



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LEUZITA PIRES DE SOUSA**

**OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE GOIÁS**

**INHUMAS-GO**  
**2023**

**LEUZITA PIRES DE SOUSA**

**OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos

Orientadora: Profa. Dra. Cristyane Batista Leal

**INHUMAS-GO  
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

S725d

SOUSA, Leuzita Pires de  
OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO COMPONENTE  
CURRICULAR ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO  
ESTADO DE GOIÁS. Leuzita Pires de Sousa. – Inhumas: FacMais, 2023.

119 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Cristyane Batista Leal”.

1. Arte na escola. BNCC. Currículo. DC-GO. Legislação. I. Título.

CDU: 37

**LEUZITA PIRES DE SOUSA**

**OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE GOIÁS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas (FacMais), como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal (Orientadora)  
Faculdade de Inhumas – FacMais

---

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni  
Faculdade de Inhumas – FacMais

---

Profa. Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo  
Universidade Federal de Goiás - UFG

Janeiro/2023

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me proporcionado a vida, pela força e pelo conforto concedidos nos momentos em que mais precisei, não me deixando desistir nas horas difíceis, e por todas as oportunidades dadas a mim durante esta caminhada.

À minha família e ao meu esposo Uilson, pelo apoio, pelo incentivo, pela paciência e pela compreensão durante este período de dedicação aos estudos, em que me ausentei de reuniões, festas, encontros, viagens, aniversários. Vocês foram importantíssimos para a realização deste sonho.

Um agradecimento especial à minha filha Sállua Kamilla, ao meu neto Oswaldo Neto e ao meu genro Rângelis. Vocês foram primordiais para a conclusão deste sonho. A confiança, a força, as palavras de incentivo e a motivação me conduziram a este momento ímpar.

Às amigas Andreia e Flaviana, pelas idas e vindas a Inhumas, pelas risadas, pelos períodos descontraídos e pelos momentos de reflexão e angústias compartilhadas durante o nosso período do mestrado na Faculdade de Inhumas-FacMais.

A todos os colegas da Turma 4 do mestrado. Conviver com vocês foi espetacular.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristyane Batista Leal, pela dedicação, pelo profissionalismo, pela atenção, pela paciência, pelas devolutivas, que proporcionaram reflexão e crescimento, por acreditar em mim e, principalmente, pela generosidade em realizar críticas construtivas visando à melhoria de cada parte do projeto de pesquisa e da dissertação.

Aos meus professores do mestrado da FacMais, pela excelência em ensinar, pela sabedoria, pelas experiências, pelo profissionalismo, pela dedicação, pela generosidade e pela empatia. Os senhores contribuíram grandemente para o meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço profundamente às bancas de qualificação e de defesa formadas pelas professoras Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni e Dra. Valéria Maria Chaves de Figueiredo, pois foram generosas em partilhar conhecimentos, nas orientações e contribuições para enriquecer este trabalho.

Por fim, a todos os amigos, que, direta e indiretamente, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

*“A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta”*

(Fernando Pessoa)

SOUSA, Leuzita Pires de. **Os desafios contemporâneos do componente curricular Arte nos anos finais do Ensino Fundamental do estado de Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

## RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, e tem como objeto de pesquisa o componente curricular Arte na contemporaneidade, tendo como foco as contradições existentes entre as leis educacionais e os documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nível nacional, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), em nível estadual, bem como as Diretrizes Operacionais da Rede Pública do Estado de Goiás. Diante das inúmeras contradições legais e do sufocamento desse componente na atualidade, foram suscitadas reflexões em torno do seguinte problema: como são contemplados os fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC pelo DC-GO do componente Arte na rede pública de ensino do estado de Goiás, tendo em vista as quatro linguagens que constam nesses documentos, a formação integral do estudante e o enfraquecimento desse componente na contemporaneidade? O objetivo geral é compreender as contradições da implementação da BNCC e, por conseguinte, do DC-GO, no tocante ao componente curricular Arte. Os objetivos específicos são: a) descrever a relevância das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) no processo de formação do ser humano; b) examinar as legislações educacionais relativas ao componente curricular Arte, com base nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás; e c) analisar as contradições entre a legislação educacional e a prática pedagógica, considerando os desafios do componente curricular Arte na contemporaneidade. Para responder a esse questionamento, empregou-se como método o que se aproxima do materialismo histórico dialético, sendo utilizados dois procedimentos: a coleta e a interpretação de dados, e referenciais teóricos sobre a importância das linguagens artísticas na formação integral do estudante. Outro procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica. Com base nas obras de Freitas (2021) e Libâneo (2015, 2017), buscou-se compreender a teoria do desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural; em Barbosa (2012, 2014, 2016), Libâneo e Freitas (2018), fez-se o delineamento da trajetória histórico-política do componente Arte; em Bourdieu (2011), Bourdieu e Darbel (2003), Libâneo e Freitas (2018), Manzi (2020), Nogueira e Nogueira (2017) e Peres (2017), procurou-se discorrer sobre as contradições existentes entre a legislação e os documentos norteadores da educação brasileira. Por fim, procedeu-se à análise das contradições e foram mostrados os desafios do componente curricular Arte na contemporaneidade, no âmbito da rede de ensino pública do estado de Goiás, quais sejam: contradições legais; integração à grande área Linguagens; carga horária exígua para cumprir a Matriz Curricular; ausência de oportunidades aos estudantes de acesso a outras linguagens artísticas não contempladas pelos documentos norteadores; números insuficiente de professores formados na área; polivalência; complementação da carga horária docente, naturalização de que a Arte é um componente supérfluo; hierarquização dos componentes curriculares; e ausência de formação para o desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórico-cultural.



**Palavras-chave:** Arte na escola. BNCC. Currículo. DC-GO. Legislação.

SOUSA, Leuzita Pires de. **The contemporary challenges of the Art curriculum component in the final years of elementary school in the state of Goiás.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2023.

## **ABSTRACT**

This dissertation is inserted in the Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes research line, and has as its research object the curriculum component Art in contemporary times, focusing on the contradictions between the educational laws and the guiding documents of education, such as the Common National Curriculum Base (BNCC) at the national level, and the Curriculum Document for Goiás (DC-GO) at the state level, as well as the Operational Guidelines of the Public Network of the State of Goiás. The general objective is to understand the contradictions of the implementation of the BNCC and, consequently, of the DC-GO, regarding the curriculum component Art. The specific objectives are: a) describe the relevance of the four artistic languages (Visual Arts, Dance, Theatre and Music) in the process of human formation; b) examine the educational legislation related to the curriculum component Art, based on the Operational Guidelines of the State Public Teaching Network of the State of Goiás; and c) analyze the contradictions between educational legislation and pedagogical practice, considering the challenges of the curriculum component Art in contemporary times. Given the numerous legal contradictions and the suffocation of this component today, reflections were raised around the following problem: how are the pedagogical foundations established by the BNCC by the DC-GO of the Art component contemplated in the public school system of the state of Goiás, taking into account the four languages contained in these documents, the comprehensive education of the student and the weakening of this component in contemporary times? To answer this question, a method that approximates dialectical historical materialism was used, using two procedures: the collection and interpretation of data, and theoretical references on the importance of artistic languages in the integral formation of the student. Another procedure adopted was bibliographic research. Based on the works by Freitas (2021) and Libâneo (2015, 2017), we sought to understand the theory of human development from a cultural-historical perspective; in Barbosa (2012, 2014, 2016), Libâneo and Freitas (2018), we outlined the historical-political trajectory of the Art component; in Bourdieu (2011), Bourdieu and Darbel (2003), Libâneo and Freitas (2018), Manzi (2020), Nogueira and Nogueira (2017) and Peres (2017), we tried to discuss the contradictions between the legislation and the guiding documents of Brazilian education. Finally, the contradictions were analyzed and the challenges of the curricular component Art in contemporary times were shown, within the public education network of the state of Goiás, namely legal contradictions; integration to the great area Languages; short time load to fulfill the Curriculum Matrix; lack of opportunities for students to access other artistic languages not covered by the guiding documents; insufficient number of teachers trained in the area; polyvalence; complementation of the teaching time load, naturalization that Art is a superfluous component; hierarchy of curriculum components; and lack of training for human development, in a historical-cultural perspective.

**Keywords:** Art at school. BNCC. Resume. DC-GO. Legislation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Componente Curricular Arte – Goiás – 2020/2021)	66
Figura 2 – Quantitativo de professores licenciados em Arte/Linguagens Artísticas na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás (2022)	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de Cursos Superiores em Linguagens Artísticas oferecidos no estado de Goiás (julho de 2022)	69
Tabela 2 – Ofertas de vagas nos últimos concursos em Artes e Linguagens Artísticas realizados pelo estado de Goiás, no período de 2000 a 2022	74
Tabela 3 – Matriz Curricular de 25 horas semanais nos anos finais do Ensino Fundamental (2023)	96
Tabela 4 – Recorte da Matriz Curricular de 28 horas semanais dos anos finais Ensino Fundamental (2023)	97
Tabela 5 – Número de páginas nos documentos norteadores – anos finais do Ensino Fundamental	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	- Associação Brasileira de Educação Musical
AGANP	- Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONFAEB	- Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
DC-GO	- Documento Curricular para Goiás
EAB	- Escolinha de Arte do Brasil
FAEB	- Federação de Arte Educadores
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Educação Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	- Movimento Escolinhas de Arte
MEC	- Ministério da Educação
NAE	- Núcleos de Ação Educativa
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
QPM	- Quadro Permanente do Magistério
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTEC	- Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
Os procedimentos da pesquisa	15
<b>CAPÍTULO 1 – O PAPEL DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO</b>	<b>18</b>
1.1 Relevância da Arte na formação do ser humano	19
1.2 A linguagem artística das Artes Visuais	26
1.3 Linguagem artística da Música	32
1.4 Linguagem artística da Dança	39
1.5 Linguagem artística do Teatro	44
<b>CAPÍTULO 2 – O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA E SUA EFETIVAÇÃO EM GOIÁS</b>	<b>49</b>
2.1 Percursos históricos da Arte como componente curricular na Educação Brasileira	50
2.2 Componente curricular Arte no Estado de Goiás	61
2.3 Formação docente em Artes/Linguagens no Estado de Goiás – anos finais do Ensino Fundamental	65
2.4 Cursos superiores em Arte ou Linguagens Artísticas oferecidos no Estado de Goiás	68
2.5 Oferta de vagas em concursos públicos para o componente curricular Arte e para as Linguagens Artísticas no Estado de Goiás, a partir do ano 2000	72
2.6 Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e a modulação do professor no componente curricular Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental, no século XXI	76
<b>CAPÍTULO 3 – COMPONENTE CURRICULAR ARTE: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E RESISTÊNCIA</b>	<b>82</b>
3.1 O ensino de Arte: as contradições na Legislação Educacional e nas Diretrizes que norteiam a prática educativa contemporânea	82
3.2 Componente curricular Arte: intersecção entre naturalização e contradição	88
3.3 Desafios do componente curricular Arte no contexto contemporâneo	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (FacMais), e tem como objeto de pesquisa o componente curricular Arte na contemporaneidade. Nesse sentido, busca-se analisar a importância das linguagens artísticas na formação do ser humano, a história político-social do componente curricular Arte no Brasil, as contradições entre a legislação educacional e a prática pedagógica, bem como os desafios desse componente no âmbito da rede pública de ensino do estado de Goiás.

A escolha por esse tema deve-se às lembranças que trago na memória do tempo em que eu era estudante. Fui aluna durante o período militar; portanto, vivenciei uma formação tecnicista. Menina pobre, de uma família de cinco irmãos, sendo eu a caçula das mulheres. Aos nove anos, perdi meu pai, o provedor da casa. Minha mãe, uma guerreira, não mediu esforços para estudarmos. Em razão da falta de condições econômicas, possuir lápis de cor, com cores variadas, era um sonho. Eu tinha uma caixinha com seis lápis de cor, as cores primárias, e os dividia com minhas irmãs.

Ao tornar-me professora, em uma turma de 2ª série primária, fui orientada a ministrar Educação Artística, nos dias de sexta-feira, após o recreio, porque aquela não era uma disciplina importante. Além disso, as tarefas eram todas mimeografadas, privilegiando as datas comemorativas. Posteriormente, formei-me em Pedagogia e fui ministrar aulas de outras disciplinas no Ensino Fundamental.

Em 1999, com a instalação da Subsecretaria Regional de Educação de Palmeiras de Goiás, fui convidada a prestar serviços no Departamento Pedagógico desse órgão, onde permaneci por onze anos. Ao retornar para a unidade escolar, assumi a Coordenação Pedagógica do Ensino Médio. Assim, pude acompanhar o trabalho dos docentes de Arte e percebi que, apesar de quase vinte anos passados, a prática continuava a mesma: desenhos copiados para os estudantes pintarem e trabalhos envolvendo datas comemorativas.

