



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JULIENE ARAÚJO OLIVEIRA SOUSA

**ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
ESCOLA MUNICIPAL EM SANTA TEREZINHA DO TOCANTINS - TO**

TOCANTINÓPOLIS – TO

2018

JULIENE ARAUJO OLIVEIRA SOUSA

**ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
ESCOLA MUNICIPAL EM SANTA TEREZINHA DO TOCANTINS - TO**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de Educação do Campo com habilidade em Artes e Música, sob orientação da Professora Luana Mara Pereira.

TOCANTINÓPOLIS – TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725a Sousa, Juliene Araújo Oliveira .

Arte na Educação Escolar: Um Olhar Sobre as Práticas Pedagógicas na Primeira Etapa do Ensino Fundamental na Escola Municipal em Santa Terezinha do Tocantins - TO. / Juliene Araújo Oliveira Sousa. – Tocantinópolis, TO, 2018.

56 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Educação do Campo, 2018.

Orientadora : Luana Mara Pereira

1. Práticas Pedagógicas. 2. Arte na Educação do Campo. 3. Ensino Fundamental. 4. Ensino/Aprendizado. I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JULIENE ARAUJO OLIVEIRA SOUSA

**ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
ESCOLA MUNICIPAL EM SANTA TEREZINHA DO TOCANTINS - TO**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, sob orientação da Professora Luana Mara Pereira.

Data de Aprovação 05/12/2018

Banca Examinadora:



Profª. Mestra. Luana Mara Pereira. Orientadora - UFT



Profª Mestra. Rosa Adelina Sampaio Oliveira. Examinadora - UFT



Prof. Mestre. Gustavo Cunha de Araújo. Examinador - UFT

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, por ter me proporcionado vida, saúde e força diante das lutas e dificuldades na minha trajetória acadêmica, por que sem ele não teria conseguido. Toda honra e toda glória seja dada ao meu Deus. Ao meu esposo Adão Saraiva e minha filha Thamirez Oliveira. A minha mãe M^a dos Santos. Ao meu pai Ysvan Araújo (in memoriam), que nos deixou em 2015, ano que ingressei no curso, foi o que me deu força para seguir em frente, das dificuldades encontradas, nenhuma foi tão dolorida como essa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todo folego de vida e por me abençoar me concedendo esta vitória, me ensinando que devemos perseverar. Ele sim, é o maior mestre entre todos os mestres.

Ao meu esposo Adão Saraiva. Obrigada meu amor por toda força e dedicação, por me ajudar com palavras de ânimo e por não ter deixado eu desistir, cuidando de tudo enquanto eu me ausentava. À minha filha Thamirez Oliveira, por entender todas as vezes que precisei ficar longe e por ser uma filha maravilhosa. Amo vocês!

Agradeço à todos os professores do curso por me proporcionar caminhos para os novos conhecimentos. Em especial, agradeço minha orientadora Luana Mara, por todas as contribuições, apoio, confiança, dedicação e carinho.

À minha mãe, meus irmãos, familiares e amigos que sempre torceram por mim. Às minhas amigas e companheiras que estivemos juntas durante toda caminhada acadêmica Maria da Luz e Elizangela dos Anjos.

Ao meu pastor Luiz Borges e toda a igreja/irmãos, pelas orações.

E a todos que, direto ou indiretamente, contribuíram com a realização deste trabalho.

RESUMO

A Educação do Campo ao longo das últimas décadas vem sendo cada vez mais discutida, fruto dos movimentos sociais que alicerçam as lutas dos povos camponeses. Frente a isso, o presente estudo busca contribuir com os debates, refletindo acerca das metodologias de ensino-aprendizado nas aulas de Arte na Educação do Campo. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, investigando as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental nas séries iniciais, em uma escola do campo em Santa Terezinha do Tocantins, mapeando as suas concepções sobre a Arte e as relacionando com suas práticas observadas. Através dos dados colhidos durante a observação, questionários abertos e roda de conversa com os professores pesquisados, foi possível perceber que, a maioria dos professores pesquisados não compreendem o ensino de Arte em sua totalidade, limitando-se ao uso de metodologias tradicionais em suas práticas pedagógicas. Ademais, percebeu-se que tais professores não realizam seu planejamento e prática voltados para a concepção de Educação do Campo por considerarem apenas a grade curricular que lhes é disposta e não o currículo como um todo, inspirando a refletir sobre o quão importante é o processo de formação acadêmica coerente com os discentes.

Palavras-chaves: Práticas Pedagógicas. Arte na Educação do Campo. Ensino Fundamental. Ensino/Aprendizado.

ABSTRACT

The Rural Education over the last decades has been increasingly discussed, the result of social movements that underpin the struggles of peasant peoples. In the face of this, the present study seeks to contribute to the debates, reflecting on the teaching-learning methodologies in the Art classes in the Rural Education. For that, a qualitative and quantitative research was developed, investigating the pedagogical practices of elementary school teachers in the initial series, in a rural school in Santa Terezinha do Tocantins, mapping their conceptions about Art and relating them to their observed practices. Through the data collected during the observation, open questionnaires and discussion with the teachers researched, it was possible to realize that, most of the teachers surveyed do not understand the teaching of Art in its totality, limiting itself to the use of traditional methodologies in their pedagogical practices. In addition, it was noticed that such teachers do not carry out their planning and practice aimed at the conception of Rural Education because they consider only the curricular grid that is available to them and not the curriculum as a whole, inspiring to reflect on how important the process is of academic training consistent with the students.

Keywords: Pedagogical Practices. Art in the Rural Education. Elementary School. Teaching / Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: extensão da Escola Municipal Isabel Santana de Freitas.....	18
Figura 2: observação nas turmas de 3º e 4º ano.....	44
Figura 3: observação na turma de 1º ano.....	46
Figura 4: observação na turma de 2º ano.....	47
Gráfico 1: Conhecimento dos professores sobre as tendências pedagógica	35
Gráfico 2: Uso das tendências pedagógicas no planejamento e prática das aulas de Arte.....	36
Gráfico 3: Conhecimento dos professores sobre a Educação do campo	40
Gráfico 4: Educação voltada para realidade do aluno do campo	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	13
2.1 Escolha do trajeto da pesquisa	14
2.2 Local e sujeitos da pesquisa	17
2.2.1 Características dos professores e das turmas.....	18
3 O ENSINO DE ARTES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
3.1 Ensino da arte: contextualização histórica.....	21
3.2 Tendências Pedagógicas no ensino de Arte	23
3.3 Educação do Campo	26
3.4 Formação do professor de Arte na Educação do Campo	30
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	33
4.1 Respostas dos professores aos questionários.....	33
4.2 Das observações nas aulas sobre as práticas pedagógicas em Artes.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE.....	55

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar, analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da disciplina de Arte, nas turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Isabel Santana de Freitas em Santa Terezinha do Tocantins – TO, discutindo como as tendências de ensino da Arte e o processo de ensino/aprendizado se relacionam.

Desde o início dos tempos a arte está presente e é praticada pelas civilizações. O processo de inclusão da Arte na educação se dá paralelamente a isso, porém com características próprias, ou seja, embora faça parte do surgimento da humanidade, possui uma diversidade de conteúdos e significâncias que podem e devem ser encarados em suas peculiaridades.

Quando falamos de ensino de artes, é importante destacar a Legislação pertinente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacional – PCN, bem como suas alterações, a exemplo da Lei nº13.278/2016.

Nesse sentido, a LDB com a Lei nº 5.692/71, foi pioneira ao incluir em 1971 a Arte no ambiente escolar, embora ainda como atividade (SANTOS, 2017). Posteriormente, as reflexões a respeito do ensino de Arte resultaram em alterações na LDB, permeando desde a Arte apenas como atividade dentro do currículo escolar, até se firmar como disciplina na educação básica com a Lei Nº 9.394/96, nas escolas públicas e particulares.

A Escola Municipal Isabel Santana de Freitas em Santa Terezinha do Tocantins-TO atende à legislação quanto à obrigatoriedade, pois oferta a disciplina em todas as turmas de 1º ao 9º ano, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição – PPP.

A escola atende as séries iniciais e finais do ensino fundamental, de 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano, e está localizada na Av. Manoel da Rocha Nogueira, centro, s/n. Os alunos matriculados são na sua maioria residente do campo, nos povoados do município, filhos de camponeses e pequenos agricultores rurais da região.

O problema de pesquisa aqui exposto surgiu com a curiosidade de buscar compreender como são realizadas as aulas de artes nesta primeira etapa do fundamental, usando esta escola como local de investigação. Assim pretende-se investigar: em quais tendências pedagógicas os professores da referida escola embasam suas aulas de Artes; se o professor tem ou não formação na área que atua; e se as aulas são voltadas para a realidade

dos alunos, ou seja, Educação do campo. Apresentando, portanto, um diagnóstico da realidade pesquisada.

Nesta pesquisa, os sujeitos foram os professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A escolha de se trabalhar com os professores se deve a necessidade de entender como são as aulas de Artes ministradas por estes, como estão sendo desenvolvidas, que métodos estão sendo utilizados na disciplina e se reflete a realidade da Educação do Campo. Além dos questionários abertos aplicados aos professores, foi observado uma aula de cada turma.

De acordo com Libâneo (1994), o preparo do professor no domínio das matérias, nos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, também é de extrema importância à personalidade e a atitude profissional. Professor tem que ter clareza nos objetivos educativos da sua profissão e dos propósitos a respeito da formação do intelectual e moral do educando. Desse modo, devem ser concretizados os propósitos das práticas pedagógicas, com as aulas planejadas, o que evidenciará: a segurança no conteúdo e no método de ensino; o cumprimento das exigências da escola pelo aluno; e o respeito no relacionamento com o aluno.

Os professores pesquisados se constituem como sujeitos importantes para esta pesquisa, visto que as práticas pedagógicas utilizadas devem ser pensadas e voltadas para os alunos e a sua realidade. Assim, com os questionários e a observação foi possível confirmar a hipótese levantada de que os professores ainda utilizam tendências tecnicistas/tradicional de ensino, o que influi diretamente na concepção do que é arte, bem como no processo de ensino/aprendizado, o que deve ser repensado.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção se destina a demonstrar como ocorreu a pesquisa de campo, bem como os objetivos e motivos pelos quais se escolheu esta temática, detalhando os processos de construção, sujeitos e local da mesma, coleta e análise dos dados.

Esta problemática é fruto da minha experiência no curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Tocantinópolis, como resultado de todas as vivências e expectativas adquiridas com o mesmo, sendo uma tentativa de alargar os debates a respeito da temática.

Nesse sentido, a proposta da presente pesquisa é promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino da arte, a fim de compreender como esse ensino pode ser melhor desenvolvido nas turmas da primeira etapa do ensino fundamental, numa escola em Tocantins. Portanto, o problema desta pesquisa foi compreender como o professor utiliza as práticas pedagógicas em arte nas turmas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Isabel Santana de Freitas, em Santa Terezinha do Tocantins-TO.

