

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias
Contemporâneas

Ludmila Barros de Jesus

ENSINO DE ARTE DE CORPO INTEIRO:
Uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental

Belo Horizonte
2023

Ludmila Barros de Jesus

ENSINO DE ARTE DE CORPO INTEIRO:
Uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental

Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Ma. Lívia Mara Gomes do Espírito Santo

Belo Horizonte
2023

Ficha catalográfica
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho - EBA- UFMG)

707
B277e
2023

Barros, Ludmila de Jesus, 1975-

Ensino de arte de corpo inteiro [recurso eletrônico] : uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do ensino fundamental / Ludmila Barros de Jesus. – 2023.

1 recurso online.

Orientadora: Lívia Mara Gomes do Espírito Santo.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Inclui bibliografia.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte e educação. I. Espírito Santo, L. M. G.
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: **LUDMILA BARROS DE JESUS, Nº. DE REGISTRO: 2021703546.**

TRABALHO FINAL: **“ENSINO DE ARTE DE CORPO INTEIRO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 9º (NONO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”.**

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

APROVADO em 11 de julho de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Professora Me. Lívia Mara Gomes do Espírito Santo (Orientadora/ CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)

Professora Me. Gabriela Clemente de Oliveira (Membro da Banca Examinadora/ CEEAV/ PPG Artes/EBA/UFMG)

Professor Me. Carlos Alexandre Fernandes (Membro da Banca Examinadora/ PBH/ MG)



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Clemente de Oliveira, Usuária Externa**, em 12/07/2023, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lívia Mara Gomes do Espírito Santo, Usuário Externo**, em 12/07/2023, às 22:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alexandre Fernandes, Usuário Externo**, em 08/08/2023, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2464309** e o código CRC **818DBEE0**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Ana Maria. Pessoa que sempre me apoiou e apostou nos meus estudos e sonhos. Fazendo-se fundamental no meu processo de vivência da dança. Vivência que me permeia inquietações que me moveram a realizar o presente trabalho!

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Ana Maria, Sher, Charles e amigos, pelo apoio e compreensão das minhas ausências.

A Lívia por sua parceria sensível, delicada, crítica e criteriosa na construção deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo visa refletir a respeito do ensino de Arte sob a perspectiva da corporeidade nas respectivas linguagens – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – de modo a estruturar a construção de uma proposta pedagógica para o ensino de Arte do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. A pesquisa fez uso de metodologia teórica e de uma proposição prática. A parte teórica foi estruturada a partir de revisão bibliográfica e pesquisa documental de leis e normativas educacionais, e a parte prática destinada ao exercício de elaboração da proposta pedagógica. O estudo não pretende esgotar o assunto, senão contribuir na reflexão sobre o corpo na escola, sobretudo no ensino de Arte.

Palavras-chave: Corpo. Ensino de Arte. Base Nacional Comum Curricular. Proposta pedagógica.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the teaching of Art from the perspective of corporeality in its respective languages - Dance, Theater, Music, and Visual Arts - to structure the development of a pedagogical proposal for teaching Art in the 9th grade of Elementary School. The research made use of a theoretical methodology and a practical proposal. The theoretical methodology was structured from a bibliographic review and documental research of educational laws and regulations, and the practical part was destined for elaborating the pedagogical proposal. The study does not intend to exhaust the subject but rather to contribute to reflecting on the body in school, particularly in the teaching of Art.

Keywords: Body. Teaching of Art. Common National Core Curriculum. Pedagogical proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma funcional	23
Figura 2 - Anjos.....	48
Figura 3 - A Mulher Sentada	48
Figura 4 - Atirador de Arco	49
Figura 5 - Operários.....	49
Figura 6 - Antropofagia	49
Figura 7 - O Combate	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeira aula	47
Quadro 2 – Segunda aula.....	50
Quadro 3 - Terceira aula.....	51
Quadro 4 - Quarta aula	52
Quadro 5 - Quinta aula	52

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CID	Canto inferior direito
COVID-19	Corona Vírus Disease – 2019
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CSD	Canto superior direito
EAB	Escolinhas de Arte do Brasil
EBA	Escola de Belas Artes
FID	Fórum Internacional de Dança
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação
PC	Proposições Curriculares
PCE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Nacional Curriculares
PDE	Plano Decenal Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Educação
SINPRO	Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DURANTE O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRO	14
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	17
2.2 Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	19
2.3 Plano Nacional de Educação (PNE).....	21
2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	22
2.5 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).....	24
2.6 Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia.....	25
2.7 O Ensino de Arte e a Redemocratização	27
3 EDUCAR E/É DOCILIZAR?	32
3.1 Ana Mae e a Abordagem Triangular	34
3.2 Mais além que ensino de Arte?	36
3.3 Educação para integrar ou segmentar?	38
3.4 Por uma Educação Humanizada.....	40
4 EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO	46
4.1 Estrutura da proposta.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – Imagem de objeto utilizado na apresentação da defesa desta monografia ..	60
APÊNDICE B - Imagem do primeiro cartaz utilizado na apresentação da defesa desta monografia.....	61
APÊNDICE C - Imagem do segundo cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia.....	62
APÊNDICE D - Imagem do terceiro cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia.....	63
APÊNDICE E - Imagem do quarto cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia.....	64
APÊNDICE F - Imagem do quinto cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia.....	65

APÊNDICE G - Imagem do sexto cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia.....	66
ANEXO A – Parâmetros Curriculares Nacionais – Objetivos do Ensino Fundamental.....	67
ANEXO B – Competências Gerais da Educação Básica	68

1 INTRODUÇÃO

Sou uma mulher parda, nascida na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, mas cresci brincado nas ruas e passeios da cidade de Contagem, em Minas Gerais. Amarelinha, pega-pega, pular corda, rouba-bandeira e elástico eram minhas brincadeiras preferidas. Andava sempre atenta ao chão, pois adorava catar “coisas” na rua para criar minhas casinhas e figurinos para as minhas bonecas. Não saber costurar foi um presente para a minha criatividade, pois retalhos e “coisas” – como tampa de alumínio do achocolatado Nescau – se transformavam em lindas roupas que eram pregadas com alfinete e amarradas nas bonecas.

Minha educação escolar se deu em escolas públicas da esfera estadual. Graduei em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), momento que possibilitou ampliar meu entendimento sobre o corpo e a dança.

Concomitante à minha formação escolar e universitária, estudei dança. Comecei a dançar por volta dos meus quinze anos de idade e nunca mais parei. Sempre gostei de me movimentar, escutar música não era entender a letra, era apreendê-la no corpo. De início dançar era vontade, desejo, mas hoje sei que o que sempre encontrei na dança foi plenitude, inteireza e liberdade.

Meus estudos em dança sempre estiveram atrelados à formação não formal, através de cursos livres, *workshops*, festivais de inverno e corpo de baile de escolas de dança. Integrei a Companhia Será Quê?¹ (Belo Horizonte), dancei um curto tempo no Aruanda² (Belo Horizonte) e fui uma das fundadoras do grupo Ideia de Dança³ – que se formou a partir de uma produção do Fórum Internacional de Dança (FID).⁴ Também fui monitora de dança de salão e ministrei aulas de iniciação ao balé clássico e de dança contemporânea. Boa parte desse percurso formativo em dança ocorreu simultaneamente à minha trajetória como docente, lecionando história em escolas de Ensino Médio e Fundamental e aulas de dança em escolas de formação livre em artes e projetos sociais.

Ao longo dos mais de vinte anos de profissão como professora e artista da dança, trabalhei em escolas públicas, em escolas particulares, em curso de idiomas e em projetos

¹ A “Companhia Será Quê” foi criada em 1992 e tinha como diretor o bailarino e coreógrafo Rui Moreira em parceria com Bete Arenque.

² “Aruanda” é um grupo de projeção folclórica criado em 1960, por Paulo César Vale, com sede na cidade de Belo Horizonte.

³ O grupo “Ideia de Dança” foi criado em 2004-2012 por mim e mais seis companheiros: Aretha Maciel, Alexander Teixeira, Ilma Silvério, Rogéria Berlarmino e Verônica Pimenta. Tinha por foco a pesquisa de movimento e criação em dança contemporânea.

⁴ O Fórum Internacional de Dança – FID foi um destacado fórum de estímulo, debate, produção e divulgação da produção nacional e internacional de dança no cenário brasileiro. Foi criado em 1996 por Adriana Banana.

sociais. Trabalhei com adultos, adolescentes e crianças. A partir dessa atuação, me chamou a atenção como o Ensino Básico em um âmbito geral é, comumente, pensado, estruturado e desenvolvido de modo a promover a desvinculação entre corpo e processo de aprendizagem, reflexo e produto do antagonismo entre corpo-mente presente em nossa sociedade. Percepção essa que considero ser decorrente da minha relação intrínseca com o movimento e com a criação, portanto, como parte de vivência na aprendizagem. Dançar e/ou colocar o corpo em movimento foi e continua sendo uma experiência e uma prática fundamental no meu processo de formação e atuação profissional.

Atualmente ministro Arte na rede privada de ensino e História na rede pública, em ambos atuo nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Uma experiência que tem me gerado muitas reflexões e questionamentos, e por conta disso, muitos desafios e movimentos também. Diante do meu recorte de atuação, noto no contexto escolar uma certa preferência, enquanto abordagem pedagógica e didática dos professores, pelo modelo disciplinar e comportamento obediente. Digo recorte, pois essa realidade pode variar a partir do método de ensino que as escolas estão atreladas e do perfil didático de cada professor.

Nos espaços onde tenho lecionado percebo uma dinâmica para que o estudante permaneça sempre sentado, ouvindo e escrevendo – valorizando pouco o engajamento crítico e sensível. Certamente é uma realidade que me inquieta e, como professora de Arte, me traz muitos desafios. Como e quando integrar o corpo no processo de ensino-aprendizagem de Arte e como inserir a corporeidade no estudo de linguagens artísticas que não a dança ou o teatro? É possível realizar esse movimento nos espaços em que atuo?

Seguindo esses apontamentos, outras questões se apresentaram e tangenciaram minhas reflexões no curso dessa pesquisa: como contemplar as habilidades e conteúdo de Arte de modo a contribuir na formação de sujeitos autônomos, críticos e propositivos? Partindo do que é previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) – para o ensino de Arte no Fundamental II, deveria um profissional graduado em uma linguagem artística específica lecionar outras linguagens? A estrutura física das escolas atende ao ensino de Arte?⁵

Reconhecendo as especificidades das diversas linguagens artísticas, acessando os documentos oficiais que dão diretrizes aos componentes curriculares, considerando uma atuação “polivalente” esperada dos professores de Arte e a importância de integrar corpo-mente

⁵ Uso de Arte com letra maiúscula refere-se à área de conhecimento e arte com letra minúscula refere-se às linguagens artísticas. Cabe ressaltar que a BNCC/2017 Arte é considerada componente curricular e as linguagens são denominadas unidades temáticas.

no ensino-aprendizagem, chego na seguinte pergunta eixo dessa pesquisa: onde está o corpo no ensino de arte nas referidas linguagens artísticas – dança, teatro, música e artes visuais?

Com isso estabeleço como objetivo geral refletir sobre o corpo no processo de ensino em Arte e como objetivo específico elaborar uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, tendo a corporalidade como perspectiva de trabalho base nas 4 (quatro) linguagens – dança, teatro, música e artes visuais.

Na tentativa de atingir esses objetivos, em diálogo com a minha experiência como docente em escolas de ensino público e privado, essa pesquisa fez uso de metodologia teórica e de uma proposição prática. Como exercício para exemplificar minhas reflexões a partir do desenvolvimento dessa pesquisa, na proposição prática, apresento uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. A parte teórica foi estruturada a partir de revisão bibliográfica e pesquisa documental. No recorte bibliográfico utilizei como meus principais interlocutores: Ana Mae Barbosa (1936-), Paulo Freire (1921-1997), Bell Hooks (1952-2021) e Michel Foucault (1926-1984). Ao que tange à pesquisa documental, foram acessados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Plano Nacional de Educação (PNE); Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; Currículo Referência de Minas Gerais; Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia.

Dito isso, gostaria de ressaltar que este estudo não pretende ser inovador e nem pretende esgotar o assunto, assim como meus questionamentos. Intenciono que ele funcione mais como um convite. Sendo um convite, espera-se que ele possa estimular discussões, reflexões e proposições acerca do processo de ensino-aprendizagem em Arte onde o corpo esteja ativo – expressivo – no ambiente escolar.

Este trabalho se estrutura em 3 (três) capítulos. No capítulo 1, intitulado – “A organização curricular durante o processo de redemocratização brasileiro” – mapeio e discorro sobre os documentos oficiais que orientam a educação, em especial ao que circunscreve o ensino de Arte por ser o objeto dessa pesquisa. No capítulo 2 – “Educar e/é docilizar?” – apresento meu referencial teórico e as discussões que contribuíram para minhas reflexões durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Já no capítulo 3 – “Ensino de Arte de corpo inteiro” – realizo uma proposição prática na tentativa de dar corpo às minhas inquietações. Por último, as considerações finais.

2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DURANTE O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), também conhecida como Constituição Cidadã, pode ser entendida como uma marca da mudança de rumos que o Brasil assumiu a partir do fim da ditadura militar, em 1985. Uma constituição democrática, que reconhece e valoriza a pluralidade cultural do país, com vista à promoção da igualdade e de garantias essenciais como a vida, a liberdade, o direito de ir e vir e a uma educação pública e de qualidade.

Se a CF/88 alicerça as estruturas de valores sobre as quais o país propôs se refazer e se reerguer, pode-se pensar por essa perspectiva que seria imprescindível a reavaliação dos contornos da educação no país, uma vez que, em linhas gerais, a educação representa um importante e potente percurso de autoconhecimento, (re)construção e consolidação do pensamento e ação sociopolítica de um país.

Por esse viés, o sistema educacional seria um importante aliado no processo de formação de cidadãos conscientes, críticos e propositivos. Porém a Lei de Diretrizes e Bases –LDB, nº 5.692, da educação, de 1971, tinha como foco a formação profissional para o trabalho. A seguir alguns artigos da LDB/1971 que marcam o enfoque no trabalho:

Art. 4. § 3º. Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. [...] Art. 10. Será instituída obrigatoriamente (*sic*)⁶ a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores (*sic*), a família e a comunidade. [...] Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais. (BRASIL, 1971, cap. I, art. 4 (3º), 10 e 12, grifo da autora).