Mesmo com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – cadernos de reorientação curricular –, no final dos anos 1990, a prática não mudou. Procurei material diferente, propus leituras de textos, orientei os docentes quanto à

existência de metodologias diferenciadas, mas não houve mudanças. Isso ocorreu, provavelmente, porque os professores que assumiam essa disciplina não possuíam formação adequada, e a Arte era uma forma de complementar a carga horária do profissional.

Apesar de não possuir formação em Artes/Linguagens Artísticas, as questões que ainda observo na escola me inquietam, como ausência de professor licenciado na área e a naturalização de que a Arte é supérflua. A desvalorização desse componente curricular em detrimento de outros, como Língua Portuguesa e Matemática, gera desinteresse nos alunos, que naturalizaram o discurso de que a Arte é um componente inferior aos demais. No entanto, quando os estudantes são desafiados a produzirem Arte, por meio de dança, música, teatro e produção audiovisual, a criatividade que demonstram é surpreendente. Isso denota o quanto a prática escolar está dissociada da vida cotidiana desses discentes. Eles produzem arte na vida, mas não reconhecem a Arte ensinada na escola.

A partir dessas reflexões, trago como investigação um olhar sobre o componente curricular Arte na contemporaneidade, enfatizando as contradições legais e os desafios da Arte e suas linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental do Estado de Goiás.

As inquietações que mencionei me levaram a escolher essa temática como objeto de pesquisa, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FacMais, em 2021. Assim, as leituras de textos de diferentes autores, as discussões durante os encontros presenciais ou remotos, a participação em eventos, a orientação recebida de minha orientadora, dentre outras atividades desenvolvidas durante o mestrado, fortaleceram este trabalho. As conclusões obtidas promoveram mudanças em meu conhecimento sobre Arte/Linguagens Artísticas, o que me instiga a continuar pesquisando sobre o ensino desse componente curricular nas escolas públicas.

Embora o componente curricular Arte/Linguagens Artísticas seja reconhecido pela BNCC, algumas incoerências são percebidas: integra a grande área Linguagens, códigos e suas tecnologias, tornando-se um subcomponente; a carga horária na Matriz Curricular é insuficiente para cumprir o que determina as diretrizes educacionais; conforme orientações da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, o professor pode escolher qual conhecimento trabalhar, podendo ser apenas um:



Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, obstaculizando a garantia de formação integral do estudante, como determina o art. 2º da Lei n.º 9.394/1996.

Os procedimentos da pesquisa

A presente dissertação insere-se na linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, e tem como objeto de pesquisa o componente curricular Arte na contemporaneidade. O enfoque é nas contradições existentes entre as leis educacionais e os documentos norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em nível nacional, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), em nível estadual, bem como as Diretrizes Operacionais da Rede Pública do Estado de Goiás. O objetivo geral é compreender as contradições da implementação da BNCC e, por conseguinte, do DC-GO, no tocante ao componente curricular Arte. Os objetivos específicos são: a) descrever a relevância das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) no processo de formação do ser humano; b) examinar as legislações educacionais relativas ao componente curricular Arte, com base nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás; e c) analisar as contradições entre a legislação educacional e a prática pedagógica, considerando os desafios do componente curricular Arte na contemporaneidade.

Diante das inúmeras contradições legais levantadas e do sufocamento desse componente na atualidade, foram suscitadas reflexões em torno do seguinte problema: como são contemplados os fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC pelo DC-GO do componente Arte na rede pública de ensino do estado de Goiás, tendo em vista as quatro linguagens que constam nesses documentos, a formação integral do estudante e o enfraquecimento desse componente na contemporaneidade?

Trata-se de uma pesquisa de abordagens qualitativa e quantitativa. Procedeu-se à análise bibliográfica e documental, realizada em torno da BNCC e do DC-GO, tomados como documentos norteadores. O método investigativo empregado foi o materialismo histórico-dialético, que se caracteriza pela mobilização do pensamento através da materialidade histórica da vida humana em sociedade, isto é, busca-se descobrir, pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a configuração organizacional dos homens durante a história da humanidade em suas categorias, a saber: contradição, totalidade e hegemonia.

A abordagem quantitativa versou sobre os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o levantamento dos cursos em Artes/Linguagens Artísticas ofertados no estado de Goiás, como consta na plataforma do Ministério da Educação (MEC) – e-MEC, bem como em torno do quantitativo de vagas autorizadas pelo MEC para esses cursos. A ainda, foram relacionados os últimos concursos públicos da educação realizados no estado, bem como o quantitativo de vagas oferecidas para o componente curricular Arte/Linguagens Artísticas. Ademais, foi feita a análise de quatro Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás: 2009/2010; 2011/2012; 2016/2017 e 2020/2022. Essas diretrizes orientam e direcionam os trabalhos dos profissionais da educação que atuam no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC). Essa análise contempla as orientações, a modulação do professor em Arte, o quantitativo de docentes com formação na área e que ministram aulas desse componente curricular.

A revisão bibliográfica amparou-se em teses, dissertações e artigos científicos, e foi realizada em bases de dados reconhecidas, como Scielo, Google acadêmico e os repositórios da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e de outras instituições renomadas. Para o levantamento de dissertações e teses nesses repositórios, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Disciplina de Arte, Arte, BNCC, Linguagem Artística, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Priorizou-se, nessa busca, as publicações mais recentes, de modo a esclarecer o problema levantado.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro expõe concisamente a relevância das Artes, percorrendo as especificidades das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) aprovadas pela LDB/1996 e sua importância para o desenvolvimento humano e a formação integral do estudante. Descreve, também, a institucionalização dessas linguagens na legislação educacional brasileira e a importância de cada uma delas para o desenvolvimento humano. Essa descrição foi necessária, pois cada uma das linguagens cumpre determinadas especificidades no processo de formação do ser humano. Dentre os autores convocados para a fundamentação teórica sobre a formação do ser humano, destacam-se Freitas (2021) e Libâneo (2015, 2017).

O segundo capítulo descreve historicamente a institucionalização legal do componente curricular Arte no Brasil, a partir do século XIX, revelando um ensino de

Arte marcado pela dependência e importação cultural europeia. Para tanto, a discussão fundamenta-se em Barbosa (2012, 2014, 2016) e Libâneo e Freitas (2018). Em seguida, aborda as Diretrizes Educacionais do Estado de Goiás no século XXI, principalmente no que se refere ao componente curricular Arte. Além disso, analisa os dados sobre esse componente apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica do Estado de Goiás (2020 e 2021) e faz um levantamento dos cursos superiores em Arte/Linguagens Artísticas ofertados no estado, bem como do quantitativo de vagas autorizadas pelo MEC para esses cursos. E ainda, relaciona os últimos concursos públicos da educação realizados em Goiás, bem como o quantitativo de vagas oferecidas para o componente curricular Arte/Linguagens Artísticas. Ademais, é feita a análise de quatro Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás: 2009/2010; 2011/2012; 2016/2017 e 2020/2022.

O terceiro e último capítulo aborda questões suscitadas no capítulo anterior, com base nas contradições identificadas na legislação educacional brasileira e nos documentos norteadores que regulamentam a prática pedagógica nas unidades escolares. Assim, questiona-se: quais os desafios desse componente no contexto contemporâneo de educação no Brasil e em Goiás? Por que a Arte apresenta tantas contradições na legislação e na prática, complexificando a formação integral do estudante? Dentre os aportes teóricos convocados para debater sobre as contradições existentes entre a legislação e os documentos norteadores da educação brasileira, estão Bourdieu (2011), Bourdieu e Darbel (2003), Libâneo e Freitas (2018), Manzi (2020), Nogueira e Nogueira (2017) e Peres (2017). Considerando as contradições e os desafios do Componente Curricular Arte na contemporaneidade no Estado de Goiás, podem ser listados: contradições legais; integração à grande área das Linguagens; carga horária exígua para cumprir a Matriz Curricular; ausência de oportunidades aos estudantes para terem acesso a outras linguagens artísticas não contempladas pelos documentos norteadores; insuficiência de docentes formados na área; polivalência; complementação da carga horária docente, naturalização de que a Arte é um componente supérfluo; hierarquização dos componentes curriculares; e ausência de formação para o desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórico-cultural.

## **CAPÍTULO 1 – O PAPEL DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO**

A Arte consiste em uma das principais formas de expressão cultural do ser humano. Por meio dela, o ser humano exprime seu meio social, suas necessidades, suas crenças e seus desejos, e dialoga com o meio em que vive, revelando sua maneira de ver e pensar o mundo. Com base nessa assertiva, este capítulo aborda a arte percorrendo as especificidades das quatro linguagens artísticas previstas na LDB/1996 (artes visuais, música, dança e teatro) no desenvolvimento humano e na formação integral do estudante. Descreve, ainda, a institucionalização delas na legislação educacional brasileira, bem como a importância de cada uma para o desenvolvimento humano. Entende-se que a descrição dessas quatro linguagens se faz necessária, visto que cada uma tem sua especificidade no processo de formação humana.

Ao eleger a descrição das quatro linguagens das Artes separadamente não o fez como forma de conceituar, limitar, delimitar ou com o intuito de rever os estudos realizados por outros autores no tocante às contribuições dessas linguagens artísticas, mas de reforçar sua importância na formação do ser humano. Mesmo porque a separação e a diferenciação entre elas é complexa, uma vez que mobilizam singularmente recursos como corpo, cores, formas e sons, entre outros, em contextos e formas distintas; além disso, as mesmas são amalgamadas e transcendem o universo da Arte. Desta forma, não é possível caracterizar e categorizar separadamente as contribuições das linguagens artísticas dentro de uma caixa com etiqueta, porque elas são instáveis em categorizações imediatas. Por este motivo, este capítulo elenca pistas das especificidades introdutórias de cada linguagem sem a pretensão de minimizá-las ou retirar-lhes suas incansáveis possibilidades de diálogos. Por outro lado, é necessário reforçar que elas são formas de representação particulares, cada qual convocando perspectivas sensoriais diferentes, dentro de uma infinidade de possibilidades que a existência humana promove.

As artes visuais, por exemplo, colaboram com o desenvolvimento cognitivo, a coordenação motora, a criatividade, a sensibilidade, a afetividade, a imaginação, a percepção, e possibilita a interação da criança com o mundo em que vive.

A música é uma importante aliada no desenvolvimento humano, pois propicia o desenvolvimento cognitivo, social e motor, estimula a criatividade e, por ser uma forma de expressão, beneficia a saúde emocional. Além disso, aumenta o poder de concentração e memória, facilita o aprendizado de idiomas e aprimora o ritmo, dentre tantos outros benefícios.

A dança possibilita o desenvolvimento psicomotor, sendo ela a arte do movimento corporal mediante ritmos, podendo ser caracterizada como uma manifestação instintiva do ser humano. Nesse sentido, as diferentes formas rítmicas e a expressividade dos movimentos propiciam a consciência do corpo, do espaço e do tempo. Além de aperfeiçoar o comportamento psicomotor, a flexibilidade, a força, o equilíbrio e o ritmo, a dança contribui para a aquisição das habilidades de conhecer, entender e controlar o corpo (como se movimenta, age e obedece).

A linguagem teatral desenvolve a consciência, a autonomia, a criatividade e a imaginação, bem como auxilia no combate à timidez, no controle das emoções, ensina o valor do coletivo, estimula o autoconhecimento, a independência, a comunicação, a autoestima, a interação, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

Dentre os autores convocados para fundamentação teórica sobre a formação do ser humano, encontram-se Libâneo (2015, 2017), que aborda o desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural, na qual a cultura é expressão do processo histórico do desenvolvimento humano e da formação humana, e Freitas (2021), que reforça esse conceito ao afirmar que a humanização ocorre por meio de um processo histórico-social mediado pela cultura, sendo que, em um primeiro momento, a subjetividade humana se constrói coletivamente, nas relações sociais, e, posteriormente, na individualização, na internalização e na apropriação cultural, em uma relação de influência e interdependência recíproca com o conhecimento científico. Essa dinâmica contribui para a formação de uma subjetividade de caráter ético-político. De maneira singular, as várias modalidades artísticas contribuem com o desenvolvimento humano em múltiplos caminhos, revelando sua potência em representar a vida. A arte é um bem incompressível que não pode ser negado ao ser vivente.

## 1.1 Relevância da Arte na formação do ser humano

O ser humano sempre utilizou a arte como forma de expressar necessidades, crenças e desejos, bem como para representar o meio social, revelando como ele se vê e pensa. Ao produzir arte, o ser humano elabora cultura, pois toda arte é cultura em linguagem. Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que a transformação da natureza consistiu na primeira atividade instrumental humana para a elaboração de cultura, preconcebendo o movimento histórico de sua formação. Sobre isso, Martins e Rabaniti tecem a seguinte consideração:

Digamos que o primeiro passo do homem na constituição da cultura se deu no ato instrumental de transformação da natureza, engendrando o movimento histórico de sua formação. Ao analisarmos a concepção de cultura em uma perspectiva materialista histórico dialética, esteio filosófico da produção vigotskiana, vemos que o trabalho opera como mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. É com base nesse postulado que Vygotsky entende a cultura como o produto do trabalho humano e, portanto, expressão do processo histórico. (MARTINS; RABANITI, 2011 p 347-348)

Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky atribuiu grande valor à cultura e ao desenvolvimento humano. A cultura, na concepção vigotskiana, refere-se a toda criação humana, pois transforma a natureza através do trabalho. Portanto, é produto da vida social e, simultaneamente, da atividade social do ser humano. Ela é uma expressão do processo histórico do desenvolvimento e da formação humana.