O desejo em dissertar sobre o assunto emergiu da tomada de consciência sobre o processo de ensino/aprendizado da arte e da percepção das habilidades/competências que poderiam ter sido adquiridas por mim durante o ensino básico, caso os professores houvessem trabalhado a fundo os conceitos e se apropriado de metodologias adequadas.

Ademais, reflexo do cenário contemporâneo educacional, em destaque a disciplina de Arte, a pretensão é refletir em relação à importância desta na formação do indivíduo, tanto no âmbito escolar quanto no social, ou seja, cognitivo, psicomotor, emocional e na relação com o próximo, bem como discutir as concepções que se tem sobre o que é arte e como isso pode influenciar no modo como se aprende ou ensina.

É importante ressaltar que o processo de ensino é distinto de processo de transmissão de conhecimentos, esse é formado de meios de estímulo para gerar conhecimento, o qual deve ser construído e não apenas recepcionado.

A arte está presente nas sociedades desde os primórdios. Passou e passa por mudanças de acordo com cada período da história. Todavia, a relevância social deste estudo se dá com o histórico de batalhas travadas sobre a disciplina de arte na escola, a fim de reconhecer o valor da disciplina de arte na grade curricular obrigatória, que recentemente esteve ameaçada, possivelmente pelo entendimento errôneo a respeito dessa.

Todavia, mesmo após tantas mudanças ocorridas neste ensino nas últimas décadas, ainda é necessário refletir sobre a prática de ensino da arte. As mudanças somente serão possíveis se o processo de ensino/aprendizagem for consciente, efetivo e que atenda as reais necessidades de aprendizagem do educando, caso contrário o sujeito se torna mero repetidor.

O objetivo central deste estudo é analisar as práticas pedagógicas, no sentido de conhecer o processo de ensino/aprendizado nas aulas de artes desenvolvida nas turmas da primeira fase do ensino fundamental da referida escola. De modo específico, objetiva-se identificar a (s) tendência (s) de ensino da arte trabalhada (s) nas turmas; mapear as concepções de Arte dos professores pesquisados; e compreender como se dá a relação das aulas de Artes com os princípios da Educação do Campo.

Acredita-se que em termos de legislação e processos pedagógicos no ensino como um todo tenha ocorrido evolução ao longo dos anos, fruto de discussões e reflexões acerca da educação. Nesse sentido, o mesmo ocorre no campo do ensino da arte, em especial do campo, que na última década vem crescendo, construindo processos mais significativos e voltados para a realidade dos alunos do campo.

Assim, inicialmente se levantou a hipótese de que muitos processos de ensino ainda ocorrem de modo defasado, a exemplo da elaboração e ferramentas, com metodologias incoerentes e sem analisar o objeto, no caso o aluno da educação do campo. Nesse sentido, supõe-se que muitos professores ainda utilizem tendências tecnicista/tradicional, o que influi diretamente na construção do olhar artístico, bem como no processo do ensino e aprendizado da Arte na educação do campo.

2.1 Escolha do trajeto da pesquisa

Visando atender aos objetivos traçados neste estudo para analisar as práticas pedagógicas trabalhadas na disciplina de arte e seus reflexos no ensino/aprendizagem, é coerente que se utilize da pesquisa qualitativa, sendo trabalhada de modo descritivo e exploratório, bem como em certos pontos a pesquisa quantitativa.

De acordo com Marconi e Lakatos “considerando que toda realidade é movimento, e que o movimento, sendo universal, assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra” (2010, p. 104), deve-se apenas observar qual o “motor” dessa mudança, ou seja, quando usar uma ou a outra pesquisa.

No âmbito educacional a pesquisa qualitativa é a que melhor se aplica, pois de acordo com Bogdan e Biklen (2010), a intenção não é mensurar a quantidade, mas sim compreender a realidade da pesquisa, bem como o lócus de investigação e seus sujeitos, a qualidade dos processos, os seus detalhes, peculiaridades, facetas e isso não pode ser avaliado com o método quantitativo.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa o pesquisador tem a possibilidade de utilizar diversas ferramentas para colher os dados, além disso, faz o registro, descrevendo os fatos observados sem fazer alteração nos mesmos. Este tipo de pesquisa pode utilizar a observação para organizar melhor os dados coletados, assim o pesquisador é ativo e fundamental no resultado final, uma vez que este não será resultado apenas da resposta de terceiros, mas do confronto entre o que ele observou/registrou com o que o pesquisado expôs. É válido ressaltar que o pesquisador deve ser verdadeiro no registro do observado, caso contrário não conseguirá evidenciar resultados coerentes e que represente a realidade. Nesse sentido, os autores expõem que:

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Observe que os autores expõem na fala acima que o objetivo da pesquisa é descobrir como determinado fenômeno ocorre e as relações existentes entre os fatos que envolvem tal fenômeno. Os autores trazem também o sujeito pesquisador como aquele que colhe os dados e observa os elementos encontrados como dados. Outro fator interessante é a respeito das técnicas usadas a exemplo das entrevistas e a observação, que foram usadas nessa pesquisa, com a finalidade de alcançar o objetivo proposto neste estudo.

Nesse sentido, Gerhardt e Silveira (2009) explicam que a pesquisa qualitativa possui características próprias que são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 29).

Contudo, foi escolhido aplicar a pesquisa qualitativa, utilizado o questionário aberto com seis perguntas, aplicados aos quatro professores, além de uma roda de conversa como ferramenta metodológica para obtenção dos dados, e observação, pois assim foi possível analisar a realidade e confrontar a resposta dos professores com os dados colhidos pelo observador.

Os questionários são “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 201), além disso, é confeccionado pelo entrevistador de modo a responder os seus objetivos.

Contudo, é possível utilizar a pesquisa quantitativa e qualitativa em conjunto, no entanto, é necessário cuidado para, ao invés de combinar ambos, não acabar por descaracterizar as duas possibilidades de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Assim, neste estudo, deu-se mais ênfase a pesquisa qualitativa em face dos objetivos traçados, entretanto, buscou-se alguns números em relação a resposta dos professores, a fim de mensurar alguns dados que chamavam atenção.

Nesse sentido, Prodanov e Freitas dissertam que a pesquisa quantitativa é aquela em que é possível “traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.)” (2013, p. 69). Em conformidade com os autores, o uso desse tipo de pesquisa pode ser quando se busca a relação entre a causa-efeito entre os fenômenos e:

Também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Contudo, é importante ressaltar que este estudo se realizou com a aplicação da pesquisa de campo. De acordo Bogdan e Biklen (2010) a pesquisa de campo representa a ida do pesquisador até o local/ ambiente em que se realizará a pesquisa e colher os dados necessários, sendo que isso ocorre devido à preocupação do investigador qualitativo em contextualizar os dados coletados.

Todavia, a pesquisa se alicerça na base bibliográfica, com o levantamento de autores que tratam da arte e educação, educação do campo e pedagogia. Os dados coletados através da entrevista foram analisados e confrontados com teóricos que defendem esta temática. Prodanov e Freitas (2013) entendem que a parte teórica tem o intuito de formar a contextualização da pesquisa e seu fundamento, reforçando que:

É imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Nesse sentido, todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

São muitos registros a respeito da arte, assim, é necessário selecionar os mais significativos que possam contribuir para a pesquisa. Dentre os documentos a serem analisados, cito o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMISF¹, que é fundamental para este estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN da Arte, Diretrizes e Bases Curriculares da Educação, além de autores como Ana Mae Barbosa e Maria Ferraz e Maria Fusari entre tantos outros.

Contudo, visto a dimensão dos objetivos, a pesquisa demorou, aproximadamente, o tempo estimado de três meses para coletar os dados, que envolve as etapas de dados e informações precisas, análise destes e por fim, conseguir responder o problema de pesquisa proposto de modo relevante e fidedigno.

2.2 Local e sujeitos da pesquisa

O presente estudo foi realizado na Escola Municipal Isabel Santana de Freitas Nº INEP: 17002877, localizada na Av. Manoel da Rocha Nogueira, Nº 2389, centro de Santa Terezinha do Tocantins – TO. A escola está em processo de construção, contando com quatro salas em funcionamento, atendendo somente no turno vespertino as turmas de 6º ao 9º ano. As turmas de 1º ao 5º ano estão locadas na Escola Municipal Pré-Escolar, que é uma extensão da Escola Municipal Isabel Santana de Freitas.

A figura 1 ilustra as instalações da escola pesquisada:

¹ Escola Municipal Isabel Santana de Freitas

Figura 1: Extensão da Escola Municipal Isabel Santana de Freitas



Fonte: a autora

Ao todo, a escola atualmente atende doze turmas, somando 237 alunos matriculados. As turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental são atendidas nos programas federais “mais alfabetização” que atende as turmas de 1º e 2º ano, “novo mais educação” as turmas de 3º ao 5º ano.

A escola não tem biblioteca, sala de recurso, nem laboratório de informática, estão desativados desde do ano de 2017. Os professores não contam com muitos recursos para desenvolver as aulas de artes, os mesmos têm que correr atrás de materiais para poder oferecer aulas de qualidade para seus alunos.

Quanto à Escola Municipal Pré-Escolar, após observação realizada no local, é possível afirmar que é um local que não oferece espaços completamente adequados para os alunos, pois embora as salas sejam climatizadas, equipadas com mesas e cadeiras em perfeitas condições, não possui um pátio e nem área verde, há apenas um corredor entre as salas, o que limita a realização de atividades que requerem um espaço maior. As aulas de educação física ou outra atividade de recreação ocorrem no Ginásio Poliesportivo do município, localizado a aproximadamente 1 km da escola.

Na referida escola há um diretor, um coordenador e treze professores, quase todos com nível superior completo, apenas uma professora está no quarto período do curso de pedagogia. Nas turmas de 1º ao 5º ano, os professores são pedagogos, somente a professora do 3º ano é formada em educação do campo com habilitação em artes e música.

2.2.1 Características dos professores e das turmas

A seguir, as características dos professores de 1º ao 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Isabel Santana de Freitas de Santa Terezinha do Tocantins – TO que foram pesquisados e suas respectivas turmas.

1º ano

Turma: Única, turno matutino

Professor: a Professora desta turma é efetiva desde de 2003 no município de Santa Terezinha do Tocantins. Segundo ela, sempre trabalhou com turmas da primeira fase do ensino fundamental e na educação infantil. Atualmente está acompanhando a turma do 1º ano do ensino fundamental I e gosta de atuar na alfabetização dos alunos. A professora tem o magistério (técnico), e concluiu o curso de pedagogia pela AEDCON em 2010 à distância. A mesma é pós-graduada em gestão educacional, e que já participou de várias formações para os professores, dentre elas a formação sobre educação infantil. Além disso, participou de alguns programas como o Gestar e o PANAIC.

- Na turma há dezessete alunos matriculados, sendo três masculinos e quatorze femininos, todos com seis anos de idade.

2º ano

Turma: B, turno vespertino

Professor: A professora é contrato pela secretaria municipal de educação desde de 2015. Atua na primeira fase do ensino fundamental com a turma do 2º ano. A professora com nível superior incompleto, está cursando o 4º período do curso de pedagogia.