A justificativa para focar na formação profissional era a crescente industrialização que o país vivia naquele momento, o chamado “milagre econômico”.⁷ No entanto não podemos desconsiderar que um contexto político ditatorial carece de espaço para críticas e contestação ao sistema vigente. Logo, uma educação tecnicista também atende a esse propósito ao valorizar a repetição, a técnica, a memorização e não a conscientização, a análise crítica e a proposição.

⁶ Sic – Expressão latina que significa que estava *assim mesmo* no documento original.

⁷ Nome dado ao crescimento econômico brasileiro do período de 1969 a 1973. Caracterizou-se por “[...] salários comprimidos, os trabalhadores silenciados e grande volume de capitais estrangeiros entrando no país, [...]” (DOMINGUES, 2012. p. 236).

No artigo “História do Movimento de Arte-Educação no Brasil”, apresentado no XXIII Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH), em Londrina (2005), Lígia Maria Bueno Pereira Bacarin⁸ e Amélia Kimiko Noma⁹ comentam como a organização racional e mecânica afetou o ensino de Arte nas Escolinhas de Arte do Brasil (EAB):

Após a década de 1960, acentuou-se no interior da EAB a tendência tecnicista alicerçada no princípio da otimização, baseada na racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorreu por acaso, pois tal proposição atingiu seu apogeu nos anos 1970, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar. (BACARIN, 2005, p. 3).

Ou seja, a LDB 5.692/71 atendia aos interesses de um regime autoritário e, por sua vez, confrontava as diretrizes de um país em vias de redemocratização.

A Constituição Federal de 1988 buscou reestruturar o sistema educacional do país. No capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, seção I, nos artigos 205 a 214, se encontram as determinações referentes à educação, com perspectiva ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [Constituição Federal, (1988)], cap. III, seção I, art. 205). O documento também previa a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual foi promulgada em dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 reconhece que o processo formativo se dá em diferentes âmbitos: família, instituições, relações sociais e trabalho. Regulamenta a educação escolar, a qual deve estar vinculada à prática social e ao mundo do trabalho – mas não foca no trabalho, tal como ocorria na LDB 5.692/71. Conforme esse documento, o Art. 3º apresenta os princípios norteadores da LDB 9.394/96, sendo que alguns deles deixam em evidência o afinamento com os valores democráticos, que são: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância.” (BRASIL, CF/88, cap. III, seção I, art. 206, II/IV).

⁸ Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2005). Atualmente é Professora da Faculdade do Noroeste Paranaense, Professora da Secretaria da Educação do Estado do Paraná e Membro de corpo editorial da instituição Lukács. Fonte: LÍGIA, c2023.

⁹ Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1989) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Docente aposentada da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-graduação em Educação. Fonte: AMÉLIA, c2023.

Esse documento cria uma trança de responsabilidades em modo colaborativo entre União, Estados e Municípios.¹⁰ Essa trança se faz presente nas atribuições de cada ente federado e por meio da definição da criação de um currículo nacional composto de uma base comum e outra específica – pautada na realidade e identidades regionais e locais:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, cap. II, seção I, art. 26).

Vale ressaltar que a ação colaborativa e complementar entre os entes federados já era prevista na Constituição de 1988. Conforme o artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, CF/88, cap. III, seção I, art. 210).

A partir da edição da LDB 9.394/96, uma série de documentos direcionados à orientação ou normatização do Ensino Básico no país foram editados, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017. De modo geral, esses documentos foram elaborados coletivamente e cooperativamente, com participação de corpo técnico, presença de instituições que apresentam algum vínculo com o sistema educacional brasileiro e, em alguns casos, houve também a participação de profissionais da educação.¹¹

Em continuidade, com o intuito de tecer uma reflexão sobre os principais documentos que nortearam a organização curricular do sistema educacional no país após o fim da ditadura militar, com ênfase no ensino de Arte, apresenta-se a seguir um breve resumo dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais; Plano Nacional de Educação; Base Nacional Comum Curricular; Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; Currículo Referência de Minas Gerais; Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia.

Cabe dizer que, para as reflexões contidas nessa pesquisa, foi necessário mapear esse percurso de construção de um pensamento sobre educação a partir daqueles documentos oficiais para compreender historicamente a transformação do ensino de Arte e para dimensionar,

¹⁰ A título de exemplo citamos o Art. 9º da LDB- 9.394/ 96, sobre as incumbências da União. Os incisos IV e VI fazem referência ao entrelaçamento das ações entre os entes federados: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

¹¹ Essa informação está presente nos documentos citados no parágrafo seguinte.

criticamente, os possíveis desafios e processos de elaboração e amadurecimento de um entendimento sobre ensino de Arte. Importante frisar que a atuação política e intelectual de artistas e/ou professores de Arte em muito contribuiu para assegurar à Arte o estatuto de área do conhecimento.

Destaca-se que o foco deste estudo está no ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Esse recorte se deve ao fato de ser a faixa etária em que atuo como professora de História ou Arte, seja em escola privada ou escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG. Ainda que minha experiência se circunscreva à cidade de Belo Horizonte, optei por trazer um panorama das orientações e normativas curriculares de abrangência nacional, estadual e municipal como estratégia de compreensão da tessitura que existe entre elas, visto que vez ou outra, em algum aspecto elas interagem e se influenciam.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Em 1998 são consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, para o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), como resultado do debate e soma de esforços e vozes de professores, pais, governos e sociedade. Foi o primeiro documento de abrangência nacional elaborado segundo os critérios definidos pela CF/88, pelo Plano Decenal de Educação (PDE/1993 – 2003)¹² e pela LDB9.394/ 96.

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 49).

Nesse sentido, o PCN não pretende ser um currículo mínimo, nem é impositivo ou obrigatório. Configura uma trama tecida com fios democráticos tanto nas reflexões apresentadas sobre o conjunto que envolve a educação: formação de professores, infraestrutura, gestão escolar, função do ensino, dentre outros; como nas proposições para a organização do currículo.

Esses parâmetros propõem uma análise sobre o papel e desafios da escola na formação de indivíduos conscientes de seus plenos direitos e deveres consigo mesmos e para com a

¹² Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>.

sociedade, bem como discursa sobre o papel e desafios do professor frente a uma nova abordagem pedagógica pautada no trabalho em equipe com foco no aprender a aprender e em uma formação cidadã.

O documento prevê uma organização do conhecimento, que caminha do mais amplo rumo ao mais específico. Nesse ponto encontramos uma marca de flexibilidade e valorização da diversidade,¹³ pois somada à base comum de conhecimentos, há a base específica. Ou seja, cada ente federado conta com liberdade para definir o que, quando e como complementar os objetivos gerais do currículo, a partir da incorporação de conhecimentos e realidades característicos de cada localidade. Desse modo, como apresenta o PCN, “Tanto os objetivos gerais do Ensino Fundamental, como os gerais de área, estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais.” (BRASIL, 1998, p. 52).

Por essa perspectiva, o mesmo pensamento se estende às escolas, por meio do Plano Político Pedagógico (PPP),¹⁴ e aos professores, através do plano de aula, que devem considerar a realidade particular da comunidade e dos alunos com os quais trabalham.

Tendo como marca a flexibilidade, o PCN não determina o conteúdo do que ensinar, ele divide o conhecimento em áreas¹⁵ – Geografia, Arte, Matemática, Português, Ciências Naturais, Educação Física e Língua Estrangeira – e defende o trabalho interdisciplinar por meio de temas transversais.¹⁶ Essa organização tem por fim alcançar os chamados “objetivos do ensino fundamental”.¹⁷ Aqui o conhecimento não é visto como um fim em si mesmo, senão como

¹³ Conforme o previsto na LDB 9.394/96.

¹⁴ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais o projeto político pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade educacional. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (BRASIL, [2019?]). De acordo com pesquisa realizada em artigo do Ecossistema Educacional (2023), o Plano Político Pedagógico (PPP) é um instrumento de gestão democrática elaborado pela comunidade escolar que visa mapear os desafios e metas da escola, a fim de definir estratégias de superação desses desafios. Para tanto, em sua elaboração se considera a realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar. Ele define a proposta educacional da escola, o papel e a responsabilidade de cada segmento da comunidade escolar. De caráter dinâmico, o PPP pode e deve ser revisitado e reavaliado sempre que houver alteração na realidade escolar que implique na necessidade de rever desafios e estratégias.

¹⁵ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. (BRASIL, 1998, p. 58).

¹⁶ Ética, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e pluralidade cultural.

¹⁷ Ver Anexo I.

instrumento de desenvolvimento de habilidades/capacidades que permitam aos alunos uma postura e atuação de análise, reflexão, criação e proposição frente ao mundo.

Em relação ao ensino de Arte – campo de investigação dessa pesquisa – o documento a considera como “[...] área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.” (BRASIL, 1998, p. 63). Cita ainda a importância de uma análise contextualizada da produção artística e cultural, bem como menciona sobre a necessidade de relacionar o que se faz na escola com a produção artística local, regional e histórica. Por essa abordagem, Arte igualmente participa da formação pessoal, intelectual e política do estudante, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, importante destacar que o documento apresenta cadernos que detalham sobre os temas transversais e as áreas do conhecimento. Também há o PCN para o Ensino Médio, contudo o presente estudo abrange apenas os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Todos os documentos estão disponíveis para consulta pública no site do Ministério da Educação (MEC).¹⁸

2.2 Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (PC-RME/BH), foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2007 e 2008, com a participação dos professores da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte (RME/BH), de assessores e de consultores. É uma coletânea de publicações contendo propostas curriculares para a RME/BH.

Essa coletânea adota a concepção de currículo crítico, o qual promove uma articulação do conteúdo das áreas de conhecimento com o contexto da produção do conhecimento: realidade econômica, social, cultural e histórica. Defende a escola como espaço de aprendizagem de conhecimentos disciplinares, socialização e desenvolvimento do educando. Cabe salientar que as proposições também são entendidas como uma revisitação da Escola Plural.¹⁹

¹⁸ Fonte: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/documento>
<http://portal.mec.gov.br/legislacoes>
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁹ A Escola Plural foi desenhada de modo coletivo por professores, alunos e corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Pauta-se na construção de uma nova cultura escolar baseada na inclusão social e cultural, bem como uma nova abordagem de avaliação que diminua a retenção e a evasão escolar. Defende a formação profissional em serviço e continuada. (Produzido pela autora, 2023). A Escola Plural é uma proposta político-pedagógica criada em 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O programa se baseia na concepção de que o processo educativo deve ser considerado conforme os ciclos de formação do ser humano, a saber: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e

Dessa forma, o essencial aqui apresentado é para ser trabalhado e analisado, e possíveis desdobramentos devem ser incluídos, de acordo com a realidade de cada escola, considerando: as intenções educativas gerais, as condições locais onde a ação irá ocorrer, os profissionais, os estudantes, os conhecimentos escolares a serem ensinados e aprendidos e as estratégias pedagógicas. (BELO HORIZONTE, 2012, p. 10).²⁰

O trecho acima frisa a importância da incorporação da realidade local no planejamento escolar e isso inclui a difusão da cultura e produção artística e cultural local, valorizando o diálogo entre saberes já instituídos e os que estão em construção e/ou manutenção pela comunidade. Esse recorte contribui para aproximar o saber acadêmico (escolar) do dia a dia dos estudantes, facilitando um aprendizado significativo, crítico, dialógico e propositivo.

Ao considerar a realidade econômica, social, cultural e histórica no processo de ensino – aprendizagem, as Proposições Curriculares contemplam o previsto pela LDB 9.394/96.

Em relação ao ensino de Arte as Proposições contemplam a Arte como área de conhecimento:

Assim sendo, não há como insistir na ideia de que Arte é somente um campo facilitador para outras disciplinas. Arte é um campo de estudos específicos, que pode interagir com outros conhecimentos à medida que os estudos são realizados de forma a se eleger temáticas específicas e afins, sem que haja a hierarquização de conhecimentos disciplinares. (BELO HORIZONTE, 2012, p. 8).

O documento pontua que a formação constante do professor é primordial para construir e garantir uma educação de qualidade. Ele tem a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa como orientadora da construção pedagógica do ensino de Arte, mas não impõe sua aplicação, ficando a cargo do professor definir a orientação pedagógica que irá seguir. O documento ressalta a importância de se considerar o conhecimento prévio do estudante, promover um ensino contextualizado no tempo e no espaço em que a diversidade da produção cultural e artística local também seja incluída. Reconhece a permeabilidade das linguagens artísticas, contudo afirma ser necessário definir o cerne de cada expressão artística (língua): dança, teatro, música e artes visuais. Organiza o ensino em torno de habilidades gerais – revisitadas

vida adulta. Considera-se o(a) estudante como o centro de todo o processo educativo, por isso um dos principais eixos da Escola Plural é a reformulação dos tempos e espaços escolares. Dessa forma, os conhecimentos que a escola se propõe a trabalhar não seguem mais o modelo da escola tradicional: agora a preocupação é com os conhecimentos que se relacionam com os territórios e se organizam interdisciplinarmente. O objetivo desse novo eixo norteador é possibilitar o envolvimento real dos(as) estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, de forma que, a partir desse processo, eles(as) possam produzir sentidos reais. Fonte: (BRASIL, [c202-]).

²⁰ O documento afirma que nem todas as ações que promovem a formação integral dos educandos competem exclusivamente à escola, sendo importante a participação dos estudantes em diferentes esferas da vida pública. Diretriz que sugere uma ação coordenada entre outros órgãos e instituições.

pelo educador durante todo o ciclo de formação (estão organizadas em um quadro presente no documento) – e específicas – definidas pelo educador e pela escola a partir do objetivo de cada projeto. Adota a avaliação formativa por considerar que ela permite uma avaliação quantitativa e qualitativa.

2.3 Plano Nacional de Educação (PNE)

Em junho de 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação – Lei nº13.005/2014 (PNE 13.005/2014). Essa legislação estabelece algumas diretrizes para a educação – em consonância com a LDB 9.394/96 e a CF/88 – e metas para serem alcançadas dentro do prazo de 10 anos. As metas têm relação direta com as diretrizes. No documento também constam estratégias para a concretização das metas.

Destaco aqui duas metas do PNE 13.005/ 2014:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;[...] **Estratégias:**16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica.

Meta 18; assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal; [...] **Estratégias:** 18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu. (BRASIL, 2014, Anexo, grifo da autora).

A meta 16 dispõe sobre a formação continuada dos profissionais da educação. Esse investimento é fundamental para melhorar a qualidade do serviço educacional como um todo, pois permite e estimula os profissionais a refletirem, revisarem e ampliarem seus conhecimentos e estratégias de ensino.