[...] uma visão histórico-cultural [...] busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre. Os signos culturais, [...] são manifestações da cultura humana social e historicamente produzida, devendo ser interiorizados como condição de desenvolvimento humano, portanto, de formação da personalidade e humanização. (LIBÂNEO, 2017 p 356)

Dessa forma, compreende-se que o funcionamento psíquico ocorre em dois planos: primeiramente, no plano social, ou seja, externamente, na categoria intersíquica, entre os humanos; posteriormente, no plano psicológico, isto é, internamente, na categoria intrapsíquica, com a interiorização dos signos culturais transformados em ações mentais do indivíduo. Nesse processo, os signos se destacam, pois são produzidos a partir da ação instrumental do ser humano. Desse

modo, consistem em produtos da evolução histórica e exclusivamente humana, e operam como estímulos culturais, sendo que sua interiorização é uma condição para o desenvolvimento humano.

Cultura e arte, por serem indissociáveis e se fazerem presentes na vida do ser humano, devem ser abordadas no processo de formação humana. Para tanto, recorre-se à história da arte, à relação entre as artes e a formação humana, bem como às especificidades das quatro linguagens artísticas mencionadas.

Semelhantemente à história da humanidade, a história da arte é ampla e multifacetada. Além disso, acompanha o desenvolvimento do ser humano. Essa história divide-se em cinco períodos, que evidenciam as mais variadas formas de produção artística de inúmeras civilizações ao longo da história humana. Alguns historiadores entendem que a história da arte corporifica a própria história da humanidade, revelando o processo de autocompreensão humana.

Segundo Ruskin, crítico de arte inglês, 'as grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte'. E acrescenta: 'nenhum desses três livros pode ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é o último'. (PROENÇA, 2004, p. 7)

Esse trecho reforça a importância, a relevância e a presença da arte na vida humana, sendo uma fonte confiável de conhecimento histórico, social, artístico e político.

*IGNORAMOS* como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. (GROMBRICH, 1993, p14, grifo do autor)

Desde o início da história da humanidade, a arte encontra-se enraizada na constituição do ser humano. Este sempre demonstrou uma grande necessidade de se expressar. Na pré-história, ele o fazia através de representações, nas paredes de cavernas, de sua forma de viver e ver o mundo. Essas pinturas, denominadas rupestres, consistem em formas pioneiras de expressão artística. Configuram-se em criptografias aleatórias gravadas nas paredes das cavernas. Os materiais utilizados em suas produções são encontrados na natureza, como pedra, matérias inorgânicas e orgânicas à base de tintas vegetais e minerais. Ao se expressar por meio de

desenhos rupestres, o homem primitivo registrou suas crenças e percepções acerca da natureza.

As artes sofreram inúmeras transformações ao longo da história humana. De sua atribuição religiosa até a sua autonomia de criação e expressão, percebe-se que as artes são socialmente determinadas e indiscutivelmente necessárias ao ser humano.

O que há de espantoso nas artes é que elas desvendam ou descobrem o mundo recriando-o de outra maneira e em outra dimensão. Justamente porque as artes recriam o mundo com palavras, sons, traços, cores, gestos, movimentos, formas, massas e volumes, a realidade criada não está *aquém*, nem *além* da obra, mas é a *própria obra de arte*. (CHAUI, 2016 p 299, grifo da autora)

É irrefutável a importância das artes na formação humana, em todas as suas múltiplas linguagens. Os seres humanos, desde os primórdios da humanidade, evidenciam a necessidade de expressar emoções, registrar conquistas, belezas, religiosidade, cultura, dentre tantas outras formas de socializar e comunicar-se, bem como transmitir conhecimentos adquiridos. Para tanto, produz e utiliza inúmeras linguagens, como as linguagens artísticas, ou seja, maneiras diversas de se expressar através das artes. Atualmente, essas linguagens têm como campos as artes visuais, o teatro, a dança e a música. Esses campos abrangem a literatura, a poesia, o cinema, a pintura, o desenho, a história em quadrinho, a escultura, o grafite, a fotografia, os jogos eletrônicos, a arte digital, dentre tantas outras, que em seu momento e vivacidade, buscam em cada período histórico novos olhares, instrumentos, ressignificações, trata-se de uma infinidade de possibilidades de expressões recreativas do mundo que as condições históricas vão produzindo.

Até o século XVIII, o vocábulo arte ou belas-artes compreendia apenas as artes visuais, o que incluía a pintura, a escultura, a arquitetura, a música e a poesia. Esporadicamente, outras artes eram adicionadas, como o teatro, a ópera e a dança. Naquele século, o filósofo prussiano Immanuel Kant definiu critérios e apresentou uma hierarquização das belas-artes. Outro filósofo que também propôs critérios e elaborou uma hierarquização para as artes foi o germânico Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Immanuel Kant (1995, p. 149) afirma que a arte se difere da natureza, assim como o “fazer (*facere*) distingue-se do agir ou atuar em geral (*agere*) e o produto ou



a consequência da primeira enquanto obra (*opus*), distingue-se da última como efeito (*effectus*). Para ele, uma obra de arte autêntica é resultado da ação livre e racional dos seres humanos, e não uma mera ação mecânica e sem sentido. A arte pressupõe, portanto, liberdade e racionalidade. Nesse sentido, ele analisa a estética, o belo, a partir de uma concepção própria. Assim, o belo deve ser entendido com base na perspectiva da filosofia transcendental, ou seja, o foco deve ser no que acontece com o indivíduo, quando este experimenta o belo. Destarte, a obra de arte não é o foco do filósofo, e sim a experiência autêntica que o belo proporciona ao sujeito.

Posto isso, é importante mencionar a classificação em torno das belas-artes elaborada por Kant, em sua “Crítica da Faculdade do Juízo”, de 1790, na qual ele define critérios e analisa a questão do belo e do sublime, além de apresentar uma divisão (*Einteilung*) ou organização das belas-artes: artes elocutivas, artes figurativas e artes do jogo das sensações.

Em 1911, o italiano Ricciotto Canudo, teórico e crítico de cinema, publicou, em Paris, um artigo intitulado de “La Naissance d'un sixième art. Essai sur le cinematographe”, em que aborda o cinema como uma arte, a sexta arte. Em 1920, ele fundou o Clube Amis du Septième Art, e, em 1922, fundou A Gazette des sept arts, local onde publicou, no ano seguinte, o “Manifeste des Sept Arts”, no qual define o Cinema como a sétima arte. Ele havia adicionado a dança à lista. De acordo com Canudo (1911), o cinema era “arte total” porque reunia e conciliava, em sua linguagem, as demais artes (pintura, arquitetura, escultura, dança, música e poesia).

A lista elaborada por Ricciotto Canudo, denominada de “Manifesto das Sete Artes”, estabelecia sete artes clássicas, quais sejam: Arquitetura, Escultura, Pintura, Música, Poesia, Dança e Cinema. De acordo com o manifesto, o teatro é uma forma independente de arte, posto que, nele, coadunam diversas linguagens artística. Por isso, não consta na lista.

Independentemente de classificação, ressalta-se que as linguagens artísticas são formas de expressão que fazem parte da cultura, estando ligadas à vida e às relações humanas. Além disso, proporcionam o desenvolvimento do pensamento crítico, estimula a criatividade, possibilita ao ser humano compreender o mundo ao seu redor e relacionar-se com ele. Desse modo, pode-se afirmar que a arte é uma forma de expressão de autoconsciência da raça humana. Assim sendo,

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 18)

Nessa perspectiva, a abordagem a que se propõe esta pesquisa é a do desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural. O paradigma histórico-cultural fundamenta-se na teoria do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, para quem o princípio e o desenvolvimento psicológico humano ocorrem em um processo social e histórico, constituído nas interações sociais mediadas pela cultura. Sob essa perspectiva, Chauí ao conceituar cultura, pontua que:

O termo *cultura* passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendido como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, dos modos da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais – particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família – das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, a direção da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (a percepção do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores – o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto – que instauram a ideia de lei e, portanto, do permitido e do proibido, determinando o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUÍ, 2009, p. 28-30, grifo da autora)

Essa afirmação reforça a ideia de que o desenvolvimento humano acontece por meio da linguagem, das relações sociais, das expressões de lazer, da elaboração de símbolos e signos, dentre outros. Nesse sentido, pode se dizer que a cultura é a matriz da arte, visto que toda arte é cultura, mesmo que seja apenas uma manifestação da vida cultural. É válido ressaltar que nem toda cultura é arte, mas ambas são indissociáveis. Destarte, sendo a arte partícipe da cultura, coopera para o desenvolvimento humano.

Uma das perspectivas de compreensão das formas de produção da vida e do desenvolvimento humano é o paradigma histórico-cultural. Sendo um paradigma científico originado no campo da psicologia, seu foco é a constituição subjetiva e a produção da consciência humana no interior das relações culturais e sociais compreendidas historicamente. (FREITAS, 2021 p 4)

No âmbito do paradigma científico<sup>1</sup> histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre historicamente no interior das relações culturais e sociais, mediante construção subjetiva, na qual o sujeito é construído na relação com o outro e pela integração social e cultural.

A natureza social das funções psíquicas decorre de sua construção histórica e o desenvolvimento psicológico humano dá-se como um processo social e histórico mediado pela cultura. O desenvolvimento subjetivo humano é, primeiramente, coletivo, em forma de relações sociais. Depois, pelo processo de internalização da cultura é que se torna individualizado, originando funções psicológicas. A apropriação da riqueza imaterial contida nas ciências, arte, filosofia, tecnologias etc. possibilita ao ser humano, pelas relações sociais estabelecidas desde o início de sua vida social, formar as funções psicológicas mais desenvolvidas (funções psicológicas superiores). A mediação cultural exercida pelos diversos tipos de conhecimentos sistematizados permite o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da emoção, da apreciação estética, do raciocínio lógico-matemático, do pensamento crítico, dos valores éticos, das capacidades de abstração, análise e síntese etc. (FREITAS, 2021 p 4)

A humanização ocorre por meio de um processo histórico-social, mediado pela cultura. Em um primeiro momento, a subjetividade humana se constrói coletivamente, nas relações sociais; posteriormente, na individualização, na internalização e na apropriação cultural, em uma relação de influência e interdependência recíprocas com o conhecimento científico, possibilitando a formação de uma subjetividade com características essenciais ao desenvolvimento do ser humano, isto é, de caráter ético-político. Nesse domínio, considera-se que o ser humano é um ser ontológico, epistemológico, ético, político, histórico, ativo, sendo que suas ações o constituem; por conseguinte, constituem a sociedade.

Os tipos e as características de nossos conhecimentos e comportamentos são essencialmente de natureza social e cultural, fruto das interações sociais, da atividade social coletiva, da participação na sociedade, que vão mediando nossa constituição. A cultura é a base da constituição de cada ser humano, mas essa constituição não ocorre de forma homogênea, porque a diversidade é constitutiva e própria do ser humano. Cada ser humano é fruto de um processo social que, ao mesmo tempo, é singularmente individual e irrepetível, com características diversas de todos os outros. (FREITAS, 2021, p. 5)

---

<sup>1</sup> Para Kuhn (1998, p. 219), o conhecimento científico é definido basicamente pela adoção de um paradigma. Este nada mais é do que uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos. Essa estrutura, que comporta também fatores psicológicos e filosóficos, é assumida e partilhada pelo conjunto dos membros da comunidade científica e, por causa disso, necessariamente, emerge dali uma unidade social fundada numa visão de mundo consensual.

Compreender e reconhecer que a cultura é a base da constituição humana, fruto de um processo heterogêneo, individual, constitutivo e mediado pelas relações sociais, pressupõem um olhar para a educação. Uma prática educativa que almeja a formação integral do estudante necessita valorizar a cultura, haja vista que desenvolvimento humano e educação são indissociáveis.

Na modernidade foi estabelecido um processo privilegiado para proporcionar a apropriação da cultura: a educação escolar. Pela educação escolar, o ser humano se apropria das capacidades contidas na cultura, adquire e reproduz para si essas capacidades, de forma ativa e criadora. Desse modo, o ensino-aprendizagem escolar é um processo fundamental na constituição da personalidade humana. Na concepção histórico-cultural, a cultura escolar é plena de tipos, formas, padrões, de conhecimentos, de relações, de valores, de modos de ser e de agir que envolvem as dimensões científica, ética, política, afetiva dos alunos, afetando o aluno como sujeito de atividade social. (FREITAS, 2021, p. 6)

Nessa perspectiva, considera-se a Arte<sup>2</sup> como elemento fundamental para a formação humana, consistindo em aliada da prática educativa, posto que se configura na representação da cultura materializada. Como as artes e a cultura são indissociáveis, a intersecção entre educação e artes contribui para o processo ensino-aprendizagem, ao proporcionar aos discentes a construção de uma concepção crítica sobre o mundo, as relações sociais, além da criação de novos contextos que ampliam a compreensão e a leitura do mundo.