- Na turma há vinte alunos matriculados, dezesseis masculinos e quatro femininos, com idade entre seis a oito anos.

3º ano

Turma: Única, turno vespertino

Professor: A professora atua na turma do 3º ano da escola pesquisada. É contratada pela secretaria municipal de educação desde de 2017. Formou-se em Educação do Campo com habilitação em Artes e Musica pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Tocantinópolis em 2017.

- Na turma há dezenove alunos, dez femininos nove masculinos, com idade entre oito e dez anos.

4º ano

Turma: B, turno vespertino

Professor: O professor desta turma trabalha na área da educação desde de 2006. E, sua trajetória profissional já trabalhou com vários públicos na primeira e segunda fase do ensino fundamental e também com o ensino médio. Atualmente está com o 4º ano do ensino

fundamental, e trabalha com todas as disciplinas inclusive Artes. O professor é pedagogo. Durante todos esses anos nunca foi efetivo, trabalha de contrato pela secretaria municipal de educação na escola pesquisada.

- Na turma há vinte e seis alunos matriculados, treze masculinos e treze femininos, com idade entre nove a onze anos.

As turmas são formadas por alunos filhos de professores, funcionários públicos e filhos de agricultores da comunidade, sendo que alguns residem na cidade e outros no campo.

A escola é uma escola do campo mesmo estando localizada na zona urbana, por atender os alunos que moram na zona rural do município de Santa Terezinha do Tocantins, sendo esses a maioria.

3 O ENSINO DE ARTES E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

É constante o processo de evolução do homem, novas descobertas são realizadas a todo instante. Verdades absolutas são questionadas e reformuladas. No campo da educação não é diferente, principalmente no que tange ao ensino da arte, uma vez que esta ainda se põe em discussão a sua obrigatoriedade na escola, como ocorrido recentemente no tocante ao Ensino Médio. Diante do exposto, é necessário refletir sobre o assunto, para provocar mudanças significativas no ensino da arte no Brasil.

3.1 Ensino da arte: contextualização histórica

Nas primeiras civilizações, em seus ritos de caça, pesca, luta e posteriormente com os registros em paredes no período pré-histórico, já se observava a arte. É preciso pensar em arte na sua amplitude, em todas as vertentes e arestas para compreender e perceber sua presença nas diferentes culturas e sociedades. O PCN de Arte retrata essa afirmação colocando que:

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e os ensinamentos da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais. (BRASIL, 1998, p. 20).

Fica claro que o modo de encarar a arte como temos hoje é fruto de influências vividas ao longo de anos, povos e modelos culturais. Assim, não somente a arte acompanha a evolução das sociedades como também contribui para que isso ocorra.

O conceito de arte não é algo completamente tangível, até mesmo porque os conceitos surgem à medida que discussões são levantadas e novas formas de fazer a arte são vislumbradas. No entanto há tentativas de estabelecer concepções a respeito, não como tentativa de definir, mas como meio de compreender. A luz disso, Chauí exprime que “a palavra arte vem do latim ARS e corresponde ao termo grego *techne*, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido lato, significa habilidade, destreza, agilidade” (2000, p. 405). Este conceito é apenas

epistemológico, baseado no que a palavra em si venha demonstrar, porém a própria autora reconhece que a arte vai além disso.

Infelizmente, comumente ouvimos discursos atrelando a arte apenas ao ato de desenhar e pintar, que estão dentro de suas possibilidades, sendo estes usados e transmitidos na prática por décadas quando se fala de ensino da Arte. Para Ferraz e Fusari a arte “é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte de nosso universo conceitual” (2009, p. 101). Logo, vai além das fronteiras do simples ato de desenhar, não é o elemento em si, mas tudo que está implícito nele, as interpretações e as emoções que deles e para eles fluem.

Posto isso, nota-se que a arte é inerente ao homem. Desse modo, surgiu a necessidade de ensinar sobre Arte, não apenas a construção, mas todas as interpretações e possibilidades. Nesse contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN dispõe que:

Além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (BRASIL, 1998, p.45).

É importante realçar que o conceito acima expressa alguns exemplos, a fim justamente de esclarecer e não de generalizar ou limitar as concepções sobre a Arte, visto que esta é resultado de um conjunto de fatores. Além disso, é importante ressaltar que a arte é bem ampla, sendo que “duas concepções predominam no correr da História das artes, concernentes às finalidades e às funções da atividade artística: a concepção pedagógica e a expressiva” (CHAUI, 2000, p. 414).

Quando falamos em educação, identificamos que a de arte sempre se fez presente, obviamente assumindo características de cada época (PONTES, 2001). Todavia, diante dos relatos históricos, observamos que evoluímos nas últimas 40 décadas, resultado das reflexões da sociedade ao longo dos tempos. No entanto, a arte na educação não se constitui de forma isolada, pois “a arte na Educação não dependeu somente do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da Arte, em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes” (PONTES, 2001, p. 33).

São anos de luta com a finalidade de reconhecer a importância do ensino da arte. É essencial a quebra de paradigmas na aula de arte, desenvolvê-la coerentemente a cada faixa

etária e de acordo com o público-alvo, promovendo a equidade na educação. Para tanto, na tentativa de firmar o ensino da arte, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 5.692/71 a arte integra a grade curricular. Entretanto, apenas integrava a arte na educação, pois reconhecia a arte como atividade de recreação e com critério facultativo, ou seja, permitia e reconhecia a arte no ambiente escolar, mas facultativamente.

No entanto, anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9.394/96 em seu artigo 26º, veio com a redação assegurando que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, que em sua última alteração em relação ao olhar o indivíduo como ser social, traz o texto de que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Ferraz e Fusari defendem a importância do ensino da arte justificando que:

A educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (2009, p. 19).

Tal ideia vem ao encontro do texto da Lei, é importante que o ensino seja refletido no cotidiano o qual o indivíduo está inserido para que seja tido como importante para ele. Assim, quando se fala em educação do campo, os conceitos devem se refletir a vida no campo, caso contrário cria-se um abismo entre o indivíduo e o conteúdo.

Outro ponto a ser acrescido é a Lei n° 13.278/2016, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade das artes visuais, teatro e dança na educação básica, ao lado da música, o que é um avanço significativo, uma vez que reconhece a importância do processo de formação acadêmica para o ensino significativo e coerente.

3.2 Tendências Pedagógicas no ensino de Arte

As tendências de ensino, que são parte do processo de ensino aprendido e acompanham as mudanças sociais, além disso, são utilizadas para atender objetivos específicos de cada disciplina, conforme discutido a seguir. Podemos citar três tendências no ensino da arte, a saber: tecnicista/tradicional; Escola novista; e Abordagem triangular. Conforme o PCN “nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte é identificado pela

visão humanista e cientificista que demarcou as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova” (1998, p. 24). Somente no final do século XX surge a abordagem triangular.

Nesse segmento explica-se que:

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 1998, p. 24).

Desse modo temos a tendência tecnicista ou tradicional como também é conhecida sendo o modelo em que a técnica é o centro de todo o processo de ensino, ou seja, tanto o aluno quanto o professor são secundários, isso implica dizer que, é aprender a executar a técnica corretamente e sem questionar é o ponto chave desta tendência.

Em consonância, Ana Mae Barbosa (2005) justifica a criação de tal tendência explicando que o que se buscava com esta era melhorar a mão de obra industrial, ou seja, era necessário ensinar as técnicas para uma profissionalização que suprisse a necessidade do mercado. Assim, o foco não era o processo educacional e sim o comercial, não sendo interessante fornecer elementos que proporcionasse aos alunos o questionamento sobre o que se aprendia ou o motivo, buscava-se apenas mão de obra.

Contudo, reflexões sobre essa tendência foram surgindo à medida que o tempo foi passando, conforme mencionado, a evolução da arte se deu com essas reflexões, exposto aqui exemplo a criação da escola nova, marco que gerou uma oposição ao tecnicismo. Os pressupostos da Escola Nova eram de que “o ensino e a aprendizagem de arte referem-se às experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual” com uma nova proposta que não fosse voltada apenas ao conhecimento técnico (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 51).

Por esse ângulo, a tendência escola novista deu enfoque na livre expressão, justamente por contrapor o tecnicismo, ou seja, os indivíduos eram livres para criar e desenvolver suas ideias. Assim o aluno se torna participativo nas aulas. No entanto, os objetivos dessa tendência não foram de todo alcançados, pois criou-se um modelo de aula em que os alunos careciam de orientação técnica, reduzindo o processo artístico à livre expressão.

O PCN expõe esse fato ao dispor que nessa tendência o “objetivo fundamental era facilitar o desenvolvimento criador. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área” (1998, p. 21). É nítido que o que ocorreu, como consequência, foi um enfraquecimento do ensino da arte.

Todavia, “a chamada livre expressão, praticada por um professor realmente expressionista, ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois, o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente” (BARBOSA, 2003, p.14). Aqui abordada como escolanovista, essa tendência de livre expressão também ainda não é o bastante para acolher todo significado e importância do ensino da Arte.

Os esforços de mudanças significativas no ensino da arte não pararam, e em meados de 1990 Ana Mae Barbosa é precursora de uma teoria chamada Abordagem Triangular, a qual é confrontante com as duas anteriores.

Para Pontes a abordagem triangular tem por proposta “tratar a Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico” (2001, p. 32). Esses elementos citados por Pontes (2001) são explicados por Ana Mae Barbosa ao discorrer que:

A Metodologia Triangular que é composta pela História da Arte, pela leitura da obra de arte e pelo fazer artístico, ou seja, a pessoa que aprende Arte deve saber, não apenas fazer algo, mas, também saber de onde veio aquilo que ela está fazendo, o que levou aquelas pessoas a fazerem aquela obra, para assim, fazerem à leitura da obra, podendo perceber a mensagem o que o artista quis passar através da sua obra. (BARBOSA, 1994, p. 72).

À luz disso, é possível afirmar que essa tendência vai além destas duas anteriormente citadas, pois vê o ensino da arte como um todo e com um fim no processo de aprendizagem e não no produto. Não é apenas fazer arte, mas refletir sobre o porquê, como, para quê, para quem, influências, emoções e etc., o que vai de encontro com o exposto.

Além disso, defende que o ensino da arte não pode ter um fim em si mesmo, esses três campos (ler, contextualizar e fazer) devem estar relacionados, assim seria muito tecnicismo querer que os alunos apenas reproduzam técnicas e muito escolanovista deixá-los livres para expressar suas emoções de qualquer modo.

O ideal é que eles conheçam o histórico e influências do que estão estudando/observando, bem como as técnicas e características, observarem e compreenderem

o que está sendo exposto, e não reproduzir, mas expressar suas emoções acerca do que aprenderam. Entretanto, as ideias da proposta triangular não é fornecer uma receita que deve ser seguida à risca. Discute sobre a importância do ler, contextualizar e fazer, ambos inter-relacionados.

