a própria cultura africana e afro-brasileira.

De qualquer maneira, é possível relacionar boa parte das manifestações corporais afro a um contexto espiritual e emocional, especialmente as danças tradicionais, executadas muitas vezes ao som de tambores e outros instrumentos tocados no local. Como exemplo de danças africanas tradicionais temos o *Ahouach* (executado no sul da África), *Guedra* (executado pelos povos do Saara) e *Schikatt* (do Marrocos). Entretanto, assim como o resto do mundo, a África também se reinventa e elabora novas maneiras de dançar com diversos propósitos, como a interação social e a diversão.

Assim, surgiram danças como a *Kizomba*, o *Zouk* e o *Kuduro*, por exemplo, em Angola nos anos 80 e 90. O *Kuduro*, no caso, é uma dança com ritmo rápido e vibrante que ficou conhecida no Brasil por volta de 2010. Inspirada nos golpes de Van Damme nos filmes, ela mistura a música eletrônica com elementos tradicionais angolanos.

Samba

No Brasil, uma das manifestações culturais mais tradicionais é o samba, do qual integram a dança e a música. Essa expressão mescla forte influência africana com elementos europeus, possuindo algumas vertentes em que o ritmo e maneira de dançar possuem características próprias, mas sempre mantendo a vivacidade e alegria. Assim, temos como exemplos o samba de gafieira, o samba de roda, samba carnavalesco e o samba rock.

Uma das modalidades mais complexas é o samba de gafieira. É preciso muito conhecimento técnico para executar as piruetas, além disso, é necessário ter grande sintonia com o parceiro ou parceira, já que essa é uma dança de casal.

Atividades

- 1- Porque a dança e umas das expressões artísticas mais populares do mundo? Explique.
- 2- Quantos e quais são os tipos de dança listados no texto:
- 3- Cite duas características da dança contemporânea:
- 4- Dança moderna é o termo usado para designar um estilo de dança que surgiu no início do século XX, junto com a arte moderna. Esse estilo surgiu como critica a qual outro estilo de dança e porquê?
- 5- O samba, estilo de dança muito popular do Brasil, possui herança histórica de quais continentes:
- 6- Resolva o caça-palavras abaixo;

CAÇA-PALAVRAS



www.smartkids.com.br

Encontre no diagrama abaixo 5 estilos de dança:



SAMBA
TANGO
BALÉ
FLAMENCO
FORRÓ



G	C	R	W	I	T	R	L	G	U
L	S	A	M	B	A	X	H	T	G
V	S	J	H	T	N	N	Y	P	C
Q	F	U	Y	J	G	N	R	J	E
H	L	C	G	F	O	R	R	O	G
H	A	F	S	N	C	G	R	Q	G
Q	M	E	I	J	S	W	T	T	S
P	E	R	Q	D	Q	B	A	L	E
Q	N	S	L	D	H	S	T	C	X
R	C	R	B	H	G	R	N	M	T
G	O	X	G	Z	T	B	Q	P	P

© SMARTKIDS

resp: (vert.) Samba, Forró, Balé.
(hor.) Flamenco, Tango.

7- Você conhece algum instrumento utilizado para fazer um samba? Desenhe alguns dos instrumentos.

8- Vamos praticar, veja alguns vídeos e escolha um estilo de dança, grave um vídeo e compartilhe com o seu professor(a).

Sugestão de Vídeos:

<https://youtu.be/R-J1FXg-awA>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=38&v=NbztFrI_zj4&feature=emb_logo

https://www.youtube.com/watch?v=yyWbUJDYfII&feature=emb_logo

https://www.youtube.com/watch?v=ZF_rZrH4yBY&feature=emb_logo

<https://www.youtube.com/watch?v=4vytovQq99Q>

<https://www.youtube.com/watch?v=w8kpnnJCae8>

GABARITO:

1- Por estar presente no cotidiano de todos, essa linguagem acaba sendo uma das manifestações artísticas mais populares e democráticas do mundo, sendo uma poderosa ferramenta de expressão criativa, seja profissionalmente ou como forma de diversão.

2- São sete estilos, que são, Dança contemporânea, dança moderna, Street dance (Dança de Rua), Dança clássica (Ballet), dança de salão, danças Africanas e Samba.

3- A dança contemporânea é um gênero que surgiu como desdobramento da dança moderna. Teve início por volta dos anos 60 nos EUA e buscava trazer outros sentidos para a dança que era praticada até então.

4- Esse tipo de dança despontou como uma maneira de questionar a dança clássica e toda a sua rigidez.