Entende-se que as linguagens artísticas auxiliam na melhoria do raciocínio e da autoestima; fortalecem os laços emocionais entre os estudantes, a concentração, a imaginação, a criatividade, a disciplina, a resiliência, a criticidade, a capacidade de interpretação; desenvolvem a sensibilidade, a inteligência emocional, a percepção de mundo; promovem o respeito às diferenças e o autoconhecimento, dentre tantos outros benefícios. Ademais, a apropriação cultural dessas linguagens contribui para o exercício da cidadania, estimula as funções cognitivas, a motricidade e a expressão corporal, bem como favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

---

<sup>2</sup> Arte grafada com letra maiúscula refere-se ao componente curricular.

## 1.2 A linguagem artística das Artes Visuais

As artes visuais, como o próprio nome indica, estão relacionadas ao sentido da visão, à ação de visualizar. De certa forma, podem ser conceituadas como um conjunto de manifestações artísticas, consistindo em linguagens importantes na expressão e na comunicação humana, englobando a pintura, a escultura, a arquitetura, o desenho, o artesanato, o cinema, a fotografia, o *design*, o grafite, a arte urbana, as gravuras, o *web design*, dentre outros.

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (BRASIL, 1998, p. 63)

As artes visuais contribuíram historicamente para a sociedade. Elas são registros de um período, uma época. Segundo o filósofo norte-americano John Dewey (2010, p. 65), “[...] até nas cavernas, as habitações humanas eram adornadas com imagens coloridas, que mantinham vivas nos sentidos as experiências com os animais muito intimamente ligados à vida dos seres humanos”. Outro exemplo da importância das artes visuais são as obras de Michelangelo, que fornecem informações sobre o Renascimento.

Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia da ciência e da arte como disciplinas autônomas é produto recente da cultura ocidental. Na verdade, nas sociedades primitivas as formas artísticas não existem como atividades autônomas dissociadas da vida e impregnam as atividades da comunidade [...]. Não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida. (BRASIL, 1998, p. 31)

Enquanto linguagem, forma de expressão e comunicação humana, a inclusão das artes visuais na educação justifica-se pelo fato de colaborarem com o desenvolvimento cognitivo, a coordenação motora, a criatividade, a sensibilidade, a afetividade, a imaginação e a percepção, e de possibilitarem a interação da criança com o mundo em que vive.

Ao rabiscar, desenhar ou pintar em diferentes suportes como amarelinha, na terra, no muro, na parede, ou, principalmente, no próprio corpo, a criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar sua sensibilidade, pois as artes visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros. (SILVA; ABRÃO, 2019, p. 188)

Essa ideia reforça importância das artes na formação humana. Desde a tenra idade, o ser humano vale-se delas para se expressar. Por esse motivo, não é possível conceber uma educação sem o componente curricular Arte, o que inclui as artes visuais, muito menos uma prática educativa que as utiliza como atividades não significativas para as crianças, tais como modelar massinha, colorir, pintar, colar e elaborar desenhos apenas como passatempos banais, seguindo, muitas vezes, um modelo apresentado pelo professor, tornando essa linguagem artística uma prática simplesmente decorativa, como forma de ilustrar temas e datas comemorativas (BRASIL, 1998, p. 87).

Observa-se que, ainda hoje, essa prática é recorrente em muitas unidades escolares, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o que descaracteriza, no processo ensino-aprendizagem, as linguagens das artes visuais. O desenho, por exemplo, atribui significado ao que se expressa e constrói; o recorte e a colagem aperfeiçoam a coordenação motora, a criatividade e a sensibilidade. Nessa perspectiva, dentre as linguagens das artes visuais no processo de aprendizagem, é importante abordar as mais utilizadas no cotidiano escolar: o desenho, a pintura, a modelagem e o recorte/colagem.

O ato de desenhar faz-se presente entre os seres humanos desde a pré-história. Consistiu, inicialmente, como forma de expressão e de comunicação utilizada pelo homem primitivo, o que permite olhar para o passado e compreender a história, reconhecendo-se como sujeito e fruto de um processo histórico. Além disso, o desenho integra o desenvolvimento psicofísico do ser humano, podendo ser considerado uma manifestação semiótica<sup>3</sup>, ou seja, uma das maneiras pelas quais a atribuição de significação se expressa e se constrói. E ainda, consiste em uma forma de expressão subjetiva, permitindo à criança pequena desenvolver o senso de observação de cores, formas, texturas e do mundo ao seu redor, possibilitando a ela

---

<sup>3</sup> Semiótica é a ciência das linguagens e tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, procede ao exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como sendo de produção de significação e sentido.

a construção de um olhar estético e artístico. Ademais, refere-se a uma importante maneira de a criança se expressar, principalmente quando não domina a língua escrita. Portanto, o ato de desenhar promove o desenvolvimento de habilidades e níveis afetivos e cognitivos.

Importa mencionar que as produções artísticas infantis, expressam, geralmente, a vivência diária da criança. Nelas, os sentimentos mais distintos podem fazer-se presentes, tais como: a alegria, a tristeza, o medo, a insegurança, e os conflitos existentes no meio familiar, reafirmando a influência e a importância do desenho no desenvolvimento emocional pueril. Por meio de desenhos, a criança também desenvolve a coordenação motora. À medida que riscos, rabiscos, garatujas, o processo se aperfeiçoa, conduzindo-a progressivamente à autonomia e ao controle corporal. O domínio e a autonomia corporal ocorrem mediante a manipulação de materiais, o que é necessário para que a elaboração de desenhos se torne mais ágil a cada evolução, e a segurança em manuseá-los aprimora a imaginação e proporciona novos significados mentais, desenvolvendo a parte cognitiva. Isso porque, em um primeiro momento, a criança representa o que está visualizando e, posteriormente, o que se encontra na memória, passando, assim, do concreto para o abstrato.

Outra integrante das artes visuais que auxilia no desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor é a pintura:

A pintura pode ser definida com a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas. (COOL e TEBEROSKY, 2004 p 30)

O imprimir as cores sobre o papel traz satisfação emocional e desenvolve o aspecto socioemocional das crianças, ao controlar e utilizar os materiais utilizados na criação artística, como giz de cera, tinta e lápis de cor, desperta o prazer, o alívio, a satisfação e o relaxamento. Colorir também estimula a criação, despertando a sensação de confiança em si mesmo, bem como a concentração, a criatividade e a autonomia (em decidir quais as cores e os materiais a serem utilizados). Essas decisões são importantes porque geram independência e autoestima. Quando realizadas em grupos, desperta a sociabilidade, como o respeito ao próximo, o compartilhamento de materiais, o saber esperar a vez, o elogiar e o ouvir elogios, o

criticar e o receber críticas. Essas são habilidades necessárias para a convivência humana.

A pintura também é uma atividade sensorial, uma vez que, ao manusear os materiais, explorar as possibilidades, escolher e utilizar, a criança constrói conhecimentos sobre o mundo e os objetos que a rodeiam, desenvolvendo, dessa forma, a habilidade de avaliação e, sobretudo, de autoavaliação, além de promover o uso e a representação de símbolos e objetos.

Outro aspecto importante da pintura é o desenvolvimento da coordenação motora (controle de diversos movimentos musculares, controle dos músculos dos braços, grandes movimentos) e a força. Por sua vez, o domínio de movimentos menores, envolvendo os dedos, as mãos e os punhos, possibilita o desenvolvimento da coordenação motora fina, que é importante para o processo da escrita.

As artes visuais também contam com a colaboração da modelagem ou arte tridimensional em sua gama de benefícios. A modelagem estava presente nas civilizações antigas, quando estas moldavam o barro e a argila, transformando-os conforme suas necessidades e seus desejos, como em utensílios úteis, decorativos ou objetivos utilizados em rituais.

A modelagem é igualmente importante na prática educativa, posto que envolve o pensamento espacial e proporciona uma visão dos ângulos e lados de uma estrutura. Essa é uma atividade sensorial que influencia positivamente a coordenação de todos os movimentos, porque ela é essencialmente artesanal. Sua característica é moldar, ajustar a forma manualmente. Trabalhar com a modelagem pressupõe a criação de um projeto a ser realizado, uma organização de ações, persistência na realização e no domínio na conclusão do projeto. Desse modo, a modelagem amplia a criatividade, desenvolve a representação simbólica e, conseqüentemente, o intelecto.

O recorte/colagem consiste também em importante componente das artes visuais, sendo bastante utilizado em decoração. Como exemplo, podem ser citados os mosaicos, considerados artes decorativas, que consistem no recorte e na colagem de pequenas peças, conchas, rocha, azulejo, vidro para formar um desenho. É uma técnica milenar bastante utilizada. Pablo Picasso a empregou na fase do Cubismo.

Quando utilizada na prática educativa, o recorte/colagem é uma grande aliada do professor, dado que aperfeiçoa a coordenação motora, estimula a criatividade e a



sensibilidade, propicia à criança a construção da noção de espaço, lateralidade, direção, equilíbrio e superfície. Recortar e colar também despertam o imaginário da criança, pois ela tem que desconstruir para construir.

Uma maneira interessante de trabalhar com colagem consiste em cortar o u rasgar formas de figuras de cores e texturas variadas. Começa-se recolhendo papéis, papelões e tecidos de texturas e cores diferentes. Podem ser empregados muitos tipos de papel: lisos, rugosos, brilhantes, grossos, finos. As fotografias das revistas são muito úteis, porque têm uma grande quantidade de cores diferentes. (COOL e TEBEROSKY, 2004 p 64)

Trabalhar com recortes/colagens possibilita a exploração de papéis, revistas, jornais e materiais semelhantes, de modo que a criança os transforme em figuras significativas. Isso pode ser feito mediante justaposição e sobreposição. Entende-se que, por meio de recortes, a criança adquire percepção do todo e aperfeiçoa a sua orientação espacial, o que pode ser feito de forma lúdica, por meio da arte.

Quando criamos situações nas quais os sentidos, olhar, ouvir, cheirar, tatear e o paladar, são explorados, damos oportunidade aos alunos a serem filtros sensíveis no contato com o mundo. A leitura de imagens ou obras, conteúdo de Artes, mais especificamente artes visuais, se detalhados, constituem-se em canais de conhecimento, de maneira que desperte a sensibilidade da criança. (SILVA; ABRÃO, 2019, p. 189)

Assim, as artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998, p. 89). Mediante as artes visuais, a criança expressa sua visão de mundo, cria, recria, desenvolve sua cognição, percepção, imaginação, afetividade, sensibilidade, criatividade, motricidade, caminhando para se tornar um sujeito integral, ativo e crítico.

De acordo com a BNCC<sup>4</sup>:

As artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

e de apropriações da cultura cotidiana. As artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2018, p. 195)

Essa declaração exposta no referido documento reconhece e reforça a importância das artes visuais no processo de formação do ser humano e na prática educativa. Isso evidencia que as linguagens artísticas corroboram para o pleno desenvolvimento do homem, estando presentes na vida das pessoas, pois fazem parte da cultura e promovem interações diversas, sensações, apreciação, estimulam a memória e auxiliam na aprendizagem. Assim sendo, discorrer sobre essas linguagens é primordial.

Ao considerar as linguagens artísticas, deve-se fazer menção à música. Essa linguagem é fundamental para a afirmação cultural de uma sociedade e faz parte da cultura popular e do cotidiano dos alunos. Na antiguidade, Platão já dizia que “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro” (SANTOS, 2019, n. p.).

### 1.3 Linguagem artística da Música

De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a “música (do grego *μουσική τέχνη* - *musiké téchne*, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo”. E ainda, a música “é considerada por diversos autores como uma prática cultural e humana. Atualmente não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias”, sendo que, “dentro das ‘artes’, a música pode ser classificada como uma arte de representação, uma arte sublime, uma arte de espetáculo” (BRASIL, 2019, n. p.).

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia

antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45)

Há vestígios de que a música integra a vida do ser humano desde a pré-história. Como exemplo, tem-se um instrumento esculpido em osso, contendo cinco orifícios, encontrado em uma caverna no Sudoeste da Alemanha. Esse instrumento impressiona pela sua semelhança com uma flauta, e data de mais de 35 mil anos. Além disso, várias fontes arqueológicas em gravuras e pinturas contêm imagens de instrumentos, dançarinos e músicos.