Reforçando as palavras de Ferraz e Fusari (2009) postas anteriormente e ao encontro do que foi colocado agora, Ana Mae Barbosa (2005), afirma que:

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada. (2005, p. 292).

Contudo, a intenção não é trazer uma doutrina a ser seguida, apenas refletir sobre as práticas pedagógicas da educação do campo, dispor sobre as tendências e as metodologias de ensino, discutindo se as tendências usadas pelos professores na atualidade são realmente válidas frente a realidade do século XXI e se são semelhantes ou discrepantes das teorias que fizeram parte (ou ainda fazem) nas práticas pedagógicas em artes, bem como observar como isso impacta no processo de ensino/aprendizagem.

3.3 Educação do Campo

Dentre as diversas facetas do ensino, temos a Educação do Campo, cheia de peculiaridades e riquezas, que devem ser estudadas e exploradas em todos os sentidos. No entanto, sendo a escola como conhecemos o “resultado de um processo histórico que foi instituído pela sociedade para cumprir determinadas funções” devemos antes de tudo compreender a sociedade para posteriormente compreender a escola (BRASIL, 2008, p. 44).

De modo geral, é possível observar algumas ações no sentido da Educação do Campo, e exemplo dos cursos voltados para a formação de docentes para a educação do campo, no entanto a temática é de certa forma recente. Em relação a área, pode ser citado ainda as discussões acerca do currículo da Educação do Campo, de modo a refletir a realidade do aluno. Todavia, é importante compreender o que é a educação do Campo.

Anteriormente, usava-se o termo educação rural para designar a educação no meio ‘rural’, ou seja, não urbana. Em relação à “educação do campo, verifica-se que essa começa a

se intensificar a partir da segunda metade do século XX, através de reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1377).

Para caracterizar a educação rural Ribeiro (2010), afirma que é necessário conhecer os sujeitos a que esta era destinada, no caso, aos camponeses que estavam nas zonas rurais, pois as mudanças no campo e nos meios de produção influíram diretamente na educação rural. Entretanto, nenhuma das correntes vislumbravam os sujeitos e seus conhecimentos, mas sim a qualificação da sua mão-de-obra ou ainda mantê-los no campo. Todavia, a educação rural consistia na aplicação dos conteúdos produzidos para a escola urbana na escola rural.

Historicamente, é sabido que nosso país passou por um movimento social e econômico de migração do campo para as cidades, que embora expressivo, não foi total. Muitas pessoas permaneceram na zona rural, porém os investimentos econômicos se concentram mais na zona urbana.

Entretanto, muitos movimentos lutaram e lutam para equilibrar as condições e direitos entre ambos. As discussões são categóricas e complexas, pois há várias linhas de estudos. Caldart (2009) afirma que os dados e registros pressupõem que a educação do campo é uma evolução da educação rural ou educação para o meio rural.

Consonante a isso:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (CALDART et. al, 2012, p. 260).

Desse modo, a Educação do Campo é mais ampla e visa abranger o conjunto de pessoas que fazem parte do meio rural, visando compreender o conjunto social envolvido e não apenas levar a ele uma educação que não se aplica.

A Educação do campo no Brasil é resultado de uma série de fatores ligados a lutas de movimentos a favor da reforma agrária. Souza (2012) cita alguns desses eventos, afirmando que:

Os conflitos por terras marcam a história brasileira, em particular o século XX, que teve a organização de movimentos, como as Ligas Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens; Movimento de Mulheres Camponesas; a Via Campesina, o Movimento Quilombola, entre tantos outros. Mediadores desses movimentos foram as Comunidades Eclesiais

de Base, a Comissão Pastoral da Terra e, nos últimos anos, os pesquisadores das universidades públicas têm sido mediadores, parceiros e assessores fundamentais ao avanço do debate e das políticas sociais. (2012, p. 750).

Nesse sentido, com tantos movimentos que reivindicavam as mudanças no campo, foi cada vez mais cobrado mudanças na educação. É possível verificar isso no termo 'Educação do Campo' que veio em substituição à educação rural, por sua amplitude em caracterizar melhor os objetivos que das reivindicações dos movimentos culturais sobre políticas públicas eficientes, que estivessem voltadas para as questões de identidade e valorização da população rural. Nesse sentido, as reivindicações dos movimentos sociais se concentram em políticas públicas condizentes com as necessidades e interesses da população camponesa, respeitando sua identidade e sua dignidade (ROSA; CAETANO, 2008, p.23).

Seguindo essa linha de pensamento, é relevante citar o Decreto Nº 7.352/2010, o qual dispõe sobre políticas na educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Tal documento expõe o que é a população do campo e o que é a escola do campo, entendendo-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (DECRETO Nº 7.352, 2010).

O Decreto esclarece termos importantes como quem são os moradores do campo, fato que muitos não têm conhecimento. Além disso, esclarece que a escola do campo não tem a ver com o local em que está fixada, mas aos seus alunos, em outras linhas, mesmo as escolas que estão no meio urbano, se atendem predominantemente a população do campo serão, portanto, escolas do campo.

Observe que a intenção do decreto é de fato esclarecer os sujeitos, para assim conseguir gerar políticas que sejam de fato eficazes e efetivas, voltadas para toda a população do campo, mesmo que ela estudem longe da zona rural. Assim, a educação no campo deve atender as especificidades dos moradores do campo, no que tange a qualidade do ensino, recursos materiais e profissionais qualificados.

Resgato que para falar da educação antes é preciso conhecer a sociedade. Nesse sentido, conceber um currículo que entenda e acolha todos da sociedade é a única maneira de instituir a educação significativa. O interessante é que voltar o conteúdo à realidade do sujeito não é promover “separações, segmentações ou distanciamentos em cada contexto, mas os sujeitos da educação devem ter direito ao conteúdo universal a partir de sua realidade (...). O conteúdo, socialmente construído, deverá ser instrumento de protagonismo na própria realidade” (LOPES, 2015, p.53).

O currículo escolar é o objeto que especifica o que será estudo em cada disciplina, ou seja, o conteúdo, conquanto:

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Nesse processo, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem questionados e confrontados com as experiências dos alunos, possibilitando a produção de novos conhecimentos (...). (LIMA, 2013, p.610).

Ora, assim, a educação do campo é fruto da necessidade de um currículo eficaz, eficiente e efetivo que promova a interação entre o sujeito, o conteúdo e o meio em que esteja inserido, buscando refletir sobre as situações cotidianas, aplicando-se de acordo com as necessidades pedagógicas de cada.

É importante ressaltar que o currículo da Educação do Campo não pode ser distinto dos demais no tocante ao conteúdo universal, porém, deve ser voltado para a realidade do campo, mas sem excluir o que dispõem os dispositivos legais sobre a obrigatoriedade de disciplinas, voltadas para as vivências e a cultura local (LIMA, 2013).

Desse modo, tendo em vista o que dispõe a Lei nº. 9.394/96, a qual define que o “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, estes conteúdos devem estar presentes na educação de modo geral e, portanto, também na Educação do Campo, de acordo com as suas peculiaridades.

Por fim, o ensino da arte na Educação do Campo deve se fazer presente e, se bem desenvolvido, pode ser uma ferramenta de alcance do reconhecimento e estudo das tradições, culturas e identidade dos povos do campo, assegurando não apenas o acesso à educação, mas um ensino contextualizado.

3.4 Formação do professor de Arte na Educação do Campo

A contemporaneidade é de longe umas das melhores fases do ensino da arte no Brasil quando se fala em evolução. Esta afirmação se embasa, principalmente, na Lei nº 13.278/16, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Assim, onde lia-se: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” agora lê-se “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, firmando o ensino da arte como um todo na educação básica.

Além disso, a referida lei visa assegurar que a disciplina conte com um professor qualificado profissionalmente, ou melhor, um profissional que passou por um processo de formação acadêmica, e que se pressupõe que esteja qualificado para assumir a docência no campo, com a seguinte redação:

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, “todas” as escolas devem, até 2 de maio de 2021, contratar professores de arte formados e em número que atenda às necessidades da escola. Posto isso, evidencia-se a importância, não apenas da disciplina, mas da capacitação daquele que será responsável por ligar os alunos ao conhecimento.

De modo geral, no último Censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em 2018, referente ao ano de 2017, dispõe que em relação à escolaridade, cerca de 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem superior completo. No tocante as primeiras séries do Ensino Fundamental, cerca de 76,2% dos profissionais são formados.

Neste senso, no que tange ao ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que 61,5% dos professores que atuam na disciplina têm formação na área e 39,5% são formados em outras áreas ou não possuem formação alguma (INEP, 2018). O estudo não retrata o percentual de profissionais formados que atuam na Educação do Campo. Porém, revela que o percentual de profissionais com formação em Artes e que estão adequados a sua área de formação vem crescendo.

Para Alvarenga e Silva (2018, p.2), anteriormente, dentro de ensino da arte, tínhamos a polivalência, considerada por elas “uma marca da Lei nº 5.692/71”, além disso a “Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa”, o que não era efetivo, uma vez que a formação tão ampla em apenas dois anos era inviável, somente 49 anos depois, com lei anteriormente citada, essa questão foi revista. Em relação ao assunto, Ana Mae Barbosa e Pardo (2005) esclarecem que a polivalência é distinta da interdisciplinaridade. Na atualidade, ainda é possível observar a polivalência em algumas escolas.

Quando falamos em Educação do Campo, especialmente em um curso específico de formação de educadores para a Educação do Campo, devemos entender que:

A realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas. (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Essas dimensões educativas a que as autoras se referem versam com o que abordamos anteriormente sobre o currículo da educação do campo. Não é bastante dispor de um currículo assertivo se o professor não o conseguirá aplicar. Portanto, a formação acadêmica de qualidade, equilibrada entre teoria e prática, deve existir para se fazer cumprir a legislação vigente sobre a obrigatoriedade de um profissional capaz de ministrar a aula de Arte de modo eficiente, não somente um professor portador de diploma.

Posto isso, verifica-se a necessidade de uma formação profissional que promova o conhecimento acerca da Educação do Campo. Para Ana Mae Barbosa e Pardo atualmente as universidades assumem papel na formação dos artistas e agentes culturais, pois em sua maioria são formados por ela, entretanto, “a maioria delas ainda não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias” (2005, p. 39).

Molina (2017) retrata que, de modo geral, as ofertas de cursos de Licenciatura voltados para a Educação do Campo completaram 10 anos em 2017, mas que não foram produzidos muitos estudos nesse sentido. Nesse segmento, essas licenciaturas devem se alicerçar em um currículo que consiga cumprir os objetivos da Educação do Campo. Assim:

Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (MOLINA, 2017, p. 589).

Assim, as licenciaturas voltadas para a Educação do Campo são uma das consequências de todos os movimentos que a luta de classes no campo brasileiro. Todavia, os currículos das licenciaturas de Educação do Campo são diferenciados em relação às demais devido ao seu caráter de formação humana e social, ou seja, não se limita a competências e aos componentes curriculares avaliados, vai além (MOLINA, 2017).