O ensino de Arte contempla quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; no entanto os profissionais são qualificados apenas em uma dessas linguagens, uma vez que os cursos de graduação focam apenas uma delas. Considerando essa realidade, os cursos de pós-graduação podem ser um caminho para, ao menos, minimizar a deficiência dos professores de Arte, uma vez que esses podem buscar cursos em outras linguagens diferentes daquela que cursou na graduação.

A meta 18 complementa a perspectiva do raciocínio citado anteriormente, já que o profissional de educação não poderá se dedicar à incrementação e ampliação de seus conhecimentos se não tiver tempo e recurso financeiro suficientes. Digo isso porque é comum professores assumirem até mesmo três turnos de trabalho por dia para complementar a renda e poder ter o mínimo de dignidade. Como refletir sobre seu trabalho e atuação, como parar para avaliar as necessidades dos alunos, com buscar e/ ou desenvolver diferentes estratégias de ensino se o profissional não tem tempo?

A valorização do profissional de educação acaba por se configurar como estrutural na construção e manutenção de um ensino de qualidade.

2.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),²¹ documento normativo destinado a organizar o currículo escolar no país. Determina as aprendizagens essenciais que estudantes de todo país devem desenvolver no decorrer da Educação Básica (Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano). Ou seja, define as competências gerais²² da Educação Básica²³ e as competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada um dos componentes curriculares. Em outras palavras é a referência nacional para estados, municípios e Distrito Federal elaborarem o currículo da Educação Básica. Igualmente podem interferir no desenho das licenciaturas, bem como no desenho dos espaços escolares (infraestrutura), estimulando a análise, ocupação e reestruturação deles.

Pretende-se com tal instrumento normativo o nivelamento do ensino no território nacional, com vista a diminuir, ou mesmo dar fim, às desigualdades oriundas das diferenças regionais e das desigualdades entre escolas públicas e privadas, por meio de um currículo comum. À base comum do currículo devem ser somados conhecimentos e experiências

²¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

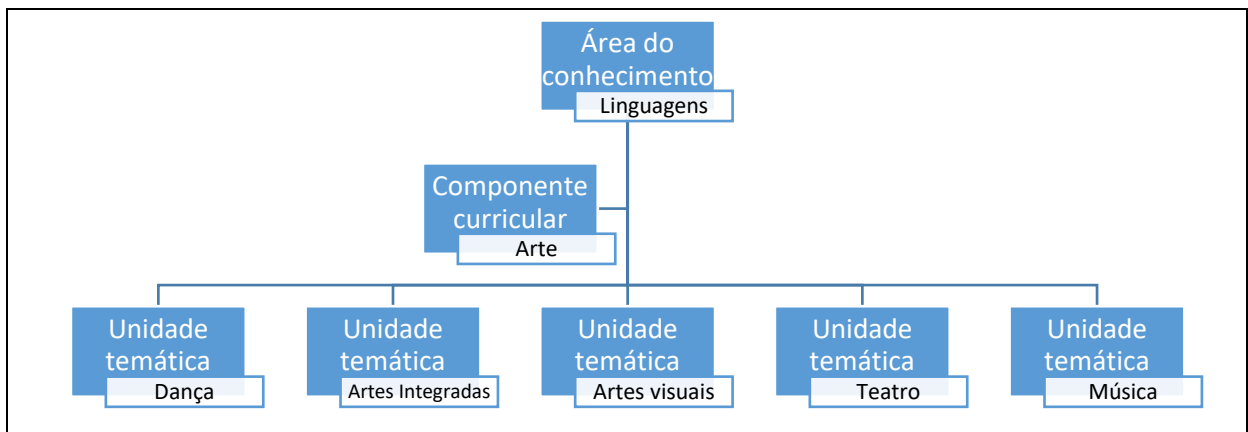
²² Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

²³ Ver Anexo II.

regionais, os quais devem constar na base específica do currículo de cada ente federado – recorte que dá voz e valoriza a diversidade sociocultural regional e local. Portanto, estados, municípios e Distrito Federal devem desenvolver seus currículos tendo em vista a BNCC e a realidade socioeconômica e cultural que lhes for específica. Se o currículo essencial iguala, a parte diversificada permite o reconhecimento, integração e a valorização da diversidade e da identidade.

Na BNCC, Arte é entendida como componente curricular da área de linguagens. Existem as competências específicas da área de linguagens e as competências específicas de componente curricular. Os componentes curriculares são compostos por unidades temáticas que no caso do ensino de Arte são: dança, teatro, artes visuais, música e artes integradas. Para cada unidade temática são definidos objetos do conhecimento, os quais contam com habilidades que lhes são específicas. Veja a distribuição no organograma funcional (FIGURA 1).

Figura 1 - Organograma funcional



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O documento divide o ensino básico em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Sendo que nos anos finais a área de linguagens prevê o aprofundamento de práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas, bem como o aprofundamento da reflexão crítica.

Arte, tida como componente curricular a BNCC propõe uma abordagem articulada, simultânea, sem hierarquia e ordem definida de seis dimensões a saber: criação, crítica, estética, expressão, fruição e reflexão. Entende a Arte como prática social; ou seja, não se limita às produções que ocupam instituições culturais e artísticas. Não define uma pedagogia, mas valoriza o processo de criação, o compartilhamento da produção dos estudantes entre eles e

com a comunidade escolar; reconhece as especificidades de cada unidade temática, mas prima pelo trabalho articulado entre elas e inclui a literatura nessa teia.

2.5 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG/2018), homologado em 2018, é um documento de caráter normativo. Foi elaborado a partir da CF/88, da LDB 9394/96, do PNE 13.005/2014 e da BNCC/2017, fruto da ação coordenada entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e instituições envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, como o Sindicato dos Professores (SIMPRO/MG), e representantes de diferentes regiões do Estado.

Na elaboração do documento, o regime de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo e, sobretudo, nos inúmeros momentos de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, oriundos das várias regiões do estado, se reuniram para discutir o currículo mineiro, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC, bem como dos preceitos de uma educação libertadora, que vise a equidade e a qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades. (MINAS GERAIS, 2018, p. 13).

O documento prima por uma educação pública pautada na equidade e na qualidade, defende a pluralidade de ideias e identidades constituintes do povo mineiro. Visa uma educação integral e, para tanto, lança mão de uma concepção de currículo como processo de aprendizagem e discussão, o qual deve englobar as áreas do conhecimento de maneira articulada com o desenvolvimento das habilidades e competências, além de estabelecer diálogo constante com o conhecimento prévio dos estudantes e com a comunidade escolar.

Aqui, a integração é sinônimo de articulação, de construção de redes, de trocas de experiências, de processo educativo onde o encontro de saberes permite novas aprendizagens e novos desafios. Se pensamos no currículo escolar, percebemos que o grande desafio colocado é o de romper com uma cultura da fragmentação dos conhecimentos e da passividade dos sujeitos. (MINAS GERAIS, 2018, p. 17).

O Currículo Referência de Minas Gerais frisa a importância da formação continuada dos professores e o entendimento da avaliação enquanto norteadora da ação educativa, ou seja, a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio de analisar e redimensionar as ações de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem (ação – reflexão – ação).

Essas premissas se aplicam ao ensino de Arte, o qual, segundo o documento, não deve ser fragmentado. Ou seja, é preciso haver diálogo com as demais áreas do conhecimento – sempre que possível – e com a produção artística-cultural local. A integração entre as linguagens artísticas é outro ponto previsto pelo documento que também salienta a importância do trabalho de campo frisando sua importância como estratégia de imersão no território e, portanto, promotora de uma educação integral e integrada.

Considera as dimensões do conhecimento prevista para a área de linguagens na BNCC/2017 – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão –, bem como o estudo das quatro linguagens (unidades temáticas): dança, teatro, música e artes visuais. Porém, o documento reconhece e apresenta uma breve discussão sobre a questão da qualificação dos profissionais: falta de professores com habilitação em Arte e o fato da graduação em Arte ser em uma linguagem específica. Nesse ponto, o CMG/2018 entende que a BNCC/2017 tem por característica a maleabilidade da organização do currículo desde que sejam resguardados os direitos de aprendizagem do estudante e apresenta uma “solução” para o estudo das quatro linguagens:

Ou seja, na medida do possível, a escola deve buscar docentes especializados em todas as linguagens artísticas, de forma que a escola tenha possibilidade de desenvolver um trabalho de ensino de arte, mais apropriado, uma vez que o docente tem a formação específica na linguagem que leciona. Mas, como já dito, esse é um desafio de ordem nacional do componente curricular Arte. (MINAS GERAIS, 2018, p. 529).

Uso a palavra solução entre aspas em função da distância entre a proposta e a realidade, visto que se há escassez de professores graduados em Arte, como garantir profissionais graduados em diferentes linguagens por escola? Ainda assim, o documento tem o mérito de reconhecer o problema e sugerir um caminho para solucioná-lo.

Por fim, e não menos importante, o CRMG/2018 lança mão de apenas um verbo na determinação das habilidades e defende a avaliação formativa no ensino de Arte.

2.6 Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia

Os Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem integram o APPIA – Política Pedagógica da prefeitura de Belo Horizonte criada entre os anos de 2017 e 2019. Inicialmente essa política educacional tinha foco na infância (crianças de 0 a 8 anos de idade) e respondia à demanda de estruturação e orientação da expansão do ensino infantil na cidade de Belo

Horizonte, centrando esforços na “formação integral dos sujeitos, à recomposição das aprendizagens, considerando a progressão das habilidades essenciais em todas as áreas do conhecimento.” (BELO HORIZONTE, 2021).²⁴

A política APPIA foi expandida aos demais estudantes (adolescentes, jovens e adultos) a partir de 2020 em resposta à pandemia de Covid-19. Ou seja, a expansão foi produto e produzida durante o período de emergência sanitária, quando vigorava o isolamento social: as aulas presenciais estavam suspensas, como ser escola nesse contexto?

Responder a essa questão foi a principal ação da expansão da Política APPIA, que passou por uma nova contextualização. Nesse cenário foram produzidos os Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem, ação que envolveu diferentes sujeitos, inclusive professores do Centro Pedagógico da UFMG.

“Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia” é fruto das trocas de experiências estabelecidas pelas escolas e suas comunidades; pelos(as) estudantes com seus(suas) colegas de turma e professores(as) e, ainda, pelos(as) professores(as) do ensino superior com os(as) professores(as) da educação básica, ao longo dos encontros de formação que foram desenvolvidos a fim de consolidar um trabalho pedagógico contextualizado no momento vivido. (BELO HORIZONTE, 2020, Agradecimentos).²⁵

Esse documento é orientado pelo princípio da continuidade dos processos formativos dos estudantes. Procurou resignificar e reorientar a prática docente; o engajamento de alunos e família; a função e limites da tecnologia no processo educacional; a gestão do tempo escolar e o diálogo constante com outras instituições públicas como as de saúde e assistência social.

Os Percursos Curriculares apresentam os conhecimentos essenciais à aprendizagem de cada área do conhecimento para cada ano do Ensino Fundamental. Buscando delimitar esses conteúdos, houve a classificação dos conteúdos em 4 grupos: “essenciais [devem ser trabalhados], optativos, interfaces e não essenciais [podem não ser trabalhados], que estão sinalizados pelas cores **AZUL – PRETO – VERDE – VERMELHO**, respectivamente” (BELO HORIZONTE, 2020, p. 89).

Escolas e professores da rede municipal de ensino devem se orientar por esse documento para construir as ações pedagógicas da escola. Digo devem, porque no momento atual é esse documento que dita as diretrizes da educação na RME/BH.

²⁴ Documento delimitado por *html* e não possui numeração de páginas.

²⁵ Sem paginação, esta citação encontra-se nos “Agradecimentos”.

2.7 O Ensino de Arte e a Redemocratização

A educação está em constante movimento, se autoavaliando e se refazendo, desenhando políticas pedagógicas que estabeleçam diálogo entre contexto, processos de ensino-aprendizagem e êxito escolar. As leis e orientações nacionais e locais apresentadas nas páginas anteriores confirmam isso, uma vez alterada a situação política do país, foi preciso afinar o sistema educacional à realidade democrática.

Como essa metamorfose se deu na estrutura educacional, ela reverberou em todas as áreas do conhecimento. No entanto, neste trabalho, o foco está no ensino de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, motivo pelo qual destaco aqui dois avanços: o ensino de Arte como componente curricular obrigatório previsto na LDB 9.394/96 e a determinação da exigência de formação universitária para atuar como especialista.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, cap. V-A, tit. VI, art. 62, grifo da autora).

Determinação igualmente presente no PNE 13.005/2014, inclusive com discriminação em estratégias para concretização da meta 15, desse documento:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, Anexo, grifo da autora).

Essas determinações se aplicam a todas as áreas do conhecimento²⁶ e podem ser entendidas como uma atenção do Estado com a melhoria da qualidade do ensino através da qualificação profissional dos docentes. Integrar Arte no mesmo âmbito das demais áreas do conhecimento é uma forma de dirimir a hierarquização entre elas, pois Arte não era entendida como área de conhecimento e sim como “um passatempo”. Não costumava ser tratada com seriedade, podendo ser descartada. Essa concepção vigorava nas escolas sendo compartilhada,

²⁶ História, Ciências, Matemática, Português, Geografia, Língua Estrangeira e Educação Física.

inclusive, pelo corpo docente. Em outras palavras, em escala de importância, o ensino de Arte ficava nos últimos lugares.

Nos capítulos iniciais do livro “A Imagem no Ensino de Arte” de Ana Mae²⁷ (2014), a autora faz um breve relato analítico do ensino de Arte nos anos 1980 (quando teve início o processo de redemocratização do país) e tece expectativas para os anos seguintes. Para tanto, ela apresenta o cenário do ensino de Educação Artística no período militar a partir da LDB 5.692/1971 – de caráter tecnicista – em que seu ensino é citado sem uma referência clara sobre sua obrigatoriedade e não contava com um conteúdo definido. Nesse período as aulas de arte tinham mais um caráter de descanso, de celebração de datas importantes (colorir imagens de soldados, fazer cartão para as mães, etc.) ou decoração para festas escolares.

Segundo informado por Ana Mae Barbosa (2014), inicialmente a redemocratização do país não ventilou mudanças a esse respeito, inclusive a extinção do ensino de Arte foi aprovada por um conselho de secretários de educação em 1987. Contudo, as determinações da Constituição de 1988, bem como a ação consciente e politizada de artistas e professores de arte, somada à inquietude de alguns desses profissionais diante da fragilidade conceitual e de conteúdo presente no ensino de Arte de até então, os moveu a rever, experimentar, estudar e desenvolver reflexões e proposições a esse respeito.