A música é uma arte universal que há milhares de anos os povos utilizam para se comunicar e que está presente na vida do ser humano antes mesmo do seu nascimento. Faz-se presente nas situações cotidianas, permitindo que bebês e crianças tenham a possibilidade de iniciar o seu processo de iniciação musical. O contato que estabelecem com os adultos mediante canções de ninar, brincadeiras, jogos de mãos, parlendas etc., propicia a construção de novos conhecimentos e a apropriação de diferentes significados. (GOHN; STAVRACAS, 2010, p. 86-87)

Historicamente, a música desenvolveu-se com a humanidade. Na antiguidade, era usada em rituais religiosos, como no Egito, aproximadamente há 4.000 a. C. Por volta de 3.000 a.C., os sumérios, na Mesopotâmia, utilizavam liras e harpas durante a liturgia; e os assírios, as cítaras. Na Idade Média, a música estava presente nas cerimônias religiosas da Igreja Católica. Nelas, o órgão e o canto gregoriano eram destaques. Posteriormente, no Renascimento, houve um distanciamento entre música e religião, devido à ascensão da ciência e da razão, o que colaborou com a uma nova forma musical, a polifonia, isto é, a combinação de vários sons tocados ao mesmo tempo. Nessa época também ocorreu a consolidação da música clássica, despontando as sinfonias, as óperas, os concertos, as sonatas e os quartetos de corda.

No século XX, a música foi impactada pela tecnologia: transmissões de rádio, gravações sonoras, reproduções por meio de disco de vinil, cassetes, gravações digitais, internet. Tudo isso proporcionou o surgimento das músicas eletrônicas e uma maior liberdade de criação.

A música é uma importante aliada no desenvolvimento humano. Ela estimula a criatividade, o desenvolvimento linguístico e, por ser uma forma de expressão, beneficia a saúde emocional. Além disso, aumenta o poder de concentração e

memória, facilita o aprendizado de idiomas, aprimora o ritmo, dentre tantos outros benefícios.

Segundo o neurocientista Mauro Muszkat (2012), a educação musical estimula os neurônios-espelho, isto é, grupos de células que aparentam estar relacionadas aos comportamentos empáticos, sociais e imitativos, cuja função é refletir uma atividade observada. Esse neurocientista afirma que a música auxilia na reorganização cerebral:

Hoje sabemos que um neurônio compete com outro pelo próprio mundo, pela experiência, pela novidade. Essa visão é a que chamamos 'neografinismo neuronal', em busca da experiência. Sabemos que a música ajuda nessa reorganização, aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial de uma maneira ímpar. Esse é um espaço muito importante para discutirmos, para falarmos da 'música na escola', pois isso quer dizer 'cérebro em formação'. O cérebro da criança está em formação. As redes múltiplas que estão se criando, estão aumentando suas conexões, estão em busca de novos caminhos e podem levar a conexões que tornam uma criança mais fluida, competente, criativa para lidar com os desafios da vida. (MUSZKAT, 2012, p. 67)

Isso demonstra a importância da música para o desenvolvimento cognitivo, pois ela auxilia na concentração, no raciocínio lógico e na memorização. Ouvir música é uma função cognitiva complexa. Conforme Muszkat (2012), ao ouvir um estilo musical que aprecie, o sujeito aumenta a produção de neurotrofinas, produzidas pelo cérebro, o que pode prolongar a sobrevivência dos neurônios. Para esse neurocientista, expor a criança à música contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, criativo.

Além disso, a música propicia o desenvolvimento motor, haja vista que, ao acompanharem o ritmo, as crianças são desafiadas a coordenarem seus movimentos corporais ao ritmo musical, o que aperfeiçoa a habilidade motora e contribui para a aprendizagem do controle dos músculos e a movimentação ágil. Essa prática de movimentar o corpo ao acompanhar o ritmo é muito importante na formação do sistema nervoso. Seguir um ritmo evidencia um conjunto de ações realizadas pelo corpo: o cérebro emite uma ordem para que o corpo se movimente, de acordo com o ritmo, sendo que a coordenação demonstra a habilidade corporal. Assim, cantar, dançar, pular, bater palmas configuram-se em atividades que desenvolvem a coordenação motora.

Outro benefício no desenvolvimento infantil promovido pela música é a socialização. Essa linguagem artística permite vínculos entre as pessoas, desenvolve as relações interpessoais, propicia a aprendizagem de virtudes, como a empatia e o respeito entre os partícipes de atividades em grupos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) reforça que:

[...] o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p. 48)

Diante do exposto, é inegável a importância da música na trajetória do ser humano. Faz parte da cultura e da história humana e traz benefícios inimagináveis ao desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional dos indivíduos.

Posto isso, abordar o lugar da música na legislação educacional brasileira faz-se necessário. Nessa legislação, a música foi citada pela primeira vez em 1851, no Decreto n.º 630: “Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (BRASIL, 1851, n. p.). Esse decreto dividia as instituições de ensino primário em duas classes, como segue:

6ª. As Escolas públicas de instrucção primaria serão divididas em primeira e segunda classe.

Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se à leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do cálculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas.

Nas de primeira classe o ensino deve, além disto, abranger a grammatica da língua nacional, e arithmetica, noções de álgebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da história sagrada, elementos de geographia, e resumo da história nacional, desenho linear, música e exercicios de canto. (BRASIL, 1851, n. p.)

Ressalta-se que, naquele período, frequentar uma escola não era algo obrigatório. Mesmo assim, existiam critérios<sup>5</sup>, como constam no Decreto Lei n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854: “Approva o Regulamento para a reforma do

---

<sup>5</sup> “Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Art. 70. Às lições ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15” (BRASIL, 1854, n. p.).

ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (BRASIL, 1854, n. p.). Nesse decreto, o ensino secundário tinha como foco as letras, mas o ensino de música também foi contemplado, como dispõe o art. 80:

Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, música e dansa. (BRASIL, 1854, n. p.)

Em 1890, após a Proclamação da República (1889), um novo decreto foi sancionado, o Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, aprovando “[...] o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” (BRASIL, 1890, n. p.). Assim, houve a seguinte divisão: Escolas Primárias de 1º grau e Escolas Primárias de 2º grau. A música foi contemplada no art. 3º do referido documento e recebeu o nome de Elementos de Música. Apesar de constar na legislação, não se pode afirmar que essa disciplina tenha sido trabalhada em sua integralidade, devido à falta de dados históricos do período.

No século XX, mais precisamente em 1930, após a denominada Revolução de 30, foi sancionado o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, dispondo sobre o ensino secundário. Conforme esse decreto, o ensino secundário ocorreria em cinco anos, e somente nas 1ª, 2ª e 3ª séries a música estaria presente, com o nome de Canto Orfeônico, assim permanecendo até a década de 1960, quando duas normativas legais foram promulgadas, em 1961.

O Decreto n.º 51.215, de 21 de agosto de 1961, estabeleceu “[...] normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País” (BRASIL, 1961a, n. p.). Em dezembro do mesmo ano, foi promulgada a LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixando Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelecendo a educação como direito de todos. Essa lei não fez menção à Educação Musical ou ao Canto Orfeônico. O mesmo ocorreu dez anos depois, na LDB n.º 5.692 de 1971, que inseriu no currículo escolar a disciplina Educação Artística.

No final do século XX, foi sancionada uma nova LDB, a Lei n.º 9.394/1996, que vigora até os dias atuais. Em seu art. 26, § 2º e § 6º, há a seguinte redação:

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

§ 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. (BRASIL, 1996, n. p.)

Após a publicação da LDB n.º 9.394/96, foram elaborados os PCNs<sup>6</sup>, que consistem em diretrizes educacionais, com o objetivo de orientar os educadores em todos os aspectos fundamentais de cada componente curricular. O componente Arte apresenta critérios para a seleção dos conteúdos (conteúdos objetivos) e para a avaliação, e contempla as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Sobre a música, os PCNs de Arte pontuam:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano. (BRASIL, 1998, p. 79)

Nota-se uma ratificação da importância da música na educação, na formação e no desenvolvimento humano. Contudo, mesmo com a publicação dos PCNs, o ensino de música não foi contemplado nas unidades escolares, devido, principalmente, à quantidade insuficiente de professores licenciados na área.

No século XXI, o ensino da música foi defendido por um movimento organizado por artistas, associações, como a Associação Brasileira de Educação Musical<sup>7</sup> (ABEM) e educadores musicais, com o objetivo de aprimorar a legislação existente, de modo a tornar essa linguagem componente curricular obrigatório.

---

<sup>6</sup> Diretrizes separadas por componentes curriculares, elaborada pelo Governo Federal, não obrigatória por lei, mas que definem os currículos e os conteúdos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>7</sup> Associação Brasileira de Educação Musical é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino.

No Brasil, o ensino de música tornou-se obrigatório, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir da publicação da Lei n.º 11.769/2008, alterando a LDB n.º 9.394/96:

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases de Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Art. 1º O art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte; [...].

§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 2008, n. p.)

Essa alteração tornou a música conteúdo obrigatório e instituiu um prazo para o seu cumprimento (até o ano de 2011), o que não ocorreu, uma vez que a referida lei regulamente, mas não explicita, alguns aspectos relevantes, a saber: formação de professores; priorização da música como um fim; e acesso dos professores a materiais e recursos necessários à prática pedagógica, dificultando, assim, a sua implantação. A não explicitação desses aspectos inviabiliza a implantação da música nas unidades escolares, tornando-se empecilho para o não o cumprimento da lei, uma desculpa para adiar, ou até mesmo, não implementar esse componente curricular.

Em 2 de maio de 2016, foi sancionada a Lei n.º 13.278, 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” (BRASIL, 2016a, n. p.), trazendo a seguinte redação: “§ 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” (BRASIL, 2016a, n. p.). Dessa forma, a música tornou-se conteúdo curricular obrigatório. Observa-se que, mais uma vez, uma legislação foi aprovada e não implantada. Enquanto conteúdo curricular, ela não compôs o currículo das unidades educacionais.

Em 10 de maio de 2016, foi instituída a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 2, que “Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016b, p. 1). A finalidade dessa resolução está exposta em seu artigo 1º:

Art. 1º. Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação



para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016b, p. 1)

Essa resolução orienta as unidades educacionais a incluírem a música no Projeto Político Pedagógico (PPP) como conteúdo curricular obrigatório; a adequarem ou criarem espaços para o ensino da música; realizarem atividades musicais para todos os estudantes; organizarem o quadro de profissionais licenciados em música; promoverem formação continuada desses professores; estabelecerem parcerias e desenvolverem projetos e ações como cumprimento das atividades letivas. A resolução também determina as competências das Secretarias de Educação, dentre elas: identificar, no seu quadro de magistério e servidores, os profissionais com vocação em música para colaborar com o ensino de Música na escola. Essa é a primeira competência das nove estabelecidas. A sétima competência pontua a realização de concursos públicos para profissionais habilitados na área.

No ano seguinte, em 22 de dezembro de 2017, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP n.º 2, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 1).

Com relação à música, a BNCC posiciona-se da seguinte maneira:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 198)

Esse posicionamento evidencia o benefício proporcionado pelo ensino da Música: “a participação crítica e ativa na sociedade”. A música desenvolve a sensibilidade, a criatividade, a concentração, a expressão corporal, a autoestima, e promove muitos outros benefícios. A sua obrigatoriedade consta, agora, no documento normativo para as redes de ensino pública e privada. Esse documento normativo é referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e

propostas pedagógicas. Desse modo, almeja-se que a música passe, de fato, a fazer parte do currículo escolar de todas as unidades escolares.

A linguagem musical, associada a outras linguagens, consiste em uma poderosa ferramenta a serviço da educação. Assim, pode-se associar música à dança, posto que esta última é uma manifestação universal cultural que envolve as pessoas, fazendo-se presente entre os seres humanos desde a pré-história, assim como a própria música.

#### 1.4 Linguagem artística da Dança

De acordo com o Dicionário Online de Português (2017, n. p.), dança “é a arte e/ou técnica de dançar, conjunto organizado de movimentos ritmados do corpo, geralmente acompanhado por música”. Consiste, também, em uma das linguagens artísticas mais antigas. Sua presença foi identificada na arte rupestre, na era primitiva. O homem desse período registrou, nas paredes das cavernas e em grutas, desenhos que representavam cenas de caças, bem como os rituais de dança que envolviam essas caçadas. Esses desenhos parecem demonstrar a crença daqueles povos de que a representação desses rituais os levaria a alcançar seus objetivos, como abater um animal. A dança significava sobrevivência, culto à natureza e agradecimento.

Para o homem primitivo, não existe outro mundo para estragar a ilusão, porque todos os membros da tribo participam nas danças cerimoniais e nos ritos, com seus fantásticos jogos de simulação. Todos eles aprenderam o seu significado através das gerações anteriores e estão de tal modo absorvidos nesses jogos que têm escassas probabilidades de, colocando-se a uma certa distância, analisarem seu comportamento numa perspectiva crítica. Todos nós alimentamos crenças que consideramos axiomáticas, tanto quanto os ‘primitivos’ consideram as deles — usualmente a tal ponto que nem mesmo estamos cômicos delas, a menos que deparemos com pessoas que as questionam. (GOMBRICH, 1993 p 17)

A dança faz parte da sociedade humana. A sua presença em rituais solenes evidencia a capacidade desenvolvida pelo ser humano de criar, movimentar o corpo, extravasar as emoções, comunicar-se, distinguir-se e, principalmente, de dominar o próprio corpo, bem como o mundo ao seu redor. É inegável, portanto, a contribuição dessa linguagem no processo de transmissão cultural.