Ademais se:

Pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, pág.161, 2007).

O processo de formação em Artes voltado para a Educação do Campo é interessante como possibilidade de uma educação mais assertiva, que reflete a realidade dos alunos, voltada para os sujeitos do campo e não apenas a repetição do que ocorre na educação urbana. Deste modo, Rocha (2014) reforça que a formação continuada dos professores pode ser uma alternativa para melhorar a qualidade profissional do professor.

Contudo, visto que os movimentos são voltados a assegurar uma educação igualitária e equivalente em todos os pontos, é primordial que a formação dos professores possa atender às especificidades de cada povo, neste caso, aos povos da Educação do Campo.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção será relatada e analisada a experiência da pesquisa qualitativa com observação, questionários e roda de conversa na Escola Municipal Isabel Santana de Freitas, com professores de 1º ao 4º ano primeira fase do ensino fundamental, com a finalidade de conhecer mais sobre práticas pedagógicas em artes nos anos iniciais do ensino fundamental no tocante aos processos de ensino/aprendizado, quais tendências de ensino são utilizadas pelos docentes e suas concepções sobre as mesmas, além de vislumbrar como são desenvolvidas na realidade da educação do campo. Deste modo, a seguir dispõe-se os dados coletados e as discussões acerca da temática.

4.1 Respostas dos professores aos questionários

A coleta dos dados, no que tange aos questionários, foi realizada no mês de outubro de 2018 na Escola Municipal Isabel Santana de Freitas, com professores de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, durante momento oportuno, para que se sentissem à vontade para responder as questões. Os professores foram aqui nomeados como: Professora 1, do 1º ano; Professora 2, do 2º ano; Professora 3, do 3º ano; e Professor 4, do 4º ano. Além disso, realizou-se uma roda de conversa com os professores logo após responderem ao questionário para conhecer um pouco mais sobre suas concepções.

Os questionários continham seis perguntas abertas e foram respondidos por todos os professores pesquisados sem interferência, porém me dispus a explicar as questões, além de contextualizar os motivos da pesquisa, o quão importante era que respondessem com veracidade e ainda que seus nomes não seriam citados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), os questionários devem conter a explicação dos objetivos deste, além disso, devem seguir uma sequência de perguntas de modo que gradativamente chegue ao enfoque central, para evitar inseguranças, e que as perguntas devem ser claras, em linguagem formal e bem estruturadas.

Contudo, o objetivo com o questionário era conhecer a concepção dos professores sobre o uso das tendências pedagógicas nas aulas de arte e como as relacionavam com seu planejamento e em relação à grade curricular e a realidade de uma educação do campo,

portanto, as perguntas foram elaboradas nesse sentido. Destaca-se que este estudo é voltado ao ensino da Arte enquanto disciplina escolar.

A arte em sua amplitude de riquezas e possibilidades não pode ser limitada a um conceito delimitativo, tão pouco ao senso comum de ser “tudo”. Nesse segmento, a “arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções na forma de um objeto artístico (desenho, pintura, escultura, arquitetura etc.) e que possui em si o seu próprio valor” (AZEVEDO JUNNIOR, 2007, p.7), ou seja, a arte está nas impressões dos artistas e na interpretação dos seus apreciadores em relação ao seu objeto artístico.

De acordo com Azevedo Júnior (2007) é preciso compreender a arte – que envolve a observação, reflexão e análise – para conseguir emitir o valor artístico. Assim, antes de saber quais tendências os professores utilizam em suas práticas, é essencial conhecer o que é arte em sua concepção, por isso, a primeira pergunta proposta no questionário foi “O que é arte para você?”. As respostas obtidas foram:

Professora 1: *“arte é tudo que nos rodeiam ou a forma de vermos e observarmos a beleza do mundo”.*

Professora 2: *“arte é o caminho para novas descobertas”.*

Professora 3: *“arte é tudo que envolve o meu dia a dia, eu como professora de artes vejo a arte como uma disciplina a ser repensada e trabalhada”.*

Professor 4: *“arte é uma forma de se expressar”.*

A fala das autoras é interessante e vai ao encontro do que Azevedo Júnior (2007) discorre quando defende que as sociedades são diferentes, logo as suas artes também são, o que em dada cultura é tido como arte, em outra pode não ser, mesmo ambas estando no mesmo século. Assim, a Arte é resultado de um conjunto de eventos, como as crenças e valores, e por isso é tão importante as reflexões sobre a temática.

Conforme defendido, a intenção é delimitar o que é arte, pois está possui vasta amplitude. Nesse cenário, em seus estudos Barbosa e Pardo (2005) expressam que na contemporaneidade a Arte trata de “interdisciplinarizar”, em outras linhas explicam que isso se refere à interação entre as pessoas, nas trocas entre as competências específicas de um com os demais e assim se cria o conhecimento.

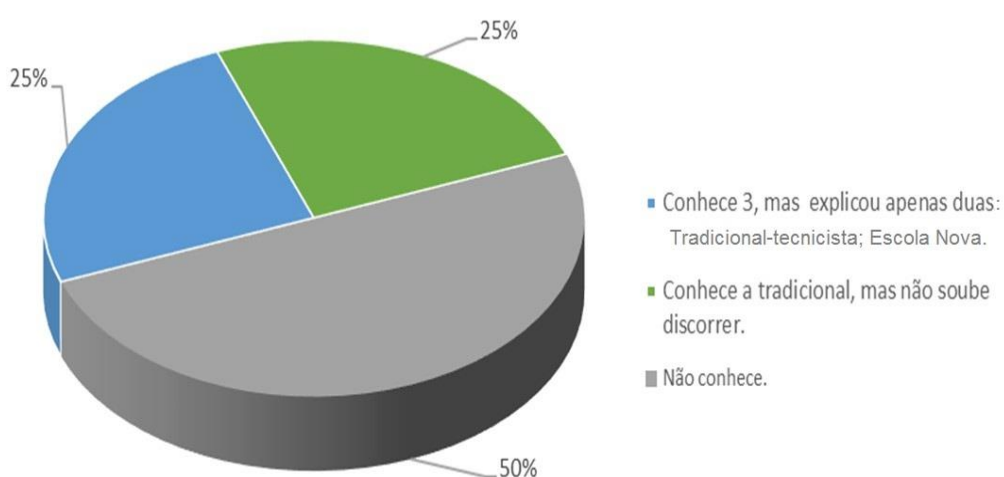
Porém, tendemos à banalização do seu sentido e a maioria se embasa no senso comum de que Arte é tudo, ao buscar expressar suas concepções. Na fala dos professores,

apresentadas anteriormente, é possível verificar essa dinâmica. Dois dos quatro professores que responderam à pesquisa se valem da ideia de que “Arte é tudo” que encontramos em nosso cotidiano. Todavia, a Arte é resultado das experiências, vivências e reflexões. Nesse sentido, a Professora 3 é a que mais se aproxima do que Barbosa e Pardo (2005) preconizam ao expressar que a Arte deve ser repensada enquanto disciplina.

A resposta dos professores é vaga em relação ao seu entendimento sobre a disciplina. Vale ressaltar, que dos professores pesquisados, apenas a Professora 3 é formada em Artes. Entretanto, o que se pode observar entre os quatro é uma visão genérica em relação a Arte. A arte de fato é uma forma de expressão das emoções e pensamentos, e faz parte do dia a dia, mas não necessariamente um veículo que segue seu trajeto na rua será arte, por exemplo.

Visto que todos os professores trabalham a disciplina de Artes na escola pesquisada, a segunda pergunta foi em relação às tendências pedagógicas do ensino da Arte. Assim, os professores foram indagados: “Você conhece alguma tendência pedagógica de ensino de Artes? Se sim, quais você conhece e quais considera que são as principais?”. As respostas foram mensuradas em forma de números, como pode ser observado no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Conhecimento dos professores sobre as tendências pedagógicas

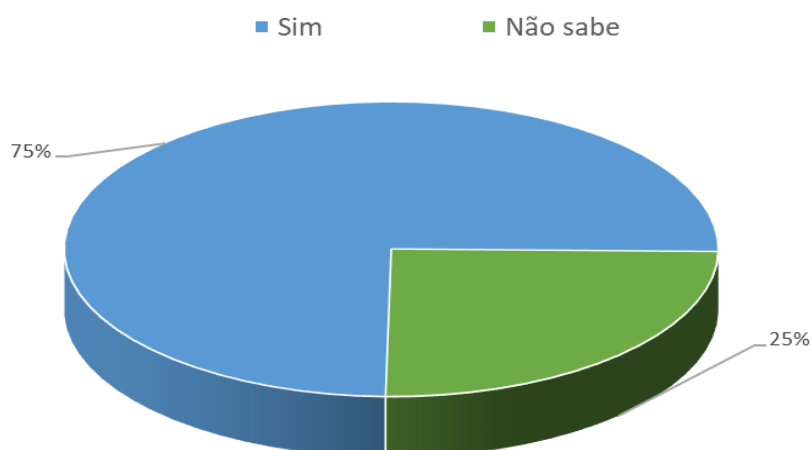


Fonte: A autora

Apenas um dos quatro professores tem conhecimentos sobre as tendências pedagógicas, embora não concretos, que é a Professora 3. Enquanto que 75% não têm domínio do assunto ou não conhece. Todavia, a Professora 1 em sua resposta diz apenas trabalhar a criatividade dos alunos, e transparece não saber, pois se quer citar alguma tendência. A Professora 2 fala que conhece a tendência tradicional, mas não soube explicar. Por fim, o Professor 4 não conhece nenhuma tendência.

A pergunta seguinte do questionário é complemento da pergunta anterior. Deste modo, os professores foram questionados se seguiam alguma das tendências do ensino de Artes ao planejar suas aulas de Arte e em suas práticas em sala de aula. O Gráfico 2 expressa a compilação das respostas.

Gráfico 2: Uso das tendências pedagógicas no planejamento e prática das aulas de Arte



Fonte: A autora

Ao comparar o Gráfico 1 e o Gráfico 2 é perceptível uma contradição nas respostas dos professores, analisando apenas números, visto que quando questionados sobre quais tendências conheciam, 75% dos professores não souberam responder, no entanto, quando perguntados sobre o uso das tendências em suas aulas e planejamento, 75% dos professores responderam que englobam alguma tendência no planejamento e prática de suas aulas.

A resposta mais interessante é do Professor 4 que na segunda pergunta disse não conhecer nenhuma tendência, entretanto, o mais curioso é que a resposta da pergunta 3 foi que utiliza a tendência tradicional em suas aulas e planejamento.

A Professora 1 justificou as duas perguntas no uso da criatividade. Na pergunta 3 a professora respondeu que não sabe se usa tendências, mas que procura “*desenvolver a criatividade em todos os sentidos, visual, corporal, danças, músicas, dramatizações e construções de materiais*”.

De modo geral, a professora está dentro dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares de Artes (1998) ao dispor que:

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (1998, p. 40).