É fato que a Constituição de 1988 havia determinado Arte como disciplina obrigatória, sendo que a LDB 9.394/98 e a BNCC/2017 apresentariam mais e detalhadas informações sobre conteúdos e habilidades a serem trabalhadas por essa área do conhecimento. Não podemos esquecer que a obrigatoriedade do ensino de Arte foi fruto também da dedicação e pressão intelectual e política dos profissionais da Arte. A ação politizada, consciente e propositiva desses profissionais pode ser percebida na própria constituição dos documentos, que, em maior ou menor grau, adotaram conceitos sobre o ensino de Arte que estavam em voga no momento de sua elaboração.

A concepção de Arte presente na BNCC/2017 adota um entendimento ampliado sobre produção artística, não se restringindo ao que é eleito para habitar museus e galerias de arte, ou que a prática artística se restringe ao domínio de códigos e técnicas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e

²⁷ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa nasceu no Rio de Janeiro em 1936. É professora, arte-educadora e pesquisadora sobre o ensino de Arte e a História da Arte; autora da Abordagem Triangular, teoria sobre o ensino de Arte que tem influenciado o modo de pensar e atuar no ensino de Arte dentro e fora do país. Fonte: ANA, 2022.

técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2017, p. 193).

Todavia sabemos que tais documentos apresentam limites de respostas diante da complexidade e do dinamismo que envolve o ensino de modo geral e, em particular, o ensino de Arte. A sociedade não é estática e as mudanças que envolvem uma nova apreensão sobre conceitos costumam ser processuais e não estanques. Ou seja, não é porque a lei determina uma mudança que as pessoas já pensam e agem de modo diferente. Portanto, não há como negar os avanços conquistados, da mesma forma que não há como negar que há conquistas por se fazer e pontos a serem avaliados e revistos.

A título de exemplo, cito uma certa persistência na hierarquização entre as disciplinas. Não há legislação que afirme isso, porém no cotidiano escolar ela se mostra nas entrelinhas de comentários e na determinação de uma menor carga horária para as aulas de Arte. Cabe ressaltar que essa realidade varia entre as comunidades escolares.

Cabe ressaltar também que, mesmo havendo uma lei que oriente sobre a necessidade de formação específica, encontramos no momento atual profissionais que não contam com formação acadêmica, em nenhuma das linguagens artísticas, lecionando a crianças e adolescentes. Nos anos iniciais da Educação Básica – do 1º ao 5º ano – essa situação costuma ser mais presente. Não é o foco deste trabalho, mas deixo aqui alguns pontos de reflexão: a BNCC/17 favorece à manutenção dessa realidade ao inscrever cada uma das linguagens artísticas como área temática? Esse recorte respeita os profissionais e os conhecimentos e habilidades produzidos e desenvolvidos em cada uma das linguagens artísticas?²⁸

Outro elemento importante a considerar sobre o ensino de Arte previsto na legislação do período pós-tomada da ditadura militar, é a exigência de uma polivalência por parte do professor de arte. A BNCC/2017, ao definir o estudo de quatro linguagens: Dança, Artes Visuais, Teatro e Música, exige uma amplitude de conhecimentos que não é contemplada nos cursos de graduação em arte. Mesmo com a ampliação de graduações, como é o caso dos cursos de Teatro e Dança da Universidade Federal de Minas Gerais, as graduações se circunscrevem apenas a uma linguagem.

1 ²⁸ Ana Mae Barbosa produziu alguns vídeos críticos à BNCC/17 intitulados “Todos pela Arte/Educação”. Deixo aqui a indicação de alguns deles: Ana Mae Barbosa 07 -BNCC - Em defesa do ensino de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais nas escolas. Disponível em: <https://youtu.be/yBYXv-AvNmY?si=3MFdN1GkoVpzSysE> e Ana Mae Barbosa 02 - BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://youtu.be/Qhiwg1AKk8M?si=Q5y_rnXiaxyPVnTy.

Irene Tourinho (2022)²⁹ nos convida a identificar e avaliar temas que estão no campo de batalha das conquistas no ensino de Arte. Ela faz uma reflexão sobre a inserção do ensino de Arte no currículo escolar, no artigo intitulado “Transformações no ensino de Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta”.³⁰ A autora, assim como Ana Mae, reconhece a importância da ação política dos profissionais de arte no processo de conscientização sobre a relevância do ensino de Arte nas escolas e na pressão política junto a órgãos de governo que pensam e definem sobre a educação no país, estados e municípios. Ela ressalta como essa luta foi ganhando corpo no campo político e conceitual de modo a garantir conquistas, mas, segundo ela, essas conquistas não podem ser estéreis. Elas precisam ser avaliadas e atualizadas para que as transformações nas concepções e perspectivas sobre o ensino de Arte possam se fazer presentes na escola.

Para Irene Tourinho “[...] transformar é inevitável – relacionar e contextualizar exige, no mínimo, esta disposição – o ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações.” (TOURINHO, 2012, p. 35). A autora elegeu a perspectiva relacional e contextual para exemplificar sua proposta: “Alunos, professores e artistas são identidades que se constroem nas relações e em contextos.” (TOURINHO, 2012, p. 35).

No presente estudo, minha inquietação sobre o ensino de Arte reside na “*decorporificação* do aluno – anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula” (TOURINHO, 2012, p. 34) – e a exigência velada de uma polivalência por parte dos professores de arte, os quais, geralmente, são especialistas em uma linguagem, mas devem trabalhar quatro – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Sendo assim, como reconhecer e convidar o corpo a participar de modo ativo do processo de ensino-aprendizagem em Arte? Ou seja, onde está o corpo no ensino de Arte nas referidas linguagens artísticas – dança, teatro, música e artes visuais?

Dito isso, no intuito de estabelecer um diálogo e uma convergência entre as conquistas e limites das atuais diretrizes educacionais, algumas dificuldades enfrentadas por professores de arte e a *decorporificação* presente no ambiente escolar, o presente estudo visa aprofundar a reflexão sobre as questões supramencionadas, por meio de revisão bibliográfica em diálogo com minha experiência docente. Estudo que fundamentará, como dito anteriormente, a elaboração de uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, tendo a

²⁹ Irene Tourinho é professora titular aposentada da Faculdade de Artes Visuais (FAV) e do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG).

³⁰ Inquietações e mudanças no ensino de Arte, 2012, p. 28 a 36.

corporalidade como perspectiva de trabalho base nas 4 (quatro) linguagens – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Proposta essa que será detalhada no Capítulo 3.

3 EDUCAR E/É DOCILIZAR?

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2010, p. 132).

Educação é uma ação que não se limita à escola. Somos educados por nossos familiares, pelos meios de comunicação, pelas pessoas com as quais convivemos, pelas leituras que fazemos, pelos lugares que frequentamos, etc. Os espaços costumam ter normas de ocupação, ainda que implícitas, assim como as relações interpessoais costumam estabelecer seus limites e contornos. Conforme o dicionário da Língua Portuguesa *Michaelis*, o termo educação apresenta algumas definições que sinalizam a dimensão de amplitude do ato de educar. São elas:

1. Ato ou processo de educar(-se). 2. Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. 3. Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo; ensino. 4. Conhecimento, aptidão e desenvolvimento em consequência desse processo; formação, preparo. 5. Nível ou tipo específico de ensino. 6. Desenvolvimento sistemático de uma faculdade, um sentido ou um órgão. 7. Conhecimento e prática de boas maneiras no convívio social; civilidade, polidez. (EDUCAÇÃO, c2023, grifo da autora).³¹

Lendo as definições acima podemos perceber que o processo de educação envolve o ser como um todo – ele com ele, ele com o outro e ele no espaço e tempo –, é algo que vivenciamos desde a mais tenra idade e se perpetua ao longo da vida.

Michel Foucault no capítulo 1, parte 3 – Disciplina – do livro “Vigiar e Punir”, de 2010, discursa a respeito do processo de disciplinarização dos corpos onde o controle corporal é constante e exercido por meio do espaço, da delimitação do gesto e da otimização do tempo.

O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Por essa perspectiva, um corpo dócil seria um corpo controlado e disciplinado para ser mais produtivo. Uma lógica capitalista de reprodutividade, em que as pessoas podem ser

³¹ Verbete de dicionário.

replicadas e compreendidas como peças que viabilizam e potencializam o funcionamento do sistema. Desenvolve-se assim um controle minucioso do ser e estar no mundo, limitando a autonomia do sujeito, seu potencial de crítica e proposição. Afinal, a disciplinarização pretende formar pessoas mais facilmente manipuláveis e que não procurem alterar o estado das coisas.

Nesse cenário, se pensarmos nas dinâmicas comumente inscritas e realizadas na Instituição Escola, temos alguns exemplos de como a espacialidade, temporalidade e gestualidade ficam restritas. São eles: estudantes sentados em fila; horários e/ou permissões para ir ao banheiro e para comer; onde e quando é permitido correr; sinal para informar sobre o início e fim das aulas; o ficar quieto, sentado, escutando, olhando, pensando e escrevendo; etc. Nesse sentido, os gestos que envolvem maior amplitude de movimento costumam não ser bem-vindos, assim como o trânsito dentro da sala de aula e nos espaços externos à sala de aula – evita-se ocupar outros espaços para além da sala de aula sob a justificativa de tumultuar a escola. Enfim, ações que possam gerar a “perda do controle” são coibidas:

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010, p. 138).

Desse modo, a organização do espaço favorece (ou não) ao controle e distribuição do movimento, da localização das pessoas e da otimização da produção. A disciplinarização é uma forma de controlar, moldar um coletivo por meio do controle corporal das pessoas – gestos – e do uso do espaço dentro de uma circunscrição temporal pré-estabelecida e um ritmo determinado.

[...] a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular”. (FOUCAULT, 2010, p. 143).

O “poder celular” a que Foucault se refere, esse que se exerce do indivíduo para o coletivo, de alguma forma, vem sendo posto à prova paulatinamente por pensamentos e ações pedagógicas que primam por uma formação crítica, propositiva e criativa, que buscam formar sujeitos capazes de ler, interagir e intervir no mundo, exercendo sua plena cidadania, explorando sua expressividade e tendo reconhecida e valorizada sua identidade. Esse viés de

abordagem pedagógica fomenta e fortalece a pluralidade – princípio presente em diferentes leis e normatização sobre o sistema de ensino apresentadas nas páginas anteriores deste trabalho.

O incômodo, inquietude, crítica e ousadia, presentes em reflexões e nas pequenas ações cotidianas de alguns professores, começam a conformar uma outra possibilidade de educação escolar. A abertura para a introdução de jogos no ensino, inclusive o estímulo à criação dos mesmos pelos próprios alunos; o trabalho por meio de projetos interdisciplinares (como defendido pelo PCN/1998) que trazem unidade, portanto, contribuem para diminuir a fragmentação do conhecimento, bem como o uso do espaço e a administração do tempo escolar, são alguns exemplos.

É nesse esteio de construção de possibilidades outras que me proponho pensar o ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente com o nono ano, por se tratar do ano que apresentarei uma proposta pedagógica. Não intento nenhuma revolução, busco mais uma “micro ação”, tímida em sua abrangência, mas significativa em sua proposição. Procuo um diálogo com a abordagem triangular desenhada por Ana Mae Barbosa (2019) e a possibilidade de um corpo mais presente, mais ativo no processo de ensino-aprendizagem e algumas implicações desse diálogo no uso do espaço, do tempo escolar e na esperada polivalência dos professores de arte.

3.1 Ana Mae e a Abordagem Triangular

Abordagem, proposta ou metodologia triangular? No livro “A imagem no Ensino de Arte” (2014) Ana Mae Barbosa usa o termo proposta, contudo na apresentação do livro “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais” (2010) a autora esclarece porque prefere se referir ao seu pensamento sobre o ensino de Arte por abordagem triangular, pois “a metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores.”(BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11). Além disso, “Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende.” (BARBOSA, 2014, p. XXVII).

Isso quer dizer que compete aos professores e arte-educadores decidir como trabalhar com a abordagem triangular. Inclusive, no livro “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais” (2010) as autoras, Ana Mae Barbosa e Adriana Andrade Alves, apresentam uma seleção de trabalhos cujos professores desenvolveram suas próprias estratégias/metodologias para aplicar a abordagem triangular. Nesse mesmo livro também

encontramos a abordagem triangular no ensino de música e dança; ou seja, por mais que Barbosa tenha desenvolvido sua abordagem a partir das artes e culturas visuais, seu pensamento é mais amplo, é sobre o ensino de Arte, ele dialoga com as diferentes linguagens artísticas.

Mas afinal, o que defende Barbosa? Segundo a autora, o ensino de Arte deve se sustentar no tripé ver – contextualizar – fazer.

Ver refere-se à interpretação da obra de arte/imagem: “Nossa ideia de leitura de imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária.” (BARBOSA, 2014, p. 20). Ou seja, ver é o estudante ler com a experiência de vida, é descrever o que se vê – imagem e/ou técnicas –, é falar/desenhar, cantar dançar as emoções e sensações que a obra desperta.

Nessa perspectiva o professor trabalha o que convém ser notado por todos, mas também cria espaço para a subjetividade do aluno. Ele precisa diversificar a problematização para ampliar o alcance da leitura da obra e, com isso, também amplia as possibilidades de aprendizagem do aluno.

Contextualizar é localizar e criar um diálogo entre a obra e o espaço-tempo em que ela foi criada, explorando as circunstâncias. Ou seja, é uma contextualização histórico antropológica.

Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano.[...] Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia política e dos padrões sociais que imperam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar, e não existe visão desinfluciada (*sic*) e isolada. (BARBOSA, 2014, p. 20).

Ao articular aspectos históricos e culturais, emoções e impressões, aspectos formais e técnicos, relacionar obras, dentre outros, a abordagem triangular favorece a ampliação do repertório artístico, de conhecimento de si e conhecimento de mundo dos estudantes. Nesse sentido, a leitura de obra é também uma tomada de consciência de si e do outro, visto que as minhas experiências e visão de mundo se fazem presentes no meu ver, ver que é confrontado com a leitura dos colegas; confrontado com outras maneiras de ver propostas pelo professor; confrontado pelo diálogo do ontem com o hoje e a obra.

Tal perspectiva estimula o autoconhecimento, a habilidade de análise e crítica, o aguçamento do olhar, a flexibilidade e a tolerância. Portanto, o estudante é munido de

ferramentas para estar e intervir no mundo de modo ativo, facilitando sua atuação como agente de transformação da sua própria realidade.