A dança é uma manifestação universal que contagia as pessoas e está presente em qualquer tipo de cultura, pois é uma maneira de compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem em seu movimento. (SILVA; ABRÃO, 2019, p. 193)

A dança faz parte da cultura humana e reflete a história; possibilita conhecer o desenvolvimento econômico e social dos povos através do tempo; consubstancializa valores e significados das civilizações; e reflete o contexto histórico e as influências humanas. Conforme as sociedades se modificam, a dança também se modifica. É utilizada em casamentos, rituais e cultos aos deuses, bem como em momentos de prazer, lazer, cerimônias religiosas, festas. Além disso, a dança possibilita o desenvolvimento psicomotor, a informação corporal, promove saúde orgânica e mental.

A dança promove o desenvolvimento psicomotor porque é a arte do movimento corporal mediante um ritmo, podendo ser caracterizada como uma manifestação instintiva do ser humano. Nesse sentido, as diferentes formas rítmicas e a expressividade dos movimentos permitem ao indivíduo adquirir consciência sobre o próprio corpo, o espaço e o tempo. Além de aperfeiçoar o comportamento psicomotor, a flexibilidade, a força, o equilíbrio e o ritmo, essa linguagem auxilia na aquisição das habilidades de conhecer, entender e controlar o corpo, como ele se movimenta, age e obedece.

Ademais, a dança oportuniza a expressividade corporal, provoca emoções, desejos, ideias, criações e propicia a socialização entre as pessoas. Os movimentos experienciados durante o ato de dançar engendra informações que reforçam a orientação psicodinâmica<sup>8</sup>, predominante no inconsciente, possibilitando a compreensão das emoções relacionadas com a saúde. No mais, pode ser considerada uma linguagem social.

A dança auxilia na informação corporal. Isso porque, para se expressar, o ser humano utiliza o corpo. Assim, quem dança adquire facilidade para se comunicar. Além disso, dançar é um exercício que regula o metabolismo e o funcionamento do organismo, proporcionando uma significativa melhora na saúde física, mental e social.

---

<sup>8</sup> A psicodinâmica é uma abordagem da psicologia que está diretamente ligada às teorias trabalhadas pela Teoria Psicanalítica. Essa abordagem trabalha os conflitos que estão no nosso inconsciente, ou seja, que não estão de fácil acesso nos nossos pensamentos e no nosso dia-a-dia, afirmam os psicólogos.

Malgrado a dança ser importante para a vida e o desenvolvimento humano, nem sempre foi utilizada na educação brasileira, exceto em datas comemorativas, festividades, apresentações e, algumas vezes, nas aulas de Educação Física. Ela só foi mencionada na legislação educacional em 1996, na LDB. Em seu art. 26, § 6º, tem-se a seguinte diretriz:

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

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

§ 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. (BRASIL, 1996, n. p.)

A partir da promulgação da LDB n.º 9.394/96, a dança tornou-se uma linguagem do componente curricular Arte. Assim, pela primeira vez recebeu visibilidade na educação brasileira. Anteriormente, estava dividida entre a Educação Física e, raras vezes, a Educação Artística, durante as festividades. Isso foi considerado um avanço para a formação integral do estudante.

Nos PCNs, no caderno dedicado à Arte, a dança se faz presente como uma linguagem artística contendo objetivos gerais, conteúdos, dimensões histórico-sociais e critérios de avaliação. Como expõe o referido documento:

Outro fator importante, marcado pelo senso comum, é a tentação de encarar a dança como puro divertimento, desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade. Ainda há, infelizmente, certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar. Relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, frequentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva [...]. É importante, portanto, que o corpo não seja tratado como 'instrumento' ou 'veículo' da dança, como comumente se pensa. O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo. (BRASIL, 1998, p. 71-72)

Nota-se a importância da dança no currículo escolar, não somente como parte das comemorações, mas também como uma ferramenta útil no processo educativo. Isso porque, a educação integral exige o envolvimento do corpo durante a

aprendizagem, e dançar desenvolve consciência corporal, auxilia no processo de compreensão do trabalho em equipe, de preceitos valorados na formação do sujeito.

Outro avanço no ensino da dança nas unidades escolares foi a promulgação da Lei n.º 13.278/2016, que transformou tanto a música quanto a dança em componentes curriculares, como consta em seu art. 1º, § 6º: “§ 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” (BRASIL, 2016a, n. p.). Essa lei estabeleceu também o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implementassem a mudança.

Dois anos depois, em 2018, o MEC homologou a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em consonância com a Lei n.º 13.278/2016, normatizou, ainda, a dança como uma linguagem do componente curricular Arte. Com relação a essa linguagem, esse documento normativo pontua que:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (BRASIL, 2018, p. 196)

Diante disso, pode-se inferir que os autores ratificam a concepção de que a dança auxilia no processo de desenvolvimento cognitivo, na compreensão corporal, proporciona a socialização, aprimora a expressividade, desperta as emoções, a imaginação, leva ao conhecimento de si mesmo e do outro, melhora a autoestima e permite construir uma nova visão de si e do mundo.

Nesse sentido, a inserção da dança na educação traz inúmeros benefícios e desenvolve incontáveis habilidades nos estudantes, configurando-se em expressão da corporeidade do homem, que, ao ser praticada, oportuniza a integração entre o corpo e o sujeito, tornando-o, por conseguinte, integrante da sociedade em que vive. Desse modo, ela contribui para uma educação integral.

A contribuição da dança para a educação integral é tão perceptível que os projetos sociais, envolvendo crianças e adolescentes em grupos de risco, utilizam-na

como meio para a superação das adversidades, promovendo a integração social, o respeito ao próximo, a interação criativa, o conhecimento corporal, emocional, intelectual, a autocrítica, a resiliência, a resistência, permitindo-os reconhecerem-se cidadãos críticos e ativos na sociedade.

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (BRASIL, 1997, p. 49)

Nota-se a valorização da dança no processo educativo e os benefícios proporcionados por ela na formação humana, principalmente no desenvolvimento infantil. A BNCC também diz: “É preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experimentar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 199).

Entende-se que, para compreender a importância das linguagens artísticas e sua contribuição à prática educativa, é imprescindível abordar outra linguagem que compõe o componente Arte nas diretrizes: o teatro.

### 1.5 Linguagem artística do Teatro

O vocábulo teatro deriva do grego *theatron* e significa “lugar para ver”, “lugar para contemplar”. É considerado um dos ramos da arte cênica e, provavelmente, a sua origem tenha se dado no século IV a.C., na Grécia Antiga, durante o festival anual de consagração ao deus do vinho, da paixão e da fertilidade, Dionísio. Durante a celebração da colheita de uvas, havia representações de pessoas fantasiadas cantando o hino denominado de ditirambo, danças e apresentações musicais.

Posteriormente, as representações introduziram as histórias sobre os heróis gregos, e o teatro adquiriu forma semelhante à atual.

Com o passar do tempo, o teatro evoluiu, adquirindo novos formatos, como forma de ensino. Na Idade Média, por exemplo, a Igreja Católica o utilizou para transmitir o Cristianismo, inclusive no Brasil, onde os jesuítas o utilizaram para catequizar os índios. No século XIV a XVII, durante o Renascimento, a *commedia dell'arte* (comédia da profissão) tornou-se bastante popular. Essa comédia consistia em um teatro popular apresentado nas praças públicas e nas ruas, no qual os atores improvisavam as falas e usavam máscaras. Nessa mesma época, na Inglaterra, a Rainha Elizabeth I tornou-se um mecenas<sup>9</sup> do teatro. Foi durante seu reinado que William Shakespeare iniciou a carreira, tornando-se um expoente dessa arte, sendo considerado o mais importante dramaturgo da história.

No século XX, o teatro foi utilizado pelos movimentos políticos do proletariado<sup>10</sup> como forma de manifestação em prol da luta para definir objetivos e significados da filosofia na vida política do homem, tornando-se um aliado na promoção de mudanças sociais e políticas.

A presença do teatro na vida humana é importante. Além de consistir em fonte de cultura, é uma ferramenta de expressão e comunicação, com vistas ao combate ao preconceito e à ignorância, uma vez que estimula o pensamento crítico. É um lugar de reflexão, que oportuniza conhecer a si mesmo e os outros, de modo a se pôr no lugar deles, contribuindo para a formação do caráter.

Pelo fato de o teatro ser uma linguagem inerente à vida humana, é relevante refletir sobre sua importância e contribuição para uma educação integral.

O teatro é uma ação educativa crítica e transformadora, que possibilita e estimula a imaginação criadora e o processo criativo de acordo com inúmeros pesquisadores, dentre os quais Lev Vygotsky (1970), desenvolve a conscientização, o conhecimento e a autonomia estabelecida por meio das relações entre os sujeitos. A partir do teatro, buscam-se maneiras de vida para adolescentes na sociedade atual, de modo a permitir que exerçam

---

<sup>9</sup> Os mecenas eram ricos e poderosos comerciantes, príncipes, condes, bispos e banqueiros que financiavam e investiam na produção de arte como maneira de obter reconhecimento e prestígio na sociedade. Eles foram de extrema importância para o desenvolvimento das artes plásticas (escultura e pintura), literatura e arquitetura durante o período do Renascimento Cultural (séculos XV e XVI).

<sup>10</sup> A palavra proletariado deriva de proletário, que tem origem no latim, advindo do antigo Império Romano. Os proletários eram os homens sem posses, que tinham seus filhos (sua prole, daí a origem da palavra proletário) como única coisa a oferecer ao Império para que servissem no exército imperial. No século XIX, o termo foi ressignificado. O filósofo e sociólogo alemão Karl Marx utilizou o termo proletariado tal como entendemos hoje: o trabalhador assalariado, pobre, que tende a permanecer nessa condição por causa do pouco que recebe.

suas potencialidades como sujeitos que pertencem a essa sociedade.  
(OLIVEIRA, 2014 p16)

Partindo dessa premissa, o ensino do teatro pode ser considerado uma poderosa ferramenta na prática educativa, pois a linguagem teatral, além de desenvolver a conscientização, a autonomia, a criatividade e a imaginação, auxilia no combate à timidez, no controle das emoções, ensina o valor do coletivo, estimula o autoconhecimento, a independência, a comunicação, a interação, eleva a autoestima e possibilita que os estudantes se tornem sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

Desse modo, trabalhar com a representação teatral interfere positivamente no desenvolvimento psíquico, cultural e social, afetando o emocional dos alunos. Além de desenvolver a arte do improviso, a oralidade, a expressão corporal, a autoconfiança e a organização do pensamento, o teatro permite aos discentes exercitarem a cidadania. Ademais, assistir a uma peça teatral ou participar de uma consiste em um ato prazeroso, alegre e agradável.

Historicamente, pela primeira vez, o teatro foi utilizado como ferramenta pedagógica no Brasil no início do Período Colonial, quando os padres jesuítas, principalmente José de Anchieta, usaram as artes cênicas com o objetivo de catequizar os indígenas. No decorrer dos anos, o teatro passou a ser utilizado nas unidades escolares somente em datas comemorativas, como Páscoa, Independência e Natal.

Em 1996, a LDB n.º 9.394/96 inclui o teatro como uma das linguagens do componente curricular Arte. No artigo, § 2º e § 6º da referida Lei, encontra-se a seguinte normativa:

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

§ 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.  
(BRASIL, 1996, n. p.)

Incluir o teatro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi um avanço e um reconhecimento dessa arte na formação humana. A partir da promulgação da LDB n.º 9.394/96, o MEC elaborou referenciais curriculares nacionais, os PCNs. Como mencionado, esses parâmetros são diretrizes que orientaram a educação brasileira e foram elaborados por componentes curriculares. No componente Arte, as quatro



linguagens artísticas estabelecidas pela LDB foram contempladas. Com relação ao teatro, os parâmetros pontuam:

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1997, p. 57)

Nota-se que o ensino do teatro e a sua utilização como prática educativa e objeto do conhecimento, cumpre função integradora e oportuniza a apropriação dos conteúdos sociais e culturais através das experiências vivenciadas pelas crianças. Ademais, permite a elas expressarem-se e transmitirem suas visões de mundo, tornando-as sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Importa mencionar que a Lei n.º 13.278/2016, que determina o ensino das artes visuais, da dança e da música, estabelece o ensino do teatro nos estabelecimentos de ensino. Em 2018, novas diretrizes educacionais foram estabelecidas, como a BNCC, sendo esse documento “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC contempla as linguagens artísticas. Sobre o teatro, a base tece a seguinte consideração:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2018, p. 196, grifo do autor)

Observa-se que a BNCC evidencia a importância do teatro no processo educativo ao afirmar sua função multissensorial; o corpo como forma de expressão de sentimentos, sensações, emoções; a expressão corporal como forma de linguagem; a interação, a socialização e a reflexão como fatores preponderantes na constituição do sujeito crítico e participativo. Desse modo, entende-se que o ensino do teatro – e a sua utilização como ferramenta pedagógica – eleva a capacidade de criação, possibilitando o desenvolvimento de potencialidades e da autonomia.