O questionável é seu enfoque na criatividade, pois há outros pontos a se observar, conforme o próprio PCN de Arte propõe, é um conjunto de competências e habilidades a se alcançar, que envolvem a formação artística e estética dos alunos, bem como as reflexões sobre o que se está realizando e participação na sociedade.

Consequente, retomando as concepções sobre a tendência tradicional, a Professora 2 afirma trabalhar com esta em suas aulas. A professora relatou que leva atividades para os alunos reproduzir, pintar e entregar de volta, e que em nenhum momento conversa com seus alunos sobre o que eles fizeram.

É importante frisar que a tendência tradicionalista do ensino da Arte não está centrada na reprodução das atividades em si, embora seja característica o uso de exercícios e modelos convencionais escolhidos pelo professor. Conforme abordado na revisão bibliográfica desta pesquisa, na tendência tradicional/tecnicista, a reprodução se refere às técnicas, devido suas características, já que o “ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico” (BRASIL, 1998, p. 22).

Todavia, mesmo o enfoque central do tecnicismo ser a técnica, Ferraz e Fusari (2009), ainda é possível vislumbrar a pedagogia tecnicista na atualidade, já que nesta, os professores estavam centrados em aplicar os planos e planejamento em objetivos operacionalizados de forma minuciosa. Além disso, as autoras explicam que o simples uso de recursos audiovisuais, que sugere modernização, o “saber construir” que está relacionado com os aspectos técnicos e uso de materiais diversificados (a exemplo da Professora 1 em suas aulas), e de um “saber exprimir-se” que não está vinculado com o conhecimento que as linguagens visuais preconizam, são faz parte do contexto tecnicista.

A Professora 3 disse que em suas aulas e planejamento engloba tanto a tendência tradicional quanto a Escola Nova sendo que *“a tradicional geralmente usada durante a reprodução de atividades. Escola-Nova, busco envolver os alunos na aula de arte, levando em conta a vivência e o cotidiano de cada aluno”*. Assim, nos leva a entender que não utiliza a Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Além disso, se faz do termo “reproduzir” como sinônimo de aprendizado das técnicas.

O PCN de Arte (1998) para o Ensino Fundamental I em sua fundamentação histórica firma que:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. (1998, p. 25).

O documento se refere à proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Todavia, não se percebe nas respostas dos professores, acerca de sua conduta em relação às correntes filosóficas, que tenham em vista essa contextualização, apreciação e interação do fazer artístico consciente, muito embora a Professora 3 na aula observada se faça dessas concepções para orientar a realização da atividade com seus alunos, o que será abordado no tópico seguinte, antecipado por gerar uma contradição em relação à sua fala.

De modo geral, é possível observar que os professores que se dizem tradicionais, não necessariamente estão se referindo ao que aqui foi definido como tecnicismo/tradicional, ou não de modo consciente. Pode ser que sua concepção reflita ao modo de ensino que vem sendo realizado há décadas, ao modo como tiveram suas aulas e como observam que a maioria dos colegas agem.

De acordo com Vasconcellos (2002) o ato de planejamento é importante para organizar o que será trabalhado e elaborar o plano de intervenção na realidade, assim é necessário ter claro os objetivos a se alcançar. Nesse segmento, *“a prática do planejamento dependerá também da concepção de currículo que se tem, tendo em vista as implicações bem concretas em termos de organização do trabalho pedagógico”* (VASCONCELLOS, 2002, p. 99).

Deste modo, o planejamento não é apenas escolher uma gama de atividades que tenha a ver com o que está disposto na grade curricular e as aplicar na turma. Porém, é o que mais

se percebe. O planejamento é reflexo da concepção e construção do currículo, bem como da consciência e trabalho alicerçado nas correntes filosóficas, ou seja, a metodologia.

Como sequência das perguntas do questionário foram indagados: “Como acreditam que se dá o processo de ensino/aprendizado do aluno nas aulas de Artes? Como percebem este processo?” As respostas foram bem interessantes e serão analisadas, como segue:

Professora 1: *“através dos desenvolvimentos das atividades e o gosto que cada aluno demonstra para cada atividade proposta”.*

Professora 2: *“na verdade fica muito a desejar, pois o professor encontra muitas dificuldades por não ter formação na área e também por não ter material acessível”.*

Professora 3: *“se dar de forma muito vaga, isso devido a várias deficiências presentes no contexto que envolve a disciplina”.*

Professor 4: *“aqui eu pego o desenho e peço o aluno para pintar. Dessa forma acredito que o aluno não tem muito o que aprender não”.*

Essa pergunta reflete na importância da formação do professor e mais, na formação contextualizada e que seja voltada à realidade que encontrarão na docência. À luz das respostas, fica claro a necessidade de formação do profissional. Em relação às respostas dos professores, Silva et al. (2009) defendem a importância da formação do docente, visto que os cursos de licenciatura têm compromisso com a formação diferenciada dos docentes.

Além disto, o coletivo de autores enfatiza que é necessário que o professor “construa seu currículo a partir da diversidade cultural e que dialogue com a produção artística de nosso tempo e de outros momentos” (SILVA et al., 2009, p. 272). Assim, a formação do professor em Artes é importante no sentido de conhecer o ensino, não apenas as técnicas ou ainda os períodos, mas conseguir trazer esse conhecimento e reflexões para a sala de aula, mesmo que pareça difícil, ou seja, a construção de um currículo assertivo.

Em momento algum se questiona que um professor que está há anos ministrando aulas de artes tem menos conhecimento do que um recém-formado, apenas pela titulação, até mesmo porque:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada (NÓVOA, 2008, p. 231 apud ARAÚJO, 2013, p. 128).

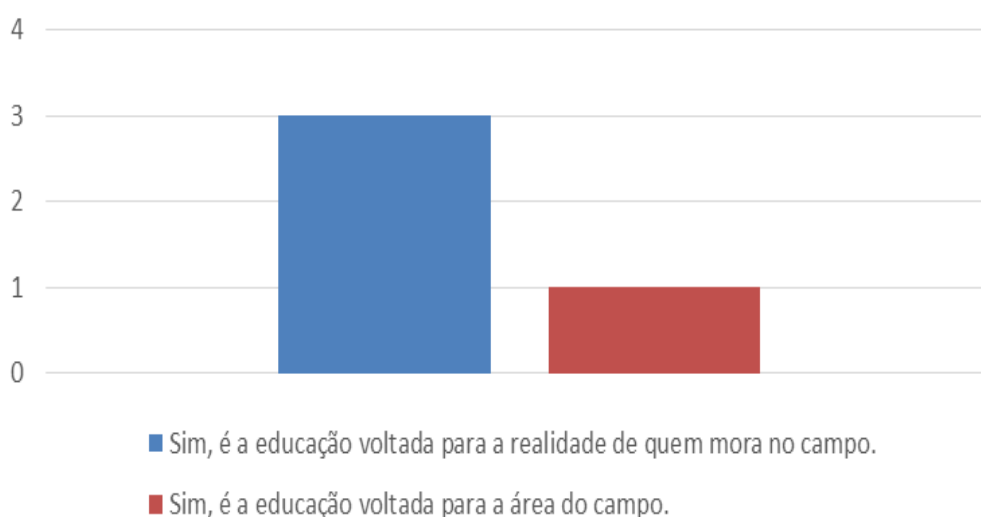
Nesse sentido, o que distingue os professores pesquisados não é o tempo em sala ministrando a disciplina de artes, mas sim o seu conhecimento e metodologias, muito embora singela, é possível perceber a diferença nas respostas dos demais professores e a professora formada em Artes. Porém, a Professora 3 não respondeu à pergunta satisfatoriamente, cita que há várias deficiências no processo, mas não exemplifica ou ainda, propõe meios de resolução.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem a fala do Professor 4 choca. Ele afirma que não há muito o que aprender em relação a Arte, pois os alunos apenas pintam o que ele leva. Vale ressaltar que é uma turma de 4º ano, que já teria a capacidade de explorar a visão crítica. Além disso, se percebe que o professor utiliza a aula de arte apenas como um momento de lazer, deixando os alunos livre para pintar, sem se valer de nenhuma técnica.

A Professora 1 gosta de trabalhar com reciclagem e busca em suas aulas a confecção de trabalhos a partir de materiais recicláveis. No entanto, limita o processo de ensino/aprendizado dos alunos ao desenvolvimento das atividades, não há a parte pré ou pós dessa etapa do processo.

Consequente, segue-se perguntando se os professores entrevistados conhecem o que é educação do campo e como entendem que seja educação do campo. O Gráfico 3 expressa as respostas.

Gráfico 3: Conhecimento dos professores sobre a Educação do campo



Fonte: A autora

Embora as respostas sejam bem similares, a resposta da Professora 1 é tendenciosa. A mesma afirma que a educação do campo é “*voltada para área do campo, para fomentar a vontade de cada um ficar onde estar e procurar melhorias*”, sendo passiva de interpretação voltada ao sentido de que é a que ocorre no campo, apenas para que as pessoas que ali residem não se mudem.

Entretanto, frente às grandes discussões, que são cada vez mais crescentes, a educação do campo constitui-se como elemento ímpar, não pode ser vista apenas por um lado. Esta é resultado das lutas das classes que moram no campo, mas não necessariamente deve estar situada no campo, conforme discutido no referencial.

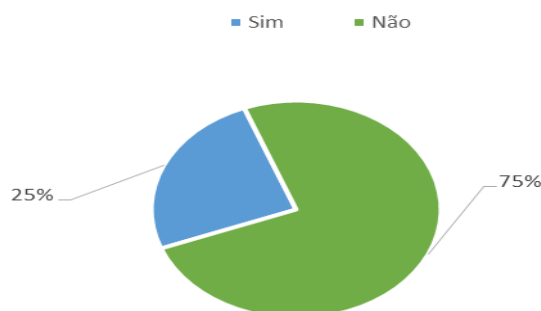
Porém, é importante ressaltar que a Educação do Campo nem sempre existiu, surgiu:

Em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2004, p. 40).

Em outras linhas, não podemos limitar a educação do campo à aquela que é voltada aos sujeitos que vivem no campo. Vai além disso. É compreender que estes sujeitos são elementos-chave desse processo, que o conjunto de teorias e práticas devem ser pensadas e repensadas com a finalidade de atendê-los. Assim, a resposta dos professores de que a educação do campo é voltada às práticas pedagógicas que atendam a realidade dos alunos do campo são válidas, visto que não basta apenas ter presente alunos que sejam do campo para que a educação seja de fato do campo.

Por fim, a última pergunta conseguiu respostas bem intrigantes. Os professores foram indagados se na disciplina de artes, na elaboração e em suas práticas de ensino, levam em consideração o aluno e sua realidade e quais as práticas pedagógicas que eles utilizam para os alunos do campo, uma vez que a maioria entende o significado da educação do campo.

O Gráfico 4, logo abaixo, expressa que 75% dos professores não observam a realidade dos alunos na elaboração de suas aulas. Apenas a Professora 1 disse levar em consideração a realidade dos alunos para elaborar as suas aulas, porém é a mesma professora que não conhece as tendências pedagógicas e que tem a concepção de educação do campo como a educação no campo.