O **fazer** na abordagem triangular se dá por meio do processo de criação artística. É o momento em que o aluno é convidado a experimentar sua expressividade criando ou recriando uma obra de arte. É quando o estudante tem a oportunidade de dar corpo à imaginação. O fazer artístico mobiliza conhecimentos, imagens e emoções editando tudo isso o estudante produz uma obra autoral e ao mesmo tempo enriquece a própria imaginação.

Segundo Barbosa, a criatividade também é estimulada no processo de leitura da obra: “Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de decodificação da obra de arte.” (BARBOSA, 2014, p. 43).

Importante ressaltar que não há uma hierarquia entre ver, contextualizar e fazer. É possível aplicar a abordagem triangular a partir de qualquer um desses pontos, mas é fundamental passar por todos eles construindo o conhecimento de modo dialógico.

3.2 Mais além que ensino de Arte?

A abordagem triangular de Barbosa (2014) prescinde de uma interação do sujeito com o mundo em que ele vive, afinal é a partir do que sou – e isso envolve onde estou geográfica, cultural, política e socioeconomicamente – que o sujeito vai ler e criar uma obra. A contextualização igualmente convida à tomada de consciência por parte do sujeito, pois, ao propor o diálogo da obra com o momento em que ela foi produzida, ela desenvolve a habilidade de análise e crítica da realidade vivida. Em outras palavras, a abordagem triangular permite a formação de sujeitos conscientes (contextualizados), críticos e também propositivos – transformadores e criadores de sua própria realidade.

Por isso Barbosa (2014) se opõe à livre expressão, pois essa prática não favorece à formação crítica, não estimula uma leitura e estar no mundo consciente e transformador. Ela vê o ensino de Arte como emancipador e, portanto, fundamental para as classes menos privilegiadas.

A arte na escola tornou-se “o reino do vale tudo”, em nome da liberação da emoção, com um propósito ideológico de excluir as classes populares do direito a um processo arte/educativo emancipatório, que levaria os estudantes a leituras de mundo mais elaboradas. Tais leituras são possíveis, apenas, quando as dimensões estética e artística fazem parte – sistematicamente – do processo de apreensão do real. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 85).

Ana Mae Barbosa recentemente afirmou que a abordagem triangular é freiriana. Se não o fez antes, segundo ela, é porque não queria se apoiar em ninguém além dela mesma, visto que a interpretação de que ela estava se valendo de sua proximidade com Freire para se beneficiar poderia ser especulada.

Eu reconheço que cito pouco Paulo Freire, mas suas ideias sobre educação me conquistaram e me formaram profissionalmente. A Abordagem Triangular, que trata de processos mentais envolvidos na aprendizagem da Arte, o ver, o fazer e o contextualizar, demorei a declarar como freiriana para que não pensassem que estava buscando legitimação ou aprovação. Ela precisou ser apropriada pelos Arte/Educadores por 30 anos para que eu hoje me sentisse à vontade fazendo esta declaração óbvia, pois o CONTEXTUALIZAR é a base do diálogo conscientizador de Paulo Freire. A Contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade, para a leitura do social e para o combate à colonização cultural sistêmica; é ver a si mesmo e ao seu redor, é pensar historicamente e antropologicamente, é enfrentar o mundo real e imaginário e diferenciar-los. (BARBOSA, 2021, p. 14).

No entanto, as entrelinhas de sua obra nunca esconderam sua defesa por uma educação mais que intelectual, humanizadora. Saliento esse aspecto porque se defendo uma educação integradora, que não segmente o ser – corpo – mente – emoções –, que não dociliza, é fundamental que minha prática busque integrar mente, corpo, sociedade, cultura, política e economia; ou seja, é fundamental favorecer a tomada de consciência de si, do outro e do mundo em que vivemos.

Essa pedagogia problematizadora, que estrutura a abordagem triangular, confronta a pedagogia do controle, da manipulação e da repetição que a docilização dos corpos estudada por Foucault (2010) promove. A proposta de Ana Mae Barbosa valoriza a identidade do aluno, reconhecendo e convidando a produção cultural local e da atualidade para dialogar e compor a problematização, bem como a contextualização e experimentação artística.

Ao não se restringir à leitura de obras de arte, a abordagem triangular igualmente colabora para ampliar a interpretação do mundo em que se vive, pois auxilia na leitura das variadas imagens com as quais nos relacionamos diariamente: propagandas, vídeos de redes sociais, a moda, etc.

Ao reconhecer e valorizar a identidade do aluno, a cultura local e também ampliar o conhecimento intelectual e estético dos estudantes, além de proporcionar o desenvolvimento de um ensino dialógico e crítico, a abordagem triangular responde satisfatoriamente às diretrizes educativas presentes nos principais documentos que orientam a educação e organizam o currículo no Brasil atualmente.

No artigo 26 da LDB 9.394/96 há menção sobre a incorporação no currículo “[...] de uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, cap. II, seção I, art. 26). A competência geral de número 3 presente na BNCC/2017 converge com o artigo 26 da LDB 9.394/96: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2017, p. 9). A abordagem triangular prevê e estimula a identificação e fruição da produção local – da comunidade – e regional, ela não se limita a arte presente nos museus, galerias e livros de História da Arte, pois prima por um entendimento amplo do que é Arte. Promove um estudo dialógico entre ver, contextualizar e fazer, nesse aspecto a abordagem triangular conflui como a competência geral de número 6 da BNCC/2017:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9).

A proposta da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa casa com o entendimento de educação defendido no processo de reestruturação democrática brasileiro por estimular e desenvolver a análise crítica, valorizar a diversidade cultural e artística, dando condições aos estudantes de interagir e agir com e no mundo de modo crítico, criativo e propositivo.

3.3 Educação para integrar ou segmentar?

Para a autora [Carla Rinaldi], o corpo da criança é inseparável da mente e possibilita a imagem de uma criança competente, quando explica: “competente porque tem um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante [...] um corpo que é inseparável da mente”. (RINALDI, 2012, p. 170 *apud* ALVES *et al*, 2019).³²

Rinaldi (2012), citada por Alves e demais autores, faz referência ao corpo ativo da criança, um corpo que é a criança, uma criança que é corpo. Criança-corpo que aprende, que interage, que experimenta a vida. Adriana Andrade Alves e outros autores, especialistas em psicomotricidade, citam Rinaldi no texto apresentado no I Congresso Internacional de Psicomotricidade – XIV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, promovido pela Associação Brasileira de Psicomotricidade. As autoras comentam sobre uma pesquisa realizada

³² Documento delimitado por *html* e não possui numeração de páginas.

em escolas cuja pergunta em 2019 no Rio de Janeiro “O que pode o corpo na escola?” foi respondida por estudantes, professores e funcionários de diferentes escolas. Uma das conclusões a que chegaram é que já existe algum conhecimento da importância de não cindir corpo e mente por parte de alguns profissionais da educação, porém a prática desses profissionais não corresponde ao discurso.

Muitos de nós professores, senão todos que estamos em sala de aula atualmente, vivenciamos uma educação repressora que segmenta corpo – mente – sentimentos/emoções. Essa lógica segregativa restringe a educação escolar a trabalhar apenas a mente, fazendo da escola um não lugar para as emoções, paixões e a presença de um corpo participativo, atuante no processo de aprendizagem. Um corpo íntegro – não segmentado – até pode se fazer mais presente na educação infantil, mas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental os estudantes são enfileirados, sentados, recebem uma cartilha de “não pode”, tem limitados os gestos e o deslocamento. Precisam estar prontos para receber o conhecimento que será repassado pelo professor. Precisam ser produtivos (ou produtos?).

Bell Hooks no capítulo 13 do livro “Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade” afirma que “chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido” (HOOKS, 2013).³³ Pensamento que dialoga com o discurso de Michael Foucault (2010) sobre a docilização dos corpos, pois se a manutenção do *status quo* passa pelo treinamento do corpo para se estar no mundo, dar voz ao corpo é caminho para transformar a realidade em que se vive.

Paulo Freire, destacado pensador e educador brasileiro, reforça a importância do corpo ao afirmar que:

É importante ler a realidade, compreender o que se passa no campo do invisível nas políticas de subjetivação que atuando sobre nossos corpos, produzem subjetividades conformadas, pessoas com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada. (FREIRE, 2000a, p. 47 *apud* LEITE, 2021, p. 87).

E que também:

É preciso usar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente (*sic*), que estudamos, aprendemos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p. 8 *apud* LEITE, 2021, p. 87).

³³ Documento delimitado por *html* e não possui numeração de páginas.

Para formar pessoas é preciso promover integridade e não dissociação. Docilizar pessoas envolve um treinamento que, segundo Foucault, tem na segmentação, no esmiuçamento e no regramento excessivo o molde, a contenção. Nesse sentido o sistema educacional que se pretende transformador precisa unificar a cisão mente-corpo para formar pessoas, sujeitos autônomos, críticos e criativos.

No artigo “ Paulo Freire e arte educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação”, Álvaro Pantoja Leite (2021) apresenta uma reflexão sobre a convergência entre aprender de corpo inteiro, criatividade, educação libertadora e ensino de Arte. Ele não se refere a nenhuma linguagem artística específica, fala sobre ensino de Arte. Quer dizer; o corpo deve estar presente para além das artes cênicas.

Tendo em vista as reflexões e estudos até aqui apresentados me pergunto: como costurar corpo – mente – aprendizagem? Como trabalhar a unidade se fomos educados na segmentação? Como sair do campo da reflexão e construir a ação? Talvez as professoras da pesquisa de Alves (2019) e outros de fato creem que estejam contemplando o corpo no processo de ensino aprendizagem por desconhecerem o que é um corpo ativo, um corpo íntegro. Dessa maneira, a tomada de consciência é um passo crucial para elaborar caminhos possíveis às questões apontadas no início deste parágrafo.

3.4 Por uma Educação Humanizada

O amor pode ser transformador ou essas são apenas frases de impacto e piegas? Segundo Bell Hooks no capítulo 13 do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013) o *Eros* vem sendo limitado ao campo sexual e, desse modo, esvaziado enquanto força propulsora que movimenta as variadas formas de vida de um estado de latência, de potencialidade, para um estado de existência real, de concretização da ação.

Segundo a autora, a separação entre corpo e mente no processo educacional é uma das faces dessa limitação do erótico ao campo sexual. O desejo, a paixão, os sentimentos e emoções não costumam encontrar espaço no processo de ensino-aprendizagem, o qual acaba se convertendo em um processo insípido, cinza, apenas mental.

A autora inicia o texto “Vivendo de amor” (2010) com as seguintes palavras: “O amor cura. Nossa recuperação está na arte de amar” (HOOKS, 2010).³⁴ Igualmente afirma que somente uma pedagogia que promova um corpo inteiro – sem cisão entre mente e corpo – pode ser transformadora. Uma pedagogia que incorpore a mente ao corpo, a consciência, a crítica, a

³⁴ Documento delimitado por *html* e não possui numeração de páginas.

criatividade e a paixão – o coração na sala de aula –, essa “pedagogia incorporada” seria capaz de subverter a ordem atual das coisas e formar pessoas por inteiro.

Reiterando o que foi abordado anteriormente a partir da perspectiva de Foucault, a educação do gesto, em outras palavras, a docilização dos corpos, seria então uma educação marcada pela disciplina, por modelos e discursos hegemônicos que legitimam relações de poder e modos de ser e se comportar. Uma educação marcada fortemente pela primazia da técnica, da eficiência e da obediência. Nesse sentido, pode-se pensar que há uma abordagem educacional que coíbe a liberdade expressiva por meio da repetição e controle dos movimentos dos corpos, que desestimula a inquietude, enfraquece o espaço da experiência e da construção de reflexões críticas. Esse viés educacional converge com o entendimento de Paulo Freire³⁵ sobre educação bancária, uma educação em que o aluno recebe o conhecimento, o memoriza, ouve e repete o que ouve. “E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo.” (FREIRE, 1974, p. 41).

Segundo Paulo Freire nos capítulos iniciais da obra “Pedagogia do Oprimido” (2010), uma educação humanizadora, que combata a opressão, o silenciamento e controle por meio da docilização dos corpos e da mente, precisa ser problematizadora, analítica, crítica, criativa e dialógica. É importante estimular e possibilitar aos seres humanos não a reprodução do mundo em que se vive e sim a recriação constante do mundo. A conscientização é peça chave nesse processo, é ela “[...] que lhe possibilita [ao homem] inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.” (FREIRE, 1974, p. 20).

A conscientização associada ao estímulo à análise crítica da realidade pode levar à sua transformação de modo a superar a opressão, o controle externo e assim, permitir a construção de um sujeito livre e autônomo. Esse processo é uma constante, por isso é importante a manutenção da reflexão, haja vista é ela que direcionará a ação e vice-versa. Se a educação bancária, docilizante, aparta corpo e mente, a educação humanizadora só é possível se for feita de corpo inteiro.

Uma educação humanizadora possibilita a reintegração do corpo, da mente e das emoções, pois “[...] Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao

³⁵ Paulo Freire (1921- 1997) foi um filósofo, educador, pesquisador e escritor brasileiro. Autor de quase 40 livros, além de artigos acadêmicos e jornalísticos.

mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (FREIRE, 1995, p. 18 *apud* LEITE, 2021, p. 87).

A pedagogia proposta por Freire devolve, no léxico de Bell Hooks (2013) o *Eros* ao processo de ensino-aprendizagem. É uma pedagogia de corpo inteiro, de corpo/sujeito ativo que pensa, sente, cria, propõe e interage no mundo, com o mundo e com os outros, considerando o ser humano como sujeito de conhecimento e, portanto, de experiência.

Reforço que uma educação humanizadora prescinde da relação entre os seres humanos, essa educação é dialógica e relacional. Há diálogo entre o espaço, tempo e os sujeitos. Isto posto, será por meio dessas interações que tomamos consciência do que somos e daquilo que nos rodeia e, assim, podemos transformar a realidade. Cabe salientar que o educador também vive o processo de tomada de consciência. Ele igualmente se transforma e precisa manter a relação entre ação e reflexão, sendo que essa atitude abrange também sua atuação profissional. É importante que ele seja inquieto, que esteja sempre em busca, que reflita sobre suas ações, que avalie, para decidir os próximos passos. Nesse sentido, a práxis educacional se mostra libertadora para todos os sujeitos nela envolvidos.