Assim sendo, a Arte configura-se como forma de comunicação e expressão humana, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do ser humano. Portanto, é uma aliada imprescindível para a educação em todos os níveis e em todas as etapas. Entretanto, mesmo com suas especificidades, as linguagens artísticas são achatadas pelo currículo escolar.

Nota-se que as artes visuais contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade, da sensibilidade, da afetividade, da imaginação e da percepção, bem como possibilita a interação da criança com o mundo em que vive. A música é uma importante aliada no desenvolvimento humano, pois estimula a criatividade e, por ser uma forma de expressão, beneficia a saúde emocional. Além disso, aumenta o poder de concentração e memória, facilitando o aprendizado de idiomas, aprimorando o ritmo, dentre tantos outros benefícios. A dança proporciona o desenvolvimento psicomotor, podendo ser caracterizada como uma manifestação instintiva do ser humano. Nesse sentido, as diferentes formas rítmicas e a expressividade dos movimentos possibilitam que os estudantes tomem consciência do próprio corpo, do espaço e do tempo. Além de melhorar a flexibilidade, a força, o equilíbrio e o ritmo, a dança auxilia na aquisição das habilidades de conhecer, entender e controlar o corpo (como se movimenta, age e obedece). Por fim, o teatro, além de desenvolver a conscientização, a autonomia, a criatividade e a imaginação, auxilia no combate à timidez, no controle das emoções, ensina o valor do coletivo, estimula o autoconhecimento, a independência, a comunicação, a autoestima e a interação, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

Com base nessas considerações, compreender a história do ensino da Arte na educação brasileira nos leva à reflexão sobre o momento atual desse componente curricular no ensino.



## **CAPÍTULO 2 – O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA E SUA EFETIVAÇÃO EM GOIÁS**

Este capítulo descreve a institucionalização legal do componente curricular Arte no Brasil a partir do século XIX. Versa, portanto, sobre um ensino de Arte marcado pela dependência e importação cultural europeia. Aborda, também, a história da Arte no decorrer do século XX, bem como as diretrizes legais elaboradas nesse período e as lutas para a sua efetivação. Em seguida, discorre brevemente sobre as leis estabelecidas em torno desse componente curricular no século XXI e os documentos norteadores resultantes dessas leis. Contempla, ainda, as Diretrizes Educacionais do Estado de Goiás no século XXI, principalmente no que se refere à Arte. Além disso, analisa dados apresentados no Censo Escolar da Educação Básica do Estado de Goiás em 2020 e 2021. Ademais, faz um levantamento dos cursos superiores em Arte/Linguagens Artísticas ofertados no estado de Goiás, bem como o quantitativo de vagas autorizadas pelo MEC para esses cursos; relaciona os últimos concursos públicos ofertados pelo estado e o quantitativo de vagas disponibilizado para Arte/ Linguagens Artísticas e analisa quatro Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás, a saber: 2009/2010; 2011/2012; 2016/2017 e 2020/2022. Essas diretrizes orientam e direcionam os trabalhos dos profissionais da educação que atuam no âmbito da SEDUC-GO. Assim, empreende-se uma análise voltada para as orientações e a modulação do professor de Arte.

O levantamento histórico da Arte enquanto componente curricular é necessário para a compreensão da trajetória política, das diretrizes balizadoras e dos documentos que engendram a institucionalização da Arte na educação brasileira. Nesse percurso, salienta-se a relevância da análise das Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás para a rede pública estadual de ensino.

Dentre os autores contemplados para a delimitação da trajetória histórico-política, encontra-se Barbosa (2012, 2014, 2016), que contextualiza a história do ensino do componente curricular Arte e discorre sobre a legislação brasileira. Com relação ao contexto político, social e educacional, recorre-se a Libâneo e Freitas (2018).

## 2.1 Percursos históricos da Arte como componente curricular na Educação Brasileira

O ensino da Arte no Brasil é marcado pela dependência e importação cultural internacional, sobretudo europeia. Sua primeira institucionalização sistemática ocorreu por meio do Decreto de 12 de agosto de 1816, oito anos após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios<sup>11</sup>, inaugurada em 1826 e intitulada de Academia Imperial de Belas-Artes. Nela, os alunos poderiam aprender as artes e os ofícios artísticos. Os professores dessa Academia eram artistas franceses, o que deu origem à chamada “Missão Francesa”.

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país que norteou o pensamento educacional brasileiro. Com a República foi reiterado o preconceito contra o ensino de arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico que de que estava impregnada, servira à conservação do poder. (BARBOSA, 2012 p 16)

O que houve foi uma invasão cultural de cunho elitista, posto que os artistas dessa academia pintavam, esculpavam e desenhavam à moda europeia, no estilo neoclássico<sup>12</sup>, “[...] que na França era arte da burguesia antiaristocratizante. Foi no Brasil a arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico” (BARBOSA, 2012, p. 20), contrapondo-se ao estilo artístico da época no Brasil, isto é, ao Barroco brasileiro, que consistiu em uma arte importada tardiamente dos modelos europeus, com características portuguesas e realizada por artistas humildes, mestiços, vistos como simples artesãos pela elite, e que criaram algo que “já poderíamos considerar como brasileiro” (BARBOSA, 2012, p. 19).

Portanto, o Decreto de 12 de agosto de 1816 impôs um novo estilo, no qual “[...] as atividades manuais eram rejeitadas nas escolas de homens livres” (BARBOSA, 2012, p. 22). Em contraposição, as artes literárias passaram a ser

---

<sup>11</sup> Até o início da República, a academia manteve a regulamentação aprovada em 1850, quando o Decreto n.º 983, de 8 de novembro de 1890, aprovou seus novos estatutos e alterou seu nome para Escola Nacional de Belas Artes.

<sup>12</sup> O Neoclassicismo representa um movimento artístico e cultural que envolveu a literatura, a pintura, a escultura e a arquitetura. Surgiu no século XVIII, na Europa, espalhando-se pelo mundo, permanecendo até meados do século XIX. Recebeu esse nome por ter se baseado em ideais clássicos.

valorizadas, reforçando, assim, “a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 2012, p. 20). Essa ideia vigora até os dias atuais, até mesmo nas unidades escolares. Isso porque, o componente curricular Arte é visto como complemento de carga horária docente, não exigindo, muitas vezes, formação adequada do profissional, além da falta de cumprimento da carga horária do componente estabelecida pela Matriz Curricular.

Com a assinatura da Lei Áurea e a proclamação da República, o trabalho manual voltou a ser valorizado. “Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os polos pré-conceituais” (BARBOSA, 2012, p. 30). Essa inversão de conceitos ocorreu não pelo fato de as Belas-Artes perderam o prestígio, uma vez que continuavam reservadas às classes sociais mais prestigiadas da sociedade, e sim em razão da valorização das artes técnicas empregadas na indústria, como meio de reparação econômica do país e redenção da mão de obra recém-liberta.

No final do século XIX, no contexto social republicano, a educação brasileira buscou um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, ou seja, entre arte e sua aplicação na indústria. Dessa forma, intelectuais e políticos liberais introduziram nas escolas secundárias e primárias o ensino do desenho industrial, como meio de preparação de mão de obra para as indústrias, isto é, um ensino que preparava para o *design* a partir do modelo norte-americano. Ressalta-se que nesse período, no âmbito da educação brasileira, os liberais lutavam em prol da revolução industrial e buscavam a iniciação profissional dos cidadãos. Observa-se que a política liberal visava o desenvolvimento econômico do país e fundamentava a educação popular técnica e artesanal da população. Esse modelo vigorou até meados do século XX.

No início do século XX, com o advento da Semana de Arte Moderna e, conseqüentemente, o modernismo literário, a ideia de arte como expressão deslocou-se para a educação mediante experiências exitosas junto a crianças, como atividades extracurriculares, tais como: a Escola Brasileira de Arte, em São Paulo; os ateliês criados para crianças nos parques infantis e na Biblioteca Infantil por Mário de Andrade, quando este foi secretário de Cultura em São Paulo, em 1936; as classes de arte de Anita Malfatti, na Escola Americana; e as Escolas de Arte para crianças bem dotadas em arte pelo jornal A Tarde, em São Paulo. Entretanto, o

golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo<sup>13</sup> interrompeu esse processo de desenvolvimento artístico ao perseguir professores e instituir, nas escolas primárias e secundárias, o desenho geométrico e o desenho pedagógico, com o objetivo de treinar a visão, evidenciando a utilização instrumental da arte.

Com o fim do Estado Novo, surgiu um movimento de valorização da arte da criança, tendo como pressuposto que a arte é uma maneira de liberação emocional. A partir de 1947, foram criados ateliês em várias cidades brasileiras, tendo como objetivo liberar a expressão da criança, levando-a a se manifestar livremente, sem a interferência de adulto. Um desses ateliês foi fundado por Augusto Rodrigues, denominado de Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Essa escola ofertou cursos de formação de professores, levando a uma multiplicação de escolinhas de arte no Brasil. Além disso, foi fundamental para o surgimento do Movimento Escolinhas de Arte (MEA)<sup>14</sup>. Estas utilizavam lápis, pincel, tinta, argila, papel e deixava a criança se expressar livremente. A EAB também foi responsável pela criação do Curso Intensivo em Arte Educação, que formou inúmeros arte-educadores no Brasil e na América Latina.

Mesmo nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961 não incluiu, no currículo das escolas primárias e secundárias, o ensino de Arte. Foi somente na década de 1970 que a Educação Artística passou a fazer parte do ensino formal, tornando-se obrigatória. O ensino de Arte no Brasil foi legalizado e regimentado pela primeira vez em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau, Lei n.º 5.692/71, sendo incluída no currículo escolar com a nomenclatura de Educação Artística.

A LDB n.º 5.692/71 incluiu no currículo escolar a Educação Artística como uma atividade educativa. No entanto, foi considerada somente “atividade educativa”. Além disso, a formação de professores para constituí-la não foi exigida, podendo ser ministrada por profissional de qualquer área. Salienta-se que, de acordo com a lei, não poderiam ser contratados “[...] como professores de artes os artistas que tinham sido preparados pelas ‘escolinhas’, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-

---

<sup>13</sup> O Estado Novo foi a fase ditatorial do governo de Getúlio Vargas. Ao todo, Vargas permaneceu no poder de 1930 a 1945, mas a fase do Estado Novo corresponde especificamente ao período de 1937 a 1945. Teve início em novembro de 1937, quando houve o golpe do Estado Novo, e encerrado quando os militares obrigaram Vargas a se retirar do poder.

<sup>14</sup> O Movimento Escolinhas de Arte iniciou em 1948 com a fundação da Escolinha de Arte do Brasil. Esse movimento inspirou e auxiliou na formação das escolinhas de arte em várias cidades no Brasil e na América Latina.

se o grau universitário, o que muitos deles não tinham” (BARBOSA, 2014, p. 10). O resultado dessa normativa foi paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Essas atividades deveriam ser ensinadas em conjunto por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do Primeiro Grau, o que resultou na prática da polivalência. Ainda conforme a referida autora:

Artes tem sido matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil. Isso não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo Mec-Usaid), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal n.5.692 de Diretrizes e Bases da Educação. (BARBOSA, 2014, p. 9)

Na realidade, incluir Artes na LBD foi uma forma de camuflar uma lei tecnicista, voltada para formar mão de obra barata para as multinacionais que se estabeleceram e se fortaleceram no Brasil durante a ditadura militar<sup>15</sup>. Dessa forma, tornar a Arte um componente curricular obrigatório consistiu em estratégia, dissimulada como ação humanística, em pleno período de violência e opressão política.

Apesar desse contexto, iniciou-se, nos anos 1980, um movimento de professores de Arte com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais da educação formal e informal, o que resultou na mobilização de grupos de educadores. Esse movimento foi denominado Arte-Educação<sup>16</sup>, sendo fortalecido pela Federação de Arte/Educadores (FAEB), criada em 1987, em Brasília. Esse é um órgão de representação nacional dos profissionais de arte-educação, e visa fortalecer e valorizar o ensino de arte na busca de uma educação brasileira com identidade social e cultural.

---

<sup>15</sup> A ditadura militar brasileira foi o regime instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964 e que durou até o dia 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

<sup>16</sup> Criado na década de 1980 pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, o termo arte-educação designa uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, e o tipo de trabalho que desenvolvem, com base, em geral, na abordagem triangular.