Gráfico 4: Educação voltada para realidade do aluno do campo

Fonte: A autora

Todavia, os professores expressam em relação à pergunta que:

Professora 1: *“sim. Procurando desenvolver atividades voltadas e encontradas no cotidiano de nossa realidade, como o uso de materiais que fazem parte de sua vivência ou realidade”.*

Professora 2: *“não. Pois, seguimos uma proposta curricular”.*

Professora 3: *“não. Infelizmente nós professores seguimos uma proposta curricular universal, onde não levam em conta a realidade dos alunos atendidos pela escola. Uma escola da cidade que no entanto recebe na sua maioria alunos oriundos do campo, geralmente filhos de agricultores e fazendeiros”.*

Professor 4: *“A gente segue a grade curricular”.*

Os 75% dos professores que disseram não planejar as aulas voltadas para a realidade dos alunos justificam esse ato no fato das aulas serem planejadas seguindo a grade curricular que vem pronta. Ora, a grade curricular deve sim ser universal, mas o planejamento voltado à realidade do aluno é paralelo à grade curricular.

Em entrevista à Rádio CBN, um dos grandes estudiosos da atualidade, Mário Sérgio Portella (2012), afirma que não se pode confundir a grade curricular com o currículo em si, uma vez que a primeira se refere ao conjunto de conteúdos e o segundo ao que ocorre dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, às vivências, valores, cultura etc. Nesse sentido, não é justificável a fala dos professores embasada no argumento de que não planejam voltado a realidade dos alunos, visto que é uma escola do campo, por conta da grade curricular que recebem.

Em consonância Caldart expressa que as escolas devem contar com profissionais que “sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes

dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social” (2004, p. 46). A supracitada autora fala em “construção de um currículo”, deste modo, completa a ideia de que o currículo está além de grade curricular.

Contudo, observa-se que os professores pesquisados, em sua maioria não tem domínio sobre a Arte e as suas possibilidades no contexto metodológico, tão pouco no tocante ao planejamento adequado à realidade da escola enquanto educação do campo. Porém, ainda é preciso analisar a sua prática antes de chegar a alguma conclusão.

4.2 Das observações nas aulas sobre as práticas pedagógicas em Artes

As observações foram realizadas nas aulas das turmas de 1º ao 4º ano da escola pesquisada nos meses de outubro e início de novembro de 2018. O objetivo desta é confrontar as respostas dos professores com a sua prática pedagógica para assim conseguir chegar a um posicionamento sobre o uso das tendências em suas práxis.

Além disso, a observação é um elemento primordial da pesquisa qualitativa, visto que esta é, de acordo com Queiroz et al. (2007), uma das formas de conhecer e compreender o ambiente ou determinada situação, sendo ainda a forma do observador averiguar se o ambiente ou realidade é igual ao colhido na fonte de dados. Assim:

Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados. (QUEIROZ et al, 2007, p. 277)

Em minha observação, foi possível confrontar a realidade da escola e a prática dos professores pesquisados. Ademais, é importante ressaltar que além de confrontar a realidade com os dados, a observação possibilitou outras informações que os professores não mencionaram em suas respostas.

A primeira observação ocorreu nas turmas de 3º e 4º ano. A Professora 3, conforme mencionado anteriormente é a única com formação em Artes, além disso sua formação é voltada para a educação do campo, então de certa forma, espera-se dela mais que dos outros. A aula observada foi realizada em conjunto com o Professor 4 em forma de projeto.

Na ocasião, a aula foi com as turmas de 3º e 4º ano, e não ocorreu na sala, os professores levaram os alunos ao principal rio da cidade, o rio Traíras. Os professores tinham

como proposta trabalhar com a argila, os próprios alunos procuram a argila nas proximidades das águas. O deslocamento foi programado, visto que o local fica distante da escola.

A Professora 3, inicialmente fez a contextualização com todos os alunos sobre a argila e sua utilidade para o fazer artísticos, questionou os alunos sobre o assunto. Posteriormente, deixou os alunos livres para fazerem esculturas com a argila que encontraram. A Professora 3, em seguida abordava cada grupo de alunos para conversar sobre a criação deles, e o que remetia para eles aquilo tudo. Embora a aula ocorra em conjunto, o Professor 4 não fez essa abordagem nem falou sobre o objetivo da aula ao trabalhar com a argila, apenas acompanhou a Professora 3.

Contudo, os professores, apesar do tempo disponível, optaram por proporcionar um momento livre, no qual os alunos poderiam brincar sob a supervisão deles ao invés de seguirem a aula no sentido da proposta da tendência triangular, onde poderiam propor (após a contextualização e a produção) também a contemplação, expondo seus trabalhos artísticos para que pudessem observá-los, analisá-los e desfrutar esteticamente deles.

Durante essa aula, podemos observar as características do que os PCN's (1998) e Ana Mae Barbosa (2005) expressam como proposta triangular: a integração entre o fazer e a contextualização artística, muito embora não tenha havido a apreciação, mas ocorreu a reflexão sobre o que fizeram, mesmo que de forma isolada. Aqui se manifesta a contradição da Professora 3 em relação ao uso das tendências, quando se limitou à tradicional e escola novista. O Professor 4 se mostrou alheio à aula, como se não houvesse participado do processo de construção do projeto.

A Imagem 2 representa um pouco da observação nas turmas de 3º e 4º ano:

Figura 2: observação nas turmas de 3º e 4º ano



Fonte: a autora

A segunda aula observada foi na turma de 1º ano, tendo como regente a Professora 1. A aula de Artes teve duração de 55 minutos. Quando a professora anuncia que vai começar a aula de artes os alunos comemoram e guardam os materiais deixando sobre a mesa somente os lápis de pintar. Percebi a mudança no comportamento dos alunos, que estavam bem agitados de repente ficaram comportados.

O conteúdo da aula foi, segundo a professora: estilo abstrato, ponto, linha, forma e cor. Ela começa a aula explicando sobre o conteúdo, no entanto não parecia segura acerca do mesmo. Segue mostrando no livro em sua mão as formas, as cores do livro. A professora quis que eles percebessem tudo isso no livro sem precisar tocá-lo. E segue com a seguinte proposta: confeccionar um peixe com papel chamex. Para fazer o peixe os alunos seguem os comandos da professora, a atividade é uma reprodução do livro apresentado em sala.

Até o momento os alunos não puderam usar sua criatividade, a professora vai em cada aluno ajudando-os nas dobraduras, e ao mesmo tempo fazendo o dela, dizendo para os alunos que ela também não sabia, mas que iriam seguir o passo a passo do livro. Depois do papel dobrado em forma de um peixe, a professora diz que os alunos vão colori-lo como eles quiserem, mas devem fazer olho, boca, escamas e etc., porque o peixe tem tudo isso, e se não fizesse assim o peixe iria ser aleijado. Logo pede para os alunos dar nome ao seu peixe, e antes que eles pensassem ela já foi dando sugestões de nomes para peixe, que soaram mais como imposições, como se não pudesse ser outro.

A professora parece estar confusa em relação ao planejamento da aula. Talvez a minha presença a tenha deixado um pouco nervosa. Entretanto, em todas as observações me mantive no papel de observador (a), sem intervir de modo algum no processo.

O conteúdo trabalhado está dentro do contexto proposto no PCN (1998). Entretanto, o modo como a professora trabalha se mostra um tanto contraditório com seu depoimento sobre suas orientações pedagógicas, uma vez que ela define precisamente o que os alunos devem fazer. Apesar de declarar que está trabalhando a criatividade dos alunos, o que ela acaba por aproximar-se muito mais do ensino tradicional de artes, que da escola nova.

A proposta era trabalhar texturas, as linhas, formas e cores, no entanto em momento algum a professora explorou estes conteúdos com os alunos e não os questionou, mesmo no momento de contextualização. Dessarte,

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área. Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as

relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. (BRASIL, 1998, p. 45).

Observe que esta professora é a mesma que nas perguntas sempre insistiu sobre seu foco em estimular a criatividade dos alunos, mas, se entendermos que criatividade implica no gerar ou produzir algo novo, e que esse processo é fruto das experiências vividas pelo indivíduo e pelas situações em que se encontra envolvido (MOSER, 2015), percebemos que ela não o fez em sua prática. A mesma também afirmou que utilizava materiais recicláveis, e poderia ter se valido disto nessa aula, e mais ainda, foi a única que disse levar em conta a realidade dos alunos em sua aula. Todavia, não observei isso em sua aula.

A Imagem 3 representa um pouco da observação na turma do 1º ano:

Figura 3: observação na turma do 1º ano



Fonte: a autora

A professora poderia ter levado materiais do cotidiano dos alunos para que colorissem seu trabalho, além do que poderia criar a textura que ela propôs trabalhar. A professora transpareceu que não havia planejado, caso houvesse, não teria relatado que também não sabia fazer a dobradura. Ao finalizar, a atividade foi colada em um mural na sala de aula, chamado pela professora o rio, onde já tinha barquinhos de papel colado.

Por fim, a última observação foi realizada na turma do 2º ano, também com duração de 55 minutos. O tema da aula é sobre os sólidos geométricos. Fiquei bem curiosa com o tema apresentado pela professora.

Inicialmente ela pergunta aos alunos se eles podem identificar algum objeto que tenha sólidos geométricos, eles citam o armário. Em seguida a professora pega uma caixa de leite vazia e apresenta para os alunos, explicando as formas geométricas da caixa.

O que me chamou atenção foi que o tema anunciado foi “sólidos geométricos”, porém a atividade proposta é confeccionar uma cesta do papai Noel com a caixa de leite. A Professora segue entregando as caixas cortadas, prontas para eles fazerem a colagem e encapá-las, e logo entrega folhas de papel sulfite para que eles possam colar. Eles seguem sentados olhando a professora ir de mesa em mesa fazendo a colagem. Quando a professora terminou, cada aluno colocou seu nome na caixa e encerrou-se a aula de artes, ficando para a próxima aula a conclusão da cesta.

Durante a aula a professora fez a contextualização sobre o descarte das caixinhas de forma errada, poluindo meio ambiente, e falou sobre o quanto isso poderia prejudicar a natureza, os animais e os seres humanos.

A Imagem 4 representa um pouco da observação na turma do 1º ano:

Figura 4: observação na turma do 2º ano



Fonte: a autora

Em seus estudos, Barbosa e Pardo (2005) ressaltam que a Arte possui caráter de interculturalidade e a interdisciplinaridade, sendo ainda transversal. Isso nos revela que a disciplina pode ser trabalhada em conjunto com as demais, que no caso é o que a professora se dispôs à fazer ao integrar a matemática na aula de Arte. Entretanto, essa dinâmica não é vislumbrada na prática, já que a primeiro momento a professora fala dos sólidos e posteriormente, em separado, vem com a outra proposta, o que, por si, já não caracterizaria a aula como interdisciplinar.