5- Essa expressão mescla forte influência africana com elementos europeus

Arte Erudita

A palavra **Arte** significa: Habilidade da atividade humana, uma forma do ser humano expressar ou comunicar suas emoções, pensamentos do mundo, sua história da sua cultural através de alguns valores estéticos como beleza, harmonia, equilíbrio, linguagem visual.



A palavra "**Erudito**" está relacionada à música, cultura e leitura. Sempre bem elaborada e estudada; cuidada. Vem de uma palavra de significado: sábio, ciente, civilizado, instruído etc.



A **cultura erudita** trata-se de uma manifestação **cultural** ou artística que foi gerada após estudos prévios e que somente indivíduos especializados podem exercê-la. As pinturas, como a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, e as esculturas, como a David, de Michelangelo, consideradas grandes obras de arte, são expressivos exemplos de cultura erudita. É uma arte que é apreciada por uma sociedade de elite, não só a elite financeira mas um tipo de elite cultural, que entende os valores e as técnicas reconhecidas em obras de arte.

A cultura erudita trata-se de uma manifestação cultural ou artística que foi gerada após estudos prévios e que somente indivíduos especializados podem exercê-la.

É encontrada em grandes museus e galerias e possuem um valor artístico e qualidade estética.

Características:

- A cultura erudita está à disposição da elite social. É observada nas artes plásticas, na música e na literatura.
- O acesso à cultura erudita é facilitado para a aristocracia sob o argumento de ser produto de intensa investigação.
- A aplicação acadêmica também é usada como elemento de defesa do acesso restrito.
- É agregado valor monetário aos bens culturais e quem tem menor poder aquisitivo é excluído de sua contemplação.

Arte Popular

Popular, por sua vez, é um adjetivo que indica a pertença ou aquilo que é relativo ao povo. Entre os seus diversos significados, o termo menciona aquilo que resulta da população e aquilo que abrange a maioria das pessoas.

Arte Popular é a atribuição que se dá a produções artísticas (pintura, literatura, escultura, etc.) com relevante valor, de pessoas que nunca se especializaram em arte, de fato, frequentando escolas e etc. Basicamente, é a arte do povo, sendo o Brasil,



um dos principais celeiros de inúmeros artistas criativos da história do país. A cultura popular é a principal raiz dessa arte. O artista popular dedica seu tempo livre, sua folga do trabalho para criar sua arte. Muitas vezes de maneira solitária, em alguns casos com ajuda da família. De maneira geral, não consegue sobreviver e sustentar família somente dos trabalhos artísticos realizados. Os principais compradores e revendedores da arte popular são feiras e mercados.

A arte popular é a arte da intuição, aquela em que o artista exerce seu ofício sem ter frequentado escolas de artes para esse fim. Apesar disso, suas obras são de altíssimo reconhecimento estético e artístico.

Os artistas se inspiram em sua regionalidade, crenças, lendas e costumes típicos de sua cultura. Seu humilde cotidiano e as dificuldades do dia-a-dia são refletidas na obra. Um artista brasileiro muito conhecido por ser intensamente influenciado pela arte popular é Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.

Assim, considera-se como arte popular qualquer tipo de produção artística feita por pessoas que nunca frequentaram uma escola especializada antes.

Um exemplo de arte e **artista** popular seria no caso de quem aprendeu desde cedo a fazer esculturas de barro, então essa pessoa faz esculturas que remetem a sua região, sendo as artes que ele faz consideradas como artes populares.

Principais Artistas Populares no Brasil

- Ciro Fernandes (Paraíba, 1942);
- Aberaldo Santos (Alagoas, 1960);
- Gerson de Souza (Pernambuco, 1926);
- Heitor dos Prazeres (Rio de Janeiro, 1898);
- Cizin (Ceará, 1980)

1- O que é cultura erudita? Dê dois exemplos.

2- A arte erudita é apreciada principalmente por quem?

3- Onde a arte erudita pode ser encontrada?

4- A arte popular pode ser considerada como:

- a) Uma escultura feita por acadêmicos.
- b) Uma pintura feita por burgueses.
- c) Uma pintura feita por um artista autodidata.
- d) Uma escultura esculpida em pedra mármore.

5- “A arte popular reflete a tradição e os costumes populares que são transmitidos de geração em geração. Todos os povos possuem a sua arte popular, que é influenciada pelas lendas, contos, provérbios, canções, danças, artesanato, jogos, religiosidade, brincadeiras infantis, mitos, idiomas e dialetos característicos, adivinhações, festas e outras atividades culturais que nasceram e se desenvolveram com o povo”.

(Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Folclore> (adaptado))

De acordo com o texto:

- a. a arte popular é intelectualizada.
- b. o anonimato não faz parte da arte popular.
- c. a arte popular não tem compromisso com o modismo.
- d. a arte popular atende aos conceitos estéticos das elites.