Ana Mae Barbosa (2014), por meio da abordagem triangular, a qual se realiza por meio do tripé: ver (interpretar) – contextualizar e fazer (criar – recriar), propõe um ensino de Arte humanizador. Pois ler uma obra é também aprender a ler o mundo, uma vez que ler uma obra engloba as emoções que ela pode despertar, a relação dela com o contexto histórico em que foi produzida e com isso se estimula e se desenvolve a habilidade de ler a realidade em que se vive. Ao criar ou recriar uma obra se promove a relação entre reflexão e ação, possibilitando ao estudante expressar sua leitura de mundo e ao mesmo tempo intervir no mundo. Em outras palavras, a abordagem triangular favorece uma educação de corpo inteiro, uma educação em que os sujeitos não são vistos como recipientes de conhecimento e sim como produtores de conhecimento e, doravante, desenvolve nesses sujeitos habilidades que lhes permitam a conscientização e a transformação da realidade.

Dito isso, cabe sinalizar que a Base Nacional Comum Curricular (2017) não define a pedagogia a ser adotada pelas instituições educacionais. No entanto, retomando o recorte temático deste trabalho, ao refletir sobre o ensino de Arte nas escolas evidencia a importância de uma formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e

práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. (BRASIL, 2017, p. 197).

Ao reconhecer o caráter social e político da arte; valorizar a diversidade da produção artística e cultural ao longo do tempo e nos diferentes lugares e incluir as linguagens (unidades temáticas) – Dança, Música, Artes Visuais e Teatro – no currículo, a BNCC/2017 parece fomentar a formação de um cidadão crítico, participativo e propositivo, que possa ser livre e autônomo em suas ações e reflexões – defesa convergente com o pensamento de Paulo Freire e Bell Hooks. Digo parece porque circunscrever as quatro linguagens artísticas como sendo unidades temáticas precariza os conhecimentos e potencialidades próprios a cada uma delas. Lembro que a formação universitária dos professores não contempla todas essas linguagens, as universidades contam com graduação em apenas uma delas.

Penso que conhecer ou ampliar os saberes sobre outras linguagens por meio de cursos livres e *workshop*, por exemplo, pode ser uma alternativa para minimizar esse problema gerado pelo determinado na BNCC/2017. Para tanto, os docentes precisam de tempo e recurso financeiro, elementos escassos na realidade de nós profissionais da educação. Com salários baixos, os docentes assumem até mesmo três turnos de trabalho. E, no caso do licenciado em arte, a carga horária por turma costuma ser menor que a de outras disciplinas, lhe obrigando a assumir muitas turmas, o que multiplica o trabalho extraclasse em função do grande número de alunos.

Esclareço que não sou contra o estudo das 4 linguagens, muito pelo contrário. A discussão que levanto é sobre a falta de condições dessa determinação ser realizada com qualidade. Por valorizar a autoanálise e a autocrítica constante no labor docente, creio que seria conveniente a avaliação da BNCC/ 2017 para identificar os impactos na construção de uma educação com qualidade, com vista na sua revisão e aprimoramento.

A partir da minha experiência como professora, sinalizo outro elemento que pode comprometer a qualidade das aulas de arte: a falta de espaços adequados para que as aulas possam ser realizadas. Geralmente as escolas não contam com uma sala de arte, as aulas ocorrem dentro das salas de aula convencionais e, muitas das vezes, também falta materialidade. Ocupar outros espaços da escola, fora da sala de aula, poderia ser uma alternativa em alguns casos. Contudo, costuma ser delicado, pois existe o argumento de que vai tumultuar, bagunçar e atrapalhar as demais aulas.

Mesmo com todos esses percalços, acredito que o incômodo/inquietude consciente e crítico aliado ao desejo (à busca) de que seja diferente, desenvolve um estado de latência que

potencializa uma ação transformadora. E, nesse processo, não há receitas e nem experimentação, há uma construção coletiva entre discentes e docente.

A boniteza na ação humana aparece quando colocamos todo nosso potencial em busca de uma solução positiva, isto é, o potencial intelectual, o potencial emocional, afetivo e a própria intuição juntos. Mesmo que o resultado não seja positivo, nós temos ali uma experiência completa, uma experiência estética, somos capazes de contemplar a beleza, a boniteza de nossa ação, o que nos dá coragem de aproveitar os destroços em outras ações positivas. (BARBOSA, 2021, p. 14).

Por consequência, é preciso ousar para construir a diferença passo a passo. Permitir que o desejo esteja presente no momento do planejamento da aula e se alie a arcabouços intelectuais e reflexivos para dar forma a propostas que possam ser uma interface das nossas inquietações. E, como bem disse Barbosa (2021), se o resultado não for positivo, que ele nos dê coragem de aproveitar os destroços em outras ações positivas.

Tomando como referência esses autores e discussões, sobretudo Ana Mae Barbosa com a abordagem triangular, e consciente dos diversos desafios atrelados ao campo da educação que apresento a seguir uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, tendo a corporalidade como perspectiva de trabalho base nas 4 (quatro) áreas – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. A título de estruturar essa proposta pedagógica dentro das habilidades previstas pela BNCC/2017, o recorte temático proposto é o Modernismo no Brasil. A proposta está distribuída em 5 (cinco) aulas de uma hora cada.

4 EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

Tendo como referência a estrutura da BNCC/2017, esta proposta pedagógica foi elaborada para o Ensino Fundamental,³⁶ dentro da área de conhecimento “Linguagens”, para o componente curricular “Arte” e dá ênfase às habilidades 02, 06, 07 e 11, conforme descritas abaixo.

(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. (BRASIL, 2017, p. 207).

Para tecer e elaborar essa proposta, utilizei como embasamento metodológico a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2014).

4.1 Estrutura da proposta

Colocando-me no exercício de elaborar uma proposta pedagógica a partir do recorte de discussão abordado nessa pesquisa, recorro aqui às minhas experiências recentes como professora de arte no Ensino Fundamental anos finais. Desse modo, apresento a seguir uma proposta pedagógica para o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental para a área do conhecimento Arte e seleciono como tema o “Modernismo no Brasil”, por se tratar de um conteúdo previsto no livro didático adotado pela escola em que trabalho atualmente. Destaco que esse exercício se torna também uma possibilidade de revisitar e avaliar minha própria prática como docente, estabelecendo desde já a aplicação do proposto por Ana Mae e Paulo Freire.

Em síntese, o objetivo geral da proposta pedagógica é apresentar o Modernismo no Brasil, com foco na Semana de Arte Moderna de 1922 (Brasil) e estabelecer um diálogo crítico e criativo sobre alguns de seus elementos com a atualidade, estabelecendo como ponto de partida a corporalidade como perspectiva de trabalho base nas 4 (quatro) áreas – Dança, Teatro,

³⁶ A estrutura da BNCC (2017) se divide nas etapas: Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A etapa do Ensino Fundamental estabelece 5 (cinco) áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais, língua inglesa.

Música e Artes Visuais. A proposta está distribuída em 5 (cinco) aulas de 1 hora cada. Os recursos didáticos previstos são: uso de livro didático, reportagens de jornal, observação de imagens, estudo de vídeo e de texto, criação de imagem por meio do corpo e do desenho e/ou colagem, atividades em grupos, coletivas e individuais e roda de conversa. A seguir, apresento o detalhamento de cada aula. Para facilitar a leitura, recorro aqui ao formato de quadros (QUADRO 1, 2, 3, 4 e 5) para organização do planejamento de cada encontro.

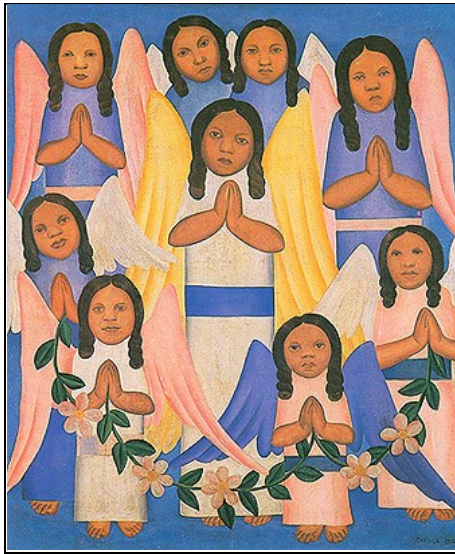
Quadro 1 - Primeira aula

AULA 1	
Objetivo (EF69AR11)	Analisar obras de artistas modernistas brasileiros com o intuito de criar uma representação corporal do que se vê ou do que a obra provoca (sensações, sentimentos e/ou pensamentos). <i>Abordagem triangular: o ver – leitura/percepção de imagem.</i>
Conteúdo desenvolvido	Modernismo no Brasil. Movimento dançado e pausa.
Recursos didáticos utilizados	Imagens de obras de artistas modernistas brasileiros. Sensibilização e investigação corporal.
Materialidade	Folha de papel A4; Caixa de música.
Descrição da proposta	Dividir a turma em trios e entregar 3 imagens para cada trio. Cada trio buscará um local fora da sala de aula para realizar a atividade. Os estudantes terão 30 minutos para realizá-la.
	<p>ATIVIDADE</p> <p>1- Exercício de aquecimento: caminhar pelo espaço em diferentes velocidades e de maneiras variadas, alternando com pausas (estátua) com música de Villa- Lobos.</p> <p>2- Todos os trios deverão preencher uma ficha informando o que veem e o que a pintura provoca (sensações, sentimentos, pensamentos etc.).</p> <p>3- Cinco trios desenvolvem uma pesquisa de movimento partindo do estar de pé lado a lado (pausa); os integrantes se movimentam até chegar à representação do que se vê na pintura (congela 5 segundos); desconstrói a imagem retomando a postura inicial de pausa.</p> <p>A outra metade da turma (os outros 5 trios) receberá as mesmas imagens e deverá realizar a mesma proposta citada no parágrafo acima, porém irão representar o que a obra lhes provocou.</p>

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

A seguir foram dispostas nas Figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7, algumas das obras para serem apresentadas aos estudantes.

Figura 2 - Anjos



1924
Tarsila do Amaral
Óleo sobre tela, c.i.d.
85,00 cm x 74,00 cm
Coleção Gilberto Chateaubriand - MAM Rio de Janeiro

Fonte: ANJOS, 2023.

Figura 3 - A Mulher Sentada



1924
Vicente do Rego Monteiro
Óleo sobre tela, c.i.d.
160,00 cm x 140,00 cm
Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do
Estado de São Paulo

Fonte: A MULHER..., 2023.

Figura 4 - Atirador de Arco



1925
Vicente do Rego Monteiro
Óleo sobre tela, c.s.d.
108,00 cm x 137,00 cm

Fonte: ATIRADOR..., 2023.

Figura 5 - Operários



1933
Tarsila do Amaral
Óleo sobre tela, c.i.d.
150,00 cm x 230,00 cm
Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo
do Estado de São Paulo.
Palácio Boa Vista (Campos do Jordão, São Paulo)

Fonte: OPERÁRIOS, 2023.

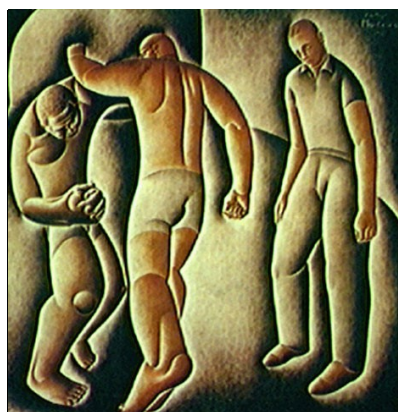
Figura 6 - Antropofagia



1929
Tarsila do Amaral
Óleo sobre tela, c.i.d.
126,00 cm x 142,00 cm
Acervo Fundação José e Paulina Nemirovsky
(Cidade de São Paulo)

Fonte: ANTROPOFAGIA, 2023.

Figura 7 - O Combate



1927
Vicente do Rego Monteiro
Óleo sobre tela, c.s.d.
130,00 cm x 130,00 cm

Fonte: O COMBATE, 2023.

Quadro 2 – Segunda aula

AULA 2	
Objetivo (EF69AR11)	Analisar obras de artistas modernistas brasileiros com o intuito de criar uma representação corporal do que se vê ou do que a obra provoca (sensações, sentimentos e/ou pensamentos). <i>Abordagem triangular: o ver – leitura de imagem.</i>
Conteúdo desenvolvido	Modernismo no Brasil. Movimento dançado e pausa.
Recursos didáticos utilizados	Expressão corporal. Folha A 4 (Ficha). Roda de conversa. Caixa de música.
Descrição da proposta	Em sala de aula organizar os estudantes em um semicírculo. Fundo musical de Villa Lobos. Um trio, que buscou representar o que se vê, apresenta o resultado em três velocidades: lento, médio e rápido, em sequência – sem parar –, mas respeitando as pausas. Os trios que trabalharam com o que a pintura provoca, procurarão identificar o trio que trabalhou com as mesmas imagens que ele. Na sequência o trio que adivinhou apresenta o resultado da sua investigação. Caso a escola conte com um auditório, essa etapa pode ser realizada nesse espaço. No final professor e alunos comentam sobre o processo e sobre o que foi escrito nas fichas em uma roda de conversa.

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Na organização das aulas 1 e 2 busquei estabelecer um diálogo entre dança, artes visuais e música como estratégia de envolvimento e sensibilização do corpo/movimento no processo de observação e análise de uma imagem. Importante lembrar que a prática de sensibilização corporal também pode ser realidade em outros espaços da escola e que ao decidir por ocupar outros espaços é necessário comunicar à coordenação.

Nessa proposta é bem evidente a participação do corpo no processo de aprendizagem, uma vez que os estudantes terão que entrar em contato com emoções, sensações e com o corpo/movimento. Bell Hooks (2013) discursa sobre a importância do *Eros* entrar na sala de aula. O *Eros* aqui se apresenta por meio das emoções e sentimentos que são convidados a serem identificados e dançados a partir da observação das obras.

A abordagem triangular fala sobre a importância do ver, e essas aulas focam no ver, no analisar a imagem. Lembrando que o ver não se restringe a uma avaliação de estilo e/ou técnicas empregadas. É possível ler, interpretar, perceber a obra por diferentes perspectivas.