Ademais, em conformidade com os autores Chauí (2000), Azevedo Júnior (2007), e Ferraz e Fusari (2009) é importante compreender que a Arte tem valor próprio, está relacionada com as emoções e interpretações de cada um (não podendo ser unilateral). A arte é habilidade, agilidade, pode ser técnica, mas pode também ser lazer, comunicação, expressão, assim, dependerá do direcionamento e significado que determinado produto artístico contém.

A Professora 2, em suas respostas no questionário, diz não realizar o planejamento voltado para a realidade dos alunos devido aos conteúdos propostos pela grade. Entretanto, a ideia de interdisciplinaridade demonstra o desejo e esforço que faz, mesmo afirmando utilizar a tendência tradicional.

Em relação à tendência tradicional, fica bem claro seu posicionamento quando auxilia os alunos na confecção de suas cestas, está estipulado um meio de fazer e será reconhecido apenas aquele. Levando em consideração a fala de Ferraz e Fusari (2009), esse posicionamento do professor em seguir estreitamente o que está disposto na proposta e/ou utilizar materiais diversificados em suas aulas como se estivesse assim inovando, mas sem considerar o aluno e suas vivências, são característicos da tendência tecnicista.

Os quatro professores, de certa forma, são parecidos em suas práticas. Misturam elementos das três abordagens (tecnicista, escola nova e triangular) percorridas nessa pesquisa. No entanto, a sua teoria e prática não são pares. O que observei é que dizem uma coisa, mas agem de modo diferente. Assim, é importante ressaltar que além da formação do profissional em Artes defendida por Silva et al. (2009), é importante que ocorra também a formação continuada com conhecimentos voltados para a aula de artes, conforme Rocha (2014) defende, principalmente quando o cenário é com professores não formados na disciplina de artes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa discutiu a respeito das práticas pedagógicas do Ensino da Arte na Educação do campo, no sentido de conhecer o processo de ensino/aprendizado nas aulas de artes desenvolvida nas turmas da primeira fase do ensino fundamental. Para tanto, utilizou-se da pesquisa de campo com o uso de questionário, observação e roda de conversa com professores de uma escola do campo em Santa Terezinha do Tocantins. Além disso, a revisão bibliográfica forneceu a base teórica para a construção deste trabalho.

Deste modo, além de conhecer o processo de ensino/aprendizado nas aulas de artes, buscou-se identificar a (s) tendência (s) de ensino da arte trabalhada (s) nas turmas, mapear as concepções de Arte dos professores pesquisados para compreender como se dá a relação das aulas de Artes com os princípios da Educação do Campo.

Inicialmente, se levantou a hipótese de que muitos processos de ensino ainda ocorrem de modo defasado, por isso supôs-se que muitos professores ainda utilizem tendências tecnicista de ensino, o que influi diretamente na construção do olhar artístico, bem como no processo do ensino e aprendizado do ensino da arte na educação do campo. Tal hipótese se confirmou, conforme discutido nos resultados.

Os professores pesquisados se mostraram receptivos e favoráveis a realização da pesquisa, foram compreensivos e gentis, tanto nas observações das aulas quanto nas demais etapas, fato este primordial para o desenvolver desta pesquisa. Todavia, buscou-se ser ao máximo a fidedignidade dos fatos, descrevendo e analisando exatamente o que ocorreu. Ademais, o objetivo do trabalho em nenhum momento foi de julgar os professores por seus atos ou conhecimento, mas sim de conhecer a sua prática.

O questionário continha perguntas capazes de responder aos objetivos propostos. Todos os professores pesquisados de 1º ao 4º ano responderam ao questionário por completo. A partir de suas respostas foi possível identificar que os professores possuem uma concepção sobre o que é arte um pouco voltada ao senso comum de generalizar o que é arte, se valendo da ideia de tudo é Arte.

Em relação às tendências, a maioria dos professores pesquisados não sabe quais são as tendências pedagógicas ou pelo menos as principais tendências do Ensino da Arte, mesmo assim, a maioria deles afirmam que levam em conta as tendências pedagógicas Tecnicista/Tradicional e Escola Nova na elaboração de suas aulas e prática.

Quando questionados sobre a Educação do Campo, apenas uma professora não soube responder o que era, remetendo aos princípios da Educação Rural, voltada em manter os moradores do campo no campo. Ademais, a maioria dos professores responderam que não levam em conta a realidade dos alunos, no caso o fato de serem alunos do campo, para elaborar as suas aulas, mesmo admitindo que a Educação do Campo era voltada para a realidade do sujeito.

Ainda em relação ao planejamento e desenvolver das aulas voltadas para a realidade do aluno, os professores que responderam não planejar nesse sentido, justificaram no fato de haver uma proposta curricular que lhe é enviada e deve ser seguida. Todavia, vale destacar que o conteúdo a ser trabalhado é distinto da metodologia. Retomando o que foi discutido sobre o tecnicismo, observa-se nesta fala dos professores as características do ensino tecnicista, em que o professor apenas aplicava o que lhe era disposto.

Adiante, a professora 1 que afirmou levar em conta a realidade dos alunos na elaboração das suas aulas é justamente a que não soube responder o que é a educação do campo. A mesma afirmou que para tal, utiliza materiais que fazem parte da vivência ou realidade dos alunos. Entretanto, o simples fato de usar materiais disponíveis na realidade dos alunos não garante o planejamento de uma Educação do campo. Na observação realizada na turma da referida professora, observou-se que ela não usou materiais diferenciados, além disso, no decorrer da atividade propostas, ela apenas ditou o que os alunos deveriam fazer.

A análise dos dados coletados na escola Municipal de Santa Terezinha do Tocantins, com os professores de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, possibilita evidenciar que estes não compreendem o que são as tendências pedagógicas em sua totalidade e sua aplicabilidade no Ensino de Arte na Educação do Campo. Contudo, a hipótese inicial é parcialmente válida, uma vez que os professores transitam entre as tendências pedagógicas, ora se observa características tecnicistas, ora se observa elementos da abordagem triangular, o que pode ser resultado da falta de formação específica e/ou da formação continuada voltada ao ensino da Arte.

Contudo, este estudo é importante como forma de reflexão acerca do ensino de Arte no Brasil, a fim de buscar melhorias na qualidade da educação no país. No entanto, trabalhos futuros em relação ao tema ainda se fazem necessários, principalmente no acompanhamento detalhado das aulas, bem como que explorem a formação dos profissionais, correlacionando-a com as suas práticas.

REFERÊNCIA

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *In: Educação e Realidade*. 2018, vol.43, n.3, pp.1009-1030.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 1. p. 19-25.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de. A DOCÊNCIA EM ARTES NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. *In: ECS, Sinop*, v. 3, n. 1, p.123-135, jan. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *In: Caderno Cedes*, Campinas, vol.27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il. Disponível em: <<https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-artes-visuais.pdf>>. Com acesso em 06 de nov. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da pratica. *In: inquietações e mudanças no ensino de arte*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1994.

_____. O Ensino da Arte no Brasil nos inícios do século XXI. *In: Aprender*, São Paulo, v. 1, n. 11, p.109-113, maio 2003.

_____. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. *In: Educação e Realidade*, Sao Paulo, v. 2, n. 30, p.291-301, jul. 2005. Semestral.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 4 ed. 2001;

BARBOSA, Ana Mae; PARDO, Mercedes Frígola. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. *In: Visualidades: Revista do programa de mestrado em cultura visual, Goiás*, v. 3, n. 1, p.38-69, jan. 2005.

BOGDAN, Robert; E. BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **CENSO ESCOLAR 2017: Notas Estatísticas.** MEC/INEP, Brasília, 2018.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 17 de mai. de 2018.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. Acesso em 14 de set. 2018.

_____. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências /** organizadoras, Carmem Lúcia Bezerra Machado; Christiane Senhorinha Soares Campos ; Conceição Paludo. – Brasília : MDA, 2008. 236 p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In: Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, jul. 2009.

_____, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Copyright, 2012. 788 p.

CHAUÍ, Mirella. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Atica, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não se deve confundir grade curricular com currículo**. 2012. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/mario-sergio-cortella/2012/08/01/NAO-SE-DEVE-CONFUNDIR-GRADE-CURRICULAR-COM-CURRICULO.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**– 2. ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010;

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. *In: Periódicos*, Piauí, v. 6, n. 3, p.608-6019, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/18998>>. Com acesso em 18 de mai. 2018.

LOPES, Sergio Luiz (Organizador). **Práticas educativas na educação do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. . Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. 239 p.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Com acesso em 12 de nov. 2018.

MOSER, Vera Maria Dória Nóbrega de. **A criatividade: a necessidade da promoção da atividade criadora no Pré-Escolar**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Docência em Educação Pré-escolar, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2015.

Projeto Político Pedagógico – PPP. **Escola Municipal Isabel Santana de Freitas**, Santa Terezinha do Tocantins-TO, atualizado em: 2017. 32p.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Amburgo: Editora Feevale, 2013. 277 p.

ROCHA, Stéfanie da Cunha. Formação continuada em artes – uma experiência com os professores da rede pública de palhoça/sc. In: ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO, 10., 2014, Florianópolis. **Educação, Arte e Inclusão**. Florianópolis: Ceart/udesc, 2014. p. 132 - 144. Disponível em: <<https://virtual.udesc.br/eventos/xencontro/11.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. *In: Eduare*. Curitiba, v. 1, n. 1, p.1373-1387, jun. 2017.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas**. 2008. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf> . Acesso em: 17 de mai. 2018.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. Apontamentos sobre a legislação educacional e as condições específicas para o ensino de arte/teatro no Brasil. **Rascunhos**, v.4 n.2 p.72-87. Uberlândia, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

<http://www.santaterezinha.digitussistemas.com.br/sige/index.php?url>: acesso em 01 de outubro de 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTES DE 1º AO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL ISABEL SANTANA DE FREITAS DE SANTA TEREZINHA DO TOCANTINS.

PROFESSOR(A): _____

SÉRIE/ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

DATA: ____/____/____

1 - O QUE É ARTE PARA VOCÊ?

2 – VOCÊ CONHECE ALGUMA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE ARTES? SE SIM, QUAIS VOCÊ CONHECE E QUAIS CONSIDERA QUE SÃO AS PRINCIPAIS?

3 - VOCÊ SEGUE ALGUMA DAS TENDÊNCIAS DO ENSINO DE ARTES AO PLANEJAR SUAS AULAS DE ARTES E EM SUAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA?

4 - COMO VOCÊ ACREDITA QUE SE DÁ O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO DO ALUNO NAS AULAS DE ARTES? COMO VOCÊ PERCEBE ESTE PROCESSO?

5 – VOCÊ CONHECE O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO? O QUE VOCÊ ENTENDE QUE SEJA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

6 – NA DISCIPLINA DE ARTES, NA ELABORAÇÃO E EM SUAS PRÁTICAS DE ENSINO, VOCÊ LEVA EM CONSIDERAÇÃO O ALUNO E SUA REALIDADE? QUAIS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VOCÊ UTILIZA PARA OS ALUNOS DO CAMPO?

OBRIGADA!