6- Você conhece algum artista popular na sua região? Qual o trabalho desenvolvido por ele?

Se possível trague foto e mostre aos colegas.

7- Como vimos a obra Mona Lisa é uma famosa obra de arte feita pelo italiano Leonardo da Vinci, sendo um expressivo exemplo da arte erudita. O quadro, retrata a figura de uma mulher com um sorriso tímido e uma expressão introspectiva. Uma das grandes discussões no meio artístico é sobre quem seria essa mulher representada no quadro.

Solte sua criatividade fazendo uma releitura da obra de Monalisa com base na arte popular, utilizando assim da regionalidade e de costumes pra construir sua obra.



Teatro Contemporâneo

Teatro Contemporâneo é o teatro atual. A origem do teatro contemporâneo começou



com os fundamentos estéticos vivenciados no século XIX, entre público e artistas, e que foram desafiados e ampliados no século XX, expandindo-se em experiências e inovações teatrais.

Naquele momento o “Naturalismo” cênico, que é uma vertente teatral surgida na França no fim do século XIX, que buscava criar uma ilusão da realidade no palco, através de uma série de técnicas e estratégias de atuação, dominava as convenções teatrais. No início do século XX, novos movimentos e experimentações artísticas começaram a

surgir em oposição as regras dominantes. Desses experimentos se destacam o Expressionismo alemão, o Teatro Épico, o Teatro da Crueldade e o Teatro do Absurdo.

O **Expressionismo** alemão, surgiu por volta de 1910 e foi um movimento de rejeição ao Naturalismo. O expressionismo inovou radicalmente o cenário, apresentando uma leitura não realista, estilizando e distorcendo os elementos da cena.

O **Teatro Épico** surgiu com a ascensão do nazismo na década de vinte, onde muitos artistas estavam preocupados em trabalhar temas coletivos, desta forma reforçando a abordagem anti-naturalista.

O **Teatro da Crueldade**, é uma proposta teatral desenvolvida na França, por Antonin Artaud (1896-1948). Tal como o Expressionismo, rejeitava as regras do teatro Naturalista, dizendo ser uma forma de ação dramática limitada. Ele acreditava na comunicação teatral passando pelos sentidos e não uma apelação para a mente racional.

O **Teatro do Absurdo** está mais associado aos dramaturgos que escreveram após a segunda grande guerra, por se tratar de destruição de valores e crenças, e da solidão humana. Este teatro é denominado “Absurdo” por retratar a condição humana incompreensível e sem perspectiva.

Os grupos teatrais que surgiram nas últimas décadas, costumam eliminar a quarta parede, aquela invisível, que separa público dos personagens. A tendência é trabalhar a encenação interativa e a produção de textos coletivos. O diretor passa a ser mais valorizado que o autor. Jerzy Grotowski (1933-1999) é um dos maiores nomes do teatro experimental atual, ele propõe a criação de um “Teatro Pobre” optando por uma encenação de extrema economia de recursos cênicos (cenográficos, indumentários, etc), buscando trabalhar apenas com o que é

extremamente essencial à cena, deixando somente a relação entre o ator e o espectador.

No Brasil, o teatro contemporâneo iniciou com Nelson Rodrigues (1912-1980), cuja montagem de sua peça, “Vestido de Noiva”, em 1943, é o marco da modernidade do teatro brasileiro. Os personagens criados por Nelson Rodrigues, são um retrato fiel da psique humana. Suas peças apresentam enredos com sofisticados jogos temporais e possibilitam encenações de grande ousadia, com diferentes possibilidades de planos de ação dramática. Outros autores do panorama contemporâneo brasileiro são: Jorge de Andrade (1922-1983), Plínio Marcos (1935-1999), Ariano Suassuna (1927-2014), Dias Gomes (1922-1999), entre outros.

1- O que é teatro contemporâneo?

2- Como se deu a origem do teatro contemporâneo?

3- O que dominava as convenções teatrais no século XIX?

4- Fale sobre o Expressionismo alemão.

5- Como chamava-se o dramaturgo que iniciou o Teatro Contemporâneo no Brasil?

6- Marque abaixo V ou F:

- () Teatro Contemporâneo teve início com os homens das cavernas
- () No Teatro contemporâneo a tendência é trabalhar a encenação interativa e a produção de textos coletivos.
- () No Teatro contemporâneo o diretor passa a ser mais valorizado que o autor.

() Teatro Contemporâneo chegou ao Brasil através dos Jesuítas.

7- Jerzy Grotowski (1933-1999) é um dos maiores nomes do teatro experimental atual, ele propõe a criação de um “Teatro Pobre” optando pelo quê?