Quadro 3 - Terceira aula

AULA 3	
Objetivo (EF69AR02)	Apresentar o movimento modernista no Brasil destacando a influência das vanguardas europeias; as principais características do movimento e a relação do modernismo com o momento histórico brasileiro (centenário da independência do Brasil e Proclamação da República). <i>Abordagem triangular: o ler (contextualizar)</i>
Conteúdo desenvolvido	Modernismo no Brasil com foco na Semana de Arte Moderna de 1922: contextualização e características do movimento.
Recursos didáticos utilizados	Apresentação de slides, livro didático e indicação de vídeos. Quem foi Tarsila do Amaral? - Quer Que Desenhe? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Aa13ZAchO-w . Acesso em: 13 jun. 2023. Tarsila do Amaral – TV Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RqpLoWtMb1E . Acesso em: 13 jun. 2023. Victor Brecheret – TV Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ya8ZkqMFd8A . Acesso em: 20 jun. 2023. Virtual pelo Ateliê de Brecheret. - Museu Catavento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5Wy1III4OPI . Acesso em: 20 jun. 2023. Pintura e arte de Vicente do Rego Monteiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tNnEpcw_BE0 . Acesso em: 20 jun. 2023. O Modernismo de Di Cavalcanti. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tih_LruIBfM . Acesso em: 20 jun. 2023. Traçando Arte - Di Cavalcanti - Tv Rá Tim Bum. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JYq7CqCRKbc . Acesso em: 20 jun. 2023. Anita Malfatti, Pintora - Vida & Obra 6. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X93n_ytAqig . Acesso em: 20 jun. 2023.
Materialidade	Data-show.
Descrição da proposta	Aula expositiva. Tarefa para casa: breve pesquisa sobre o artista com o qual seu trio trabalhou: biografia, contextualização e principais características de suas obras. Atividades do livro.

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Essa aula corresponde ao contextualizar previsto na abordagem triangular. Busca-se identificar, analisar e problematizar as interfaces do movimento modernista com acontecimentos dentro e fora do Brasil no início do século XX.

Quadro 4 - Quarta aula

AULA 4	
Objetivo (EF69AR07) e (EF69AR06)	Estimular e desenvolver a análise crítica da realidade que se vive e expressar as conclusões através de uma imagem em diálogo com características/artistas modernistas. <i>Abordagem triangular:</i> o contextualizar (análise e reflexão sobre o momento atual) e o fazer (criar uma imagem).
Conteúdo desenvolvido	Modernismo no Brasil.
Recursos didáticos utilizados	Livro didático: CARVALHO, Francione Oliveira. Unoeducação: arte - 9º ano. São Paulo: SIEDUC, 2020. Atividade discursiva em grupo.
Materialidade	Folha de papel A4.
Descrição da proposta	1- Correção das atividades do livro (em sala de aula). 2- Cada trio deverá pensar e escrever (anotar) sobre as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> • O que é ser brasileiro? • Considerando os dias de hoje, que expressões da cultura popular local e/ou nacional representam bem o que é ser brasileiro? 3-Pensar e esboçar uma imagem que represente o que é ser brasileiro hoje.

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Quadro 5 - Quinta aula

AULA 5	
Objetivo (EF69AR06)	Estimular e desenvolver a análise crítica da realidade que se vive e expressar as conclusões através de uma imagem em diálogo com características/artistas modernistas. <i>Abordagem triangular:</i> o fazer (criar uma obra/imagem).
Conteúdo desenvolvido	Modernismo no Brasil.
Recursos didáticos utilizados	Criação coletiva.
Materialidade	Papel Kraft; revista e jornal para recorte; folhas coloridas de papel color set.
Descrição da proposta	Os trios deverão criar uma imagem – desenho e/ou colagem cujo tema é “ser brasileiro”. A imagem criada deve dialogar com o item 2 da aula 4 e com elementos característicos da obra/artista com o qual o trio trabalhou. Expor os trabalhos em espaços de circulação de pessoas na Escola.

Fonte: Produzido pela autora, 2023.

Por fim, essas últimas aulas (4 e 5) contemplam o fazer, o criar, o experimentar, previsto na abordagem triangular (BARBOSA, 2014). Não é uma prática de livre expressão, pois se propõe uma criação a partir do diálogo entre Modernismo e o conhecimento e percepção de mundo dos estudantes – elemento primordial para a pedagogia freiriana. Nesse momento o

corpo volta à cena de modo mais ativo ao buscar memórias (sentimentos, sensações e imagens) e reflexões que serão traduzidas em linguagem visual. Esse contexto estimula o envolvimento pleno dos estudantes, os quais mobilizarão corpo-mente para se expressarem, para criar.

Importante ressaltar que as atividades devem ser cuidadosamente pensadas e adequadas considerando a materialidade disponível e os contextos físicos e estruturais da escola. Assim como, conforme previsto pela LDB (1996), pensando em uma educação inclusiva, as proposições também necessitam ser elaboradas e revisitadas considerando as diferentes condições psicomotoras e realidades físicas e mentais dos estudantes.

Por considerar sua contribuição sobre o ensino de Arte uma abordagem e não uma pedagogia, Ana Mae (2010) abre espaço para o professor dialogar com seu pensamento e traçar um modo próprio de materializá-lo. Uma vez que é o(a) docente quem tece, costura e desenvolve os percursos e estratégias durante a elaboração e aplicação do planejamento das aulas. No entanto, a realidade de cada comunidade escolar é sempre específica e dinâmica, mesmo respondendo a uma diretriz educacional. São muitas variáveis e negociações existentes no contexto escolar e presentes no gesto educacional. Como professora, sei que cada profissional tem sua bagagem, sua abordagem e suas habilidades para lidar e dialogar com a realidade de uma escola.

Desse modo, a proposta pedagógica descrita nas linhas acima, como o próprio nome diz: é uma proposta e não uma determinação. Ela – a proposta – e o docente precisam ser porosos para dar espaço a adequações em sua execução, caso seja necessário, e também para favorecer à reflexão e reestruturação durante e/ou após seu desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por vezes a vida nos movimenta e por outras, nós a movimentamos. Creio que aquele que se dedica a investigar algo, faz da sua inquietude movimento, busca mudar de lugar. Mudar o lugar não se encerra em mudar o que se vê, pode ser também mudar o como se vê.

As escolas nas quais trabalho não mudaram desde que dei início a este estudo, nada de novo foi implementado. As pequenas diferenças que percebo residem em minhas percepções. Hoje vivencio o processo educativo de um outro lugar e mesmo de um outro estado, fruto do encontro e soma das inquietações que me moveram a pesquisar, das reflexões – por vezes conflitantes – que permearam o processo de estudo e das possibilidades que pouco a pouco se mostravam.

O diálogo entre leis e normatizações educacionais, teorias e minha experiência profissional intensificou a luz sobre a complexidade do assunto – corpo na escola. Mesmo elegendo um recorte, o ensino de Arte sob a perspectiva da corporeidade nas referidas linguagens – Dança, Música, Artes Visuais e Teatro –, puxar esse fio fez movimentar outras questões caras ao ensino de Arte de modo específico e também questões que se aplicam ao ensino de modo geral.

A partir da pergunta eixo que me moveu para a realização dessa pesquisa, ficam outros questionamentos: como melhorar a qualidade do ensino e buscar construir uma forma diferente de trabalhar em sala de aula, se falta tempo ao professor? Os professores de arte precisam se habilitar em diferentes linguagens, mas quando? Se os professores têm que trabalhar até mesmo três turnos, quando eles vão estudar, ler, ver, planejar as aulas, quando eles vão viver? Jorge Larrosa Bondía³⁷ define “experiência como sendo aquilo que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21), que nos transforma e, segundo o autor Bondía (2002), para viver uma experiência é preciso também ter tempo. Se aqui estou vivendo a experiência da pesquisa é porque pude, abrindo mão temporariamente de uma parte dos meus empregos, engajar no espaço-tempo um momento para experienciar-refletir-contextualizar sobre minha própria prática docente, para não distanciar da abordagem de Ana Mae.

Hoje entendo que mais que mudar o lugar – escola – a mudança tinha que acontecer primeiro em mim. O primeiro movimento é da gente coma gente mesmo, por isso Paulo Freire fala da importância da tomada de consciência. Se antes não planejava nenhuma revolução no sistema de ensino, agora estou mais ciente e segura em afirmar que posso contribuir com o

³⁷ “Notas sobre a experiência e o saber da experiência.” Texto proferido no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, 2002.

“fazer diferente” por meio de micro ações. Alguma mudança que almejo ver no ambiente escolar pode começar por mim. E como bem diria Hooks (2013), que meu compromisso e envolvimento com e por uma educação de corpo inteiro possa dar espaço para o amor como prática da liberdade.

Durante o processo desta pesquisa percebi um diálogo com minha prática docente no passado e no presente; igualmente notei que esse diálogo já vem afetando minhas aulas, me propondo novos desafios e novas estratégias de ensino-aprendizagem. Minha ação em sala de aula já não é a mesma, já não respondo aos imprevistos e ao planejamento com o mesmo corpo e isso já é fazer diferente.

Espero que este estudo possa enriquecer e aquecer o debate sobre o ensino de Arte com seus apontamentos e com as críticas que possa vir a receber. Afinal, uma das magias da educação é o seu dinamismo, seu constante movimento e transformação. Que este trabalho possa ser mais um integrante desse baile, quero dizer, nesse movimento dado pelas experiências que nos acontecem e geram saberes, como colocado por Jorge Larrosa Bondía (2002).

REFERÊNCIAS

A MULHER sentada. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1643/a-mulher-sentada>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ALVES, Adriana Andrade *et al.* Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE, 1., 2019, Rio de Janeiro. ANAIS do XIV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/contencao-ou-liberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ANA Mae Barbosa. *In*: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa759/ana-mae-barbosa>. Acesso em: 14 maio 2023.

ANJOS. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1620/anjós>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ANTROPOFAGIA. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1634/antropofagia>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ATIRADOR de Arco. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2505/atirador-de-arco>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. História do movimento de arte-educação no Brasil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23?start=540>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire e arte/educação. *Revista Clea*, [s. l.], n. 11, p. 12, 2021. Disponível em: <https://www.redclea.org/wp-content/uploads/2021/09/REVISTACLEA-N11-1er-sem-2021.pdf#page=12>. Acesso em: 24 maio 2023.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. *A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *APPIA: horizontes das adolescência*. Belo Horizonte: PBH, 2021. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>. Acesso em: 14 maio 2023.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a rede municipal de educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: PBH, 2020. (Versão preliminar). Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiL9bG1_-3AhWtpUcHUtnCsYQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fprefeitura.pbh.gov.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Festrutura-de-governo%2Feducacao%2F2021%2Fpercursos_curriculares_26novembro_versaopreliminar_para_escolas.pdf&usg=AOvVaw1BUTdZbDwjSrqUM2njYB8U&opi=89978449. Acesso em: 24 mar. 2023.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Proposições curriculares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: desafios da formação*. Belo Horizonte: PBH, 2012. Disponível em: <https://servicos.pbh.gov.br/servicos/i/5e78c615ea9b0e547ccf6737/5dc8470253fd6b5bbd99185f/servicos+proposicoes-curriculares-da-rede-municipal-de-educacao>. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 14 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: dia de discussão sobre o projeto pedagógico*. Brasília, DF: MEC, [2019?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/dia_discussao_projeto_pedagogico_v_prof.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: parâmetros nacionais curriculares*. Brasília, DF: MEC, 1998. (Ensino Fundamental 6º ao 9º ano- Introdução aos PCNs – vol. 1). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-6-ao-9-ano/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Curso de Especialização Educação Pobreza e Desigualdade Social. *Catálogo de materiais*: módulo 3 - Saiba mais (6) - Escola Plural e Escola Cidadã). Brasília, DF: EGBF, [c202-]. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/saibaescola-plural-e-cidada.html>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwju3NCNx7qAAxURpZUCHSv6CPgQFnoECCQQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Farte.pdf&usg=AOvVaw1xZ8hu7wl6BHvPV5vo3yIR&opi=89978449>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DOMINGUES, Joelza Esther. *História em documento*: imagem e texto. 2. d. São Paulo: FTD, 2012.

ECOSSISTEMA EDUCACIONAL. Projeto Político Pedagógico: o que é, sua importância e como fazer. *Blog Educacional*. [S. l.], 11 maio 2023. Disponível em: [https://educacional.com.br/artigos/projeto-politico-pedagogico-o-que-e-sua-importancia-e-como-fazer/#:~:text=O%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20\(PPP,tem%2C%20bem%20como%20suas%20responsabilidades](https://educacional.com.br/artigos/projeto-politico-pedagogico-o-que-e-sua-importancia-e-como-fazer/#:~:text=O%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20(PPP,tem%2C%20bem%20como%20suas%20responsabilidades). Acesso em: 25 jul. 2023.

EDUCAÇÃO. In: DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, c2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/educa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 28 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Tradução: Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995 *apud* LEITE, Álvaro P. Paulo Freire e arte educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, [s. l.], n. 54, p. 85–103, 2021. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/51>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000 *apud* LEITE, Álvaro P. Paulo Freire e arte educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, [s. l.], n. 54, p. 85–103, 2021. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/51>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997 *apud* LEITE, Álvaro P. Paulo Freire e arte educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, [s. l.], n. 54, p. 85–103, 2021. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/51>. Acesso em: 24 jun. 2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Vivendo de amor*. Tradução: Máisa Mendonça. [S. l.: s. n.], [2010]. Disponível em: <https://www.olibat.com.br/documentos/Vivendo%20de%20Amor%20Bell%20Hooks.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

LEITE, Álvaro P. Paulo Freire e arte educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, [s. l.], n. 54, p. 85–103, 2021. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/51>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LÍGIA Maria Bueno Pereira Bacarin. *In: ESCAVADOR*. [S. l.: s. n.], c2023. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1885595/ligia-maria-bueno-pereira-bacarin>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo referência de Minas Gerais: educação infantil e ensino fundamental. Belo Horizonte: [s. n.], 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 08 abr. 2023.

O COMBATE. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2499/o-combate>. Acesso em: 25 jun. 2023.

OPERÁRIOS. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>. Acesso em: 25 jun. 2023.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012 *apud* ALVES, Adriana Andrade *et al.* Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola? *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE*, 1., 2019, Rio de Janeiro. ANAIS do XIV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/contencao-ou-liberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

APÊNDICE A – Imagem de objeto utilizado na apresentação da defesa desta monografia



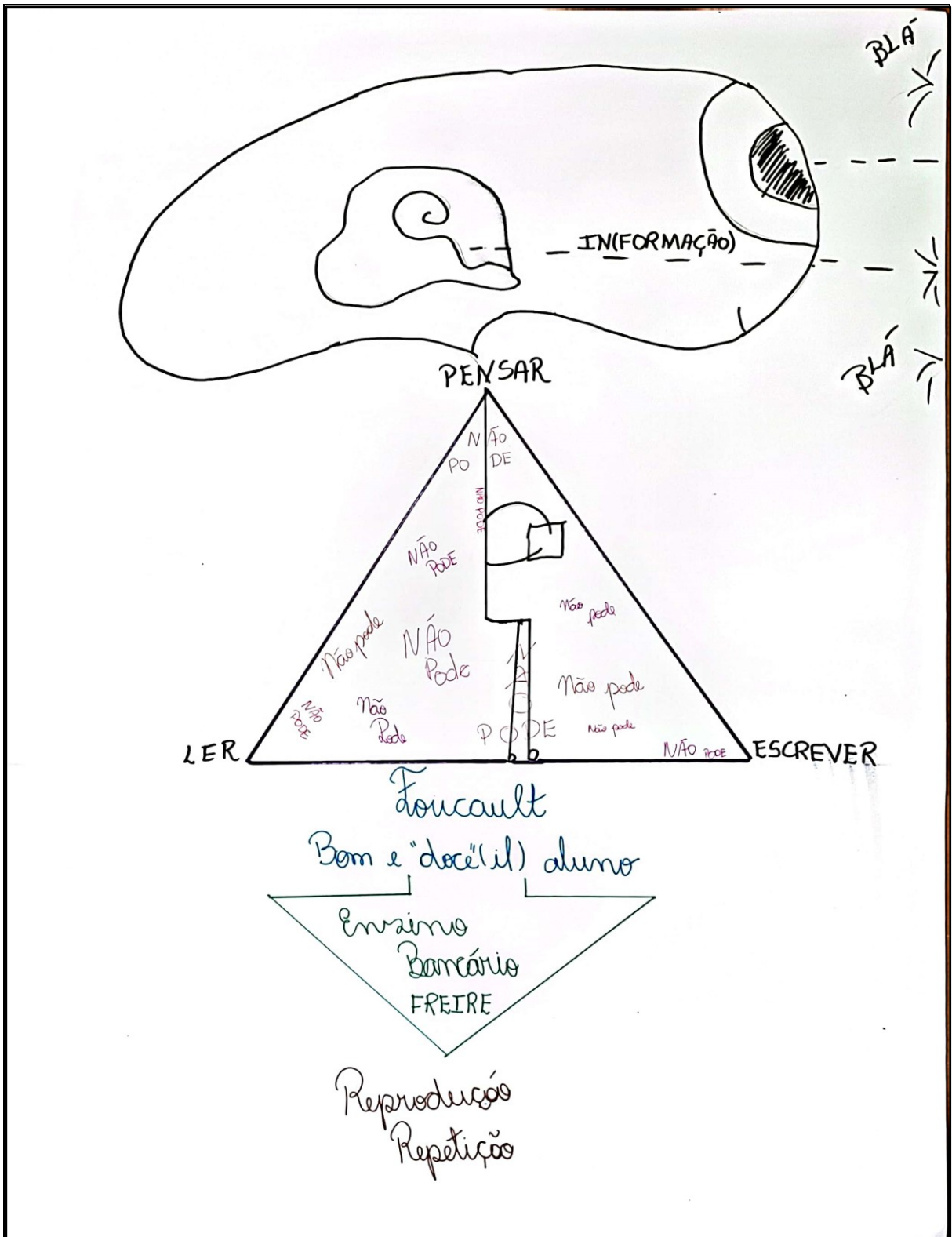
Fonte: Fotografado pela autora, 2023.

APÊNDICE B - Imagem do primeiro cartaz utilizado na apresentação da defesa desta monografia



Fonte: Fotografado pela autora, 2023.

APÊNDICE C - Imagem do segundo cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia



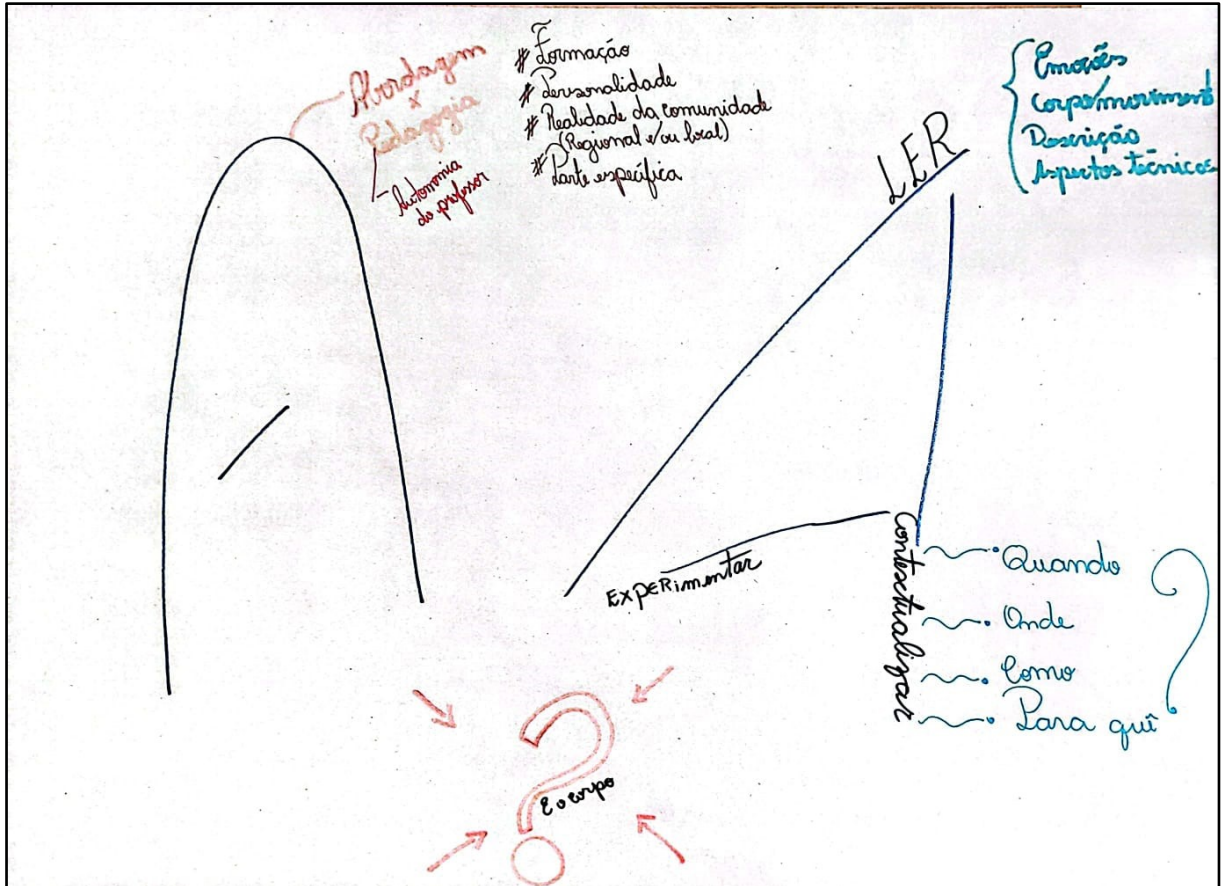
Fonte: Fotografado pela autora, 2023.

APÊNDICE D - Imagem do terceiro cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia



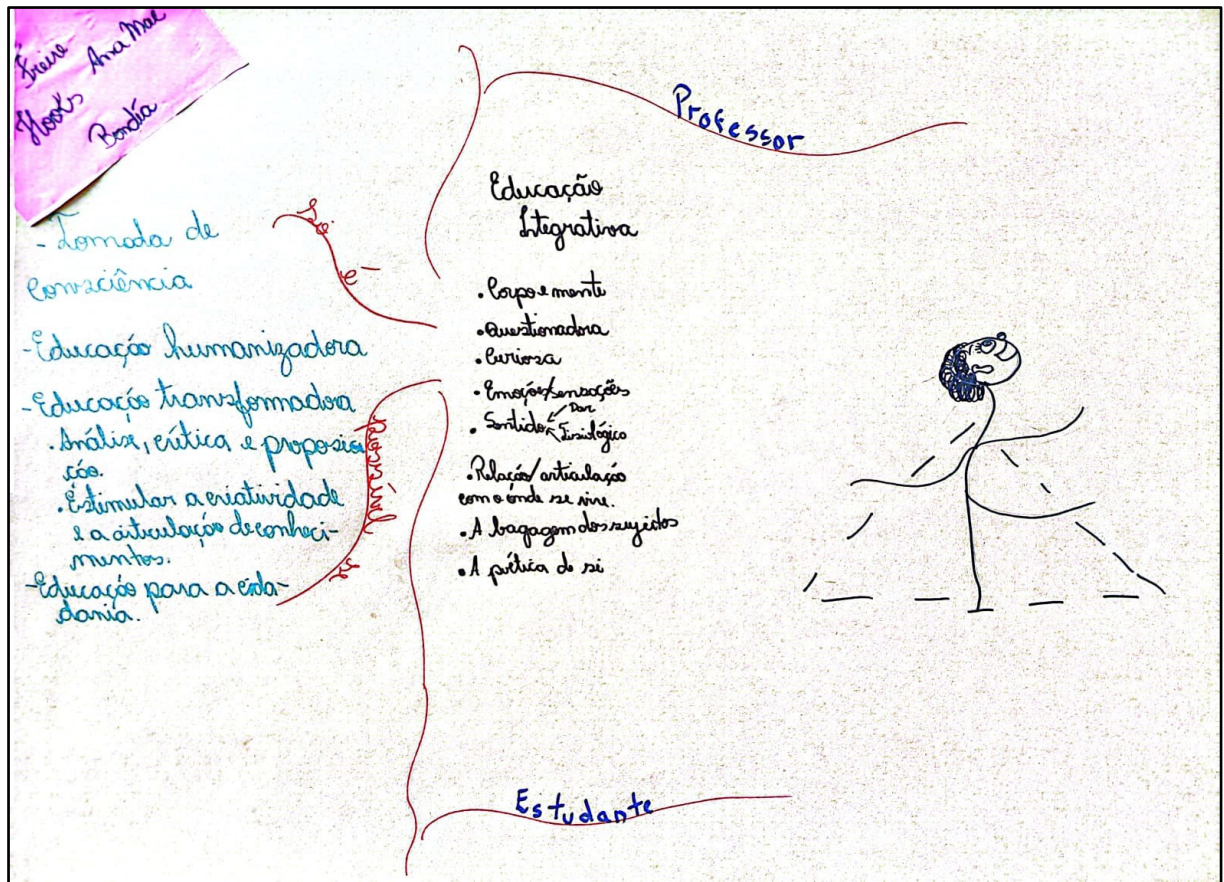
Fonte: Fotografado pela autora, 2023.

APÊNDICE E - Imagem do quarto cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia



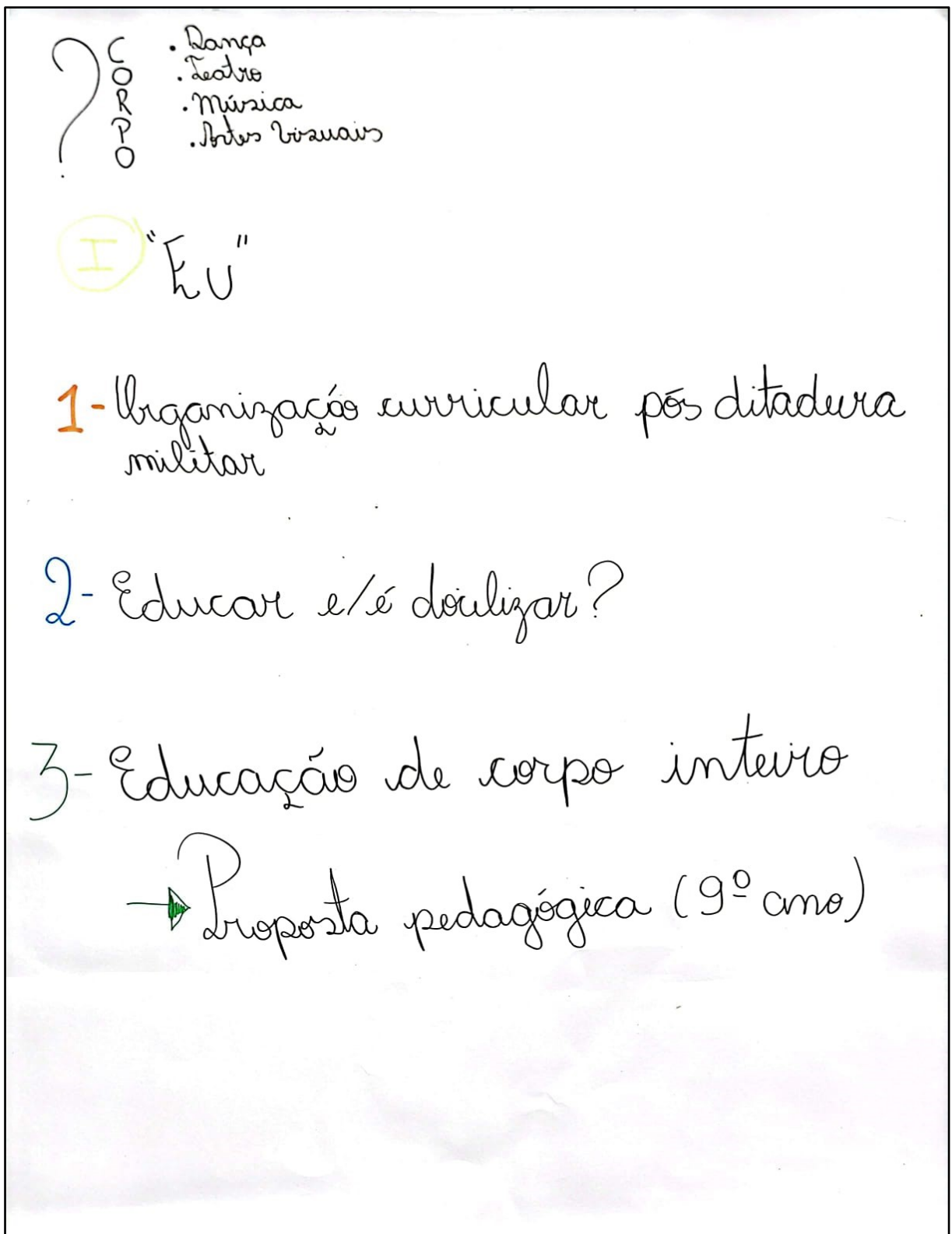
Fonte: Fotografado pela autora, 2023.

APÊNDICE F - Imagem do quinto cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia



Fonte: Fotografado pela autora, 2023.

APÊNDICE G - Imagem do sexto cartaz sequencial utilizado na apresentação da defesa desta monografia



ANEXO A – Parâmetros Curriculares Nacionais – Objetivos do Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, (*sic*) atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Fonte: BRASIL, 1998, Objetivos.

ANEXO B – Competências Gerais da Educação Básica

Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 9.