O Movimento Arte-Educação<sup>17</sup> permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, além de reconhecer o isolamento do componente curricular Educação Artística dentro das unidades escolares. Além disso, possibilitou a divulgação e a multiplicação de novas ideias pelo país, por meio de eventos, como o Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), que ocorre anualmente, sendo considerado um espaço de produção de conhecimento científico, artístico e educacional, além de fomentar e disseminar as pesquisas que alicerçam e fortalecem as ações político-conceituais nas linguagens que compõem a área da Arte. E mais, há encontros promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares. Esses eventos possibilitam a discussão sobre o ensino de Arte. Como assevera Barbosa (2014, p. 26), “a ideia de basear o ensino de Arte no fazer e ver Arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo”.

Nessa mesma década, o Brasil vivenciou o processo de redemocratização, aumentando a participação de professores em associações e reflexões em torno da Arte, aliadas aos programas de pesquisas de cursos de pós-graduação. Com isso, surgiram novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de Arte nas escolas, com destaque para a abordagem triangular, isto é, um “sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar)” (BARBOSA, 2014, p. 30). Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, iniciaram-se as discussões sobre a nova LDB, sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996.

Entretanto, a partir dos anos de 1990, ocorreu, na Tailândia, uma conferência denominada de “Conferência Mundial Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, na qual a educação foi tomada em uma perspectiva econômica, sob a ótica do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), direcionando as políticas educacionais e os planos de educação de muitos Estados-membros, impondo mudanças aos contextos político, social e educacional (UNESCO, 1990).

---

<sup>17</sup> O movimento de Arte-Educação se constituiu fora da escola regular, em museus, escolinhas de arte e, posteriormente, subsidiou a prática educacional com ideias, metodologias e técnicas para o ensino de Arte quando houve a sua integração à educação escolar brasileira como componente curricular. Tratou-se de um longo processo histórico permeado de intercruzamentos de concepções estéticas, filosóficas e pedagógicas, de práticas educativas, de visões de mundo e de convicções políticas, ou seja, uma teia de significados múltiplos.

A história política recente do Brasil iniciada com o período da transição democrática após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), também denominado Nova República, assistiu ao debate em torno de políticas públicas democráticas, sintetizado na formulação da Constituição de 1988 onde foi possível assegurar um conjunto de direitos civis. No entanto, é nesse período que se consolida a adoção do modelo econômico neoliberal, mais precisamente com a política econômica do Governo Fernando Collor (1990). A reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas desencadeadas entre os anos 1995 a 2008 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018 p 53)

Dessa forma, no Brasil, a partir de 1990, as normativas legais e educacionais basearam-se no discurso neoliberal, no qual a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança, objetivando aumentar a produtividade econômica ao tornar o pobre apto para o trabalho e, conseqüentemente, produtivo e ativo na economia.

Nesse cenário, pode-se afirmar que a Lei n.º 9.394/1996 é resultante da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa declaração tem como foco a educação básica, sendo esta uma prioridade a ser alcançada universalmente, de modo a ampliar a perspectiva de recursos das estruturas organizacionais, dos currículos e sistemas convencionais de ensino. Dentre os objetivos dessa iniciativa, destacam-se: intensificar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; elaborar uma política contextualizada de apoio dos setores sociais, econômicos e culturais; estimular recursos financeiros, humanos, públicos, privados e voluntários, visando fortalecer a solidariedade internacional, a partir da educação, além de promover os valores fundamentais da dignidade humana; e contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e o avanço social, econômico e cultural dos países (UNESCO, 1990).

Nessa proposta de universalização da educação, verifica-se a atuação do modelo neoliberal, em que prevalece a livre-iniciativa, a relação de competitividade, a universalização educacional, na qual o quantitativo de alunos é um dado meramente econômico, uma vez que o essencial é adquirir saberes e competências para a disputa mercadológica. Esse aspecto neoliberal está implícito na Lei n.º 9.394/1996.

É importante ressaltar que, inicialmente, o componente Arte não estava previsto para ser incluído como disciplina curricular na Educação Básica, gerando

uma mobilização dos arte-educadores. Assim, mediante campanhas e movimentos, conseguiram assegurar, através da promulgação da Lei n.º 9.394/1996, a Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino, como mostra o § 2º do art. 26 da referida lei: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, n. p.).

Em observância e cumprimento desse dispositivo legal, no qual consta que “[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” (BRASIL, 1996, n. p.), o MEC publicou, em 1998, os PCNs. Esses documentos foram elaborados buscando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Além disso, consideraram a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Portanto, são resultados de um árduo trabalho, que contou com a participação de muitos educadores brasileiros, inclusive, de arte-educadores, o que possibilitou a construção de um livro próprio para a área da Arte.

Assim sendo, os PCNs para o ensino de Artes estabelecem quatro linguagens artísticas:

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. (BRASIL, 1998, p. 19)

Ao estabelecerem essas quatro linguagens artísticas para a Arte, os PCNs reconhecem e reforçam a importância dessas linguagens na formação e no desenvolvimento das crianças. Esse reconhecimento representou um avanço para esse componente curricular, consistindo em marco na legislação educacional brasileira.

Contudo, importa mencionar a não obrigatoriedade dos PCNs. Apesar de serem diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, com o objetivo de orientar educadores, coordenadores, diretores, esses parâmetros não trazem imposições. Esse fato evidencia a preferência pela educação que objetiva a formação de mão de obra qualificada em detrimento de uma formação humanitária.

No século XXI, mais precisamente em 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos (2001-2011), conforme estabelece o art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que previu a elaboração de um Plano decenal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, n. p.)

O PNE foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 e regulamentado pela Lei n.º 10.172. O discurso neoliberal está explícito logo no prefácio desse plano. À época, o diretor da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein, asseverou que os planos devem “[...] apoiar-se num novo pacto educacional estabelecido entre forças sócias e políticas” (BRASIL, 2001b, p. 7), aglutinando as competências técnica e política, como mostra o seguinte trecho:

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um espelho vivo dos na época, acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001). Longamente negociado, com ampla participação dos atores sociais, o PNE representa um concerto de vontades e não um documento isolado escrito por um grupo. Segundo a lei, ele deve desdobrar-se em plano estaduais e municipais de educação. Todo esse processo, especialmente a execução dos planos, necessita apoiar-se num novo pacto educacional, estabelecido entre as forças sociais e políticas, conjugando a competência técnica e a competência política. (BRASIL, 2001b, p. 7)

Além do PNE expressar a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, as diretrizes e metas do governo refletiam a visão econômica neoliberal. Verifica-se, assim, um plano economicista e tecnicista, no qual as políticas educacionais e sociais são norteadas pelas políticas do Banco Mundial, que objetivam investir no desenvolvimento das pessoas ao assegurar políticas

públicas que garantam que todos tenham acesso mínimo à educação, à saúde, à alimentação e ao saneamento. Contudo, essas políticas são elaboradas para operacionalizar a política econômica, que utiliza mecanismos gerenciais, como a expansão do mercado, a regulação do Estado e a eficácia nos resultados. Essas ideias foram incorporadas da administração empresarial e seus pressupostos básicos, de modo a serem aplicadas na educação. Nesse tipo de cultura, a expectativa de desenvolvimento humano se adapta às necessidades da gestão, recompondo-se e reconfigurando-se conforme a organização econômica.

Em junho de 2014, a Lei n.º 13.005 aprovou o PNE 2014/2024, com metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da educação. Esse processo deu continuidade à política neoliberal implementada no país:

Suas 20 metas conferiram ao país um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2014, n. p.)

Observa-se que assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola é um meio de garantir a formação para o trabalho, servindo de instrumento para a política econômica. Desse modo, a política neoliberal passou a operar dentro das unidades educacionais por meio do currículo. Assim, busca-se adequar o sujeito às questões econômicas, pois o desenvolvimento pessoal não se limita ao trabalho, pois se deve formar para a vida e a sociedade, o que é fundamental para o capitalismo.

Em 2015, o processo de elaboração da BNCC ganhou força. Essa base comum tem por objetivo orientar a construção de um currículo de Educação Básica para as escolas públicas e privadas brasileiras. A BNCC já estava prevista no art. 210 da CF/1988, no art. 26 da LDB n.º 9.394/96, bem como no PNE, Lei n.º 13.005/2014. Destaca-se que o PNE indica claramente a elaboração de uma base curricular comum como estratégia para o cumprimento das metas 2 e 7. A meta 2 refere-se à universalização do Ensino Fundamental (período de 9 anos) para toda população de 6 a 14 anos de idade, de modo a garantir que 95% dos alunos concluam esse nível de ensino dentro da idade recomendada. A meta 7 visa conferir qualidade à educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, com

melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a fim de atingir as médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014).

No final do ano de 2017, a BNCC foi aprovada pelo CNE e oficializada pelo MEC para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, passando a ser referência obrigatória para a elaboração e/ou revisão das propostas curriculares das escolas públicas e privadas, tornando-se o principal parâmetro para os cursos de formação inicial e continuada de professores, para a elaboração de livros e materiais didáticos e para os sistemas de avaliação. Quanto ao Ensino Médio, a proposta de uma base comum ficou para um segundo momento. No ano de 2018, sua implementação ocorreu de modo democrático e participativo (CALLEGARI, 2018). Destarte, conforme o art. 12 da Lei n.º 13.415/2017:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os Art. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017a, n. p.)

Com relação ao componente curricular Arte, a BNCC pontua que ele deve integrar a área das Linguagens, códigos e suas tecnologias, além de articular seis dimensões do conhecimento, quais sejam: a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão, perpassando pelas Artes Visuais, Dança, Música e pelo Teatro/ Essas dimensões não dizem respeito a “[...] eixos temáticos ou categorias, mas a linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola”. Portanto, “essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018, p. 194).

De acordo com a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental:

[...] o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 198)

Sob essa perspectiva, observa-se que as manifestações culturais contribuem para essa formação integral, devido às suas características sociais e políticas, bem como à possibilidade que os estudantes têm de apreender e compreender os costumes e valores da sociedade. Na parte introdutória ao componente Arte, a BNCC reforça que:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2018, p. 194)

Apesar do reconhecimento da Arte pela BNCC, algumas incoerências são percebidas, como o fato de esse componente integrar a área das Linguagens, códigos e suas tecnologias, sendo esse um paradoxo implícito entre a teoria e a prática.

A estratégia de considerar as Artes SUB-componentes é SUB-repeticidamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras disciplinas. O professor de Português ilustrará suas aulas com obras de Arte etc. Por exemplo, ao discutir o tema 'ponto de vista' em Literatura, usará a tela 'As meninas', de Velásquez. Teremos aí uma excelente aula interdisciplinar, mas não é apenas Arte como tema transversal que nossos estudantes do Ensino Fundamental e Médio precisam. (BARBOSA, 2016 n.p.)

Além disso, ao considerar as linguagens artísticas como subcomponentes, confere margem a interpretações equivocadas e ao retorno da polivalência<sup>18</sup>. A justificativa para a polivalência é a valorização mascarada do trabalho interdisciplinar.

Ainda conforme a referida autora:

No Brasil, as Artes só tiveram a mesma importância que as outras disciplinas no currículo em três reformas:  
1 – Reforma Rui Barbosa, que deu especial atenção e maior número de páginas ao ensino do Desenho (1882-1883);  
2 – Escola Nova, especialmente a Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e Reforma de Minas Gerais (1927 -1930);  
3 – Reforma Curricular de Paulo Freire, nas Escolas da Prefeitura de São Paulo.

---

<sup>18</sup> Barbosa (2015) explica que a polivalência consistia em um só professor ensinar música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança, desde o ensino primário até o ensino secundário.

De resto, Arte tem sido desprezada no currículo, mas raramente de maneira TÃO agressiva e explícita como está sendo feito pela nova Base Nacional de Currículo Comum que vai substituir os PCN. (BARBOSA, 2016 n.p.)

Na concepção pedagógica da Reforma Rui Barbosa, principalmente nos ensinos primário e secundário, o ensino do desenho ocupou lugar de destaque. Nesse contexto, a Educação Artística consistia na base mais sólida da educação popular, pautando-se na ideia de enriquecimento através da industrialização do país, o que seria possível mediante a educação técnica e artesanal do povo. Nos pareceres direcionados ao Ensino do Desenho, foram dedicadas 90 páginas, e nas matérias que compunham o currículo, esse ensino foi nomeado, em primeiro lugar, na Escola Primária Média, e, depois, na Escola Primária Elementar.

A Reforma de Fernando Azevedo, no Distrito Federal, recomendou explicitamente o desenho espontâneo seguido de apreciação naturalista. Isso significa que a criança deveria ser deixada para expressar-se livremente; em seguida, deveria ser conduzida a examinar visualmente o desenho realizado; posteriormente, deveria solicitar a ela a realização de outro desenho que integrasse elementos do objeto real desenhado no primeiro desenho.

A Reforma Curricular de Paulo Freire, nas escolas da Prefeitura de São Paulo (1989-1992), baseava-se nos princípios democráticos para a educação, o que se fez presente na reforma curricular. Desse modo, a escolha do conteúdo programático e dos temas que comporiam o currículo deveria basear-se em um processo dialógico entre educadores e comunidade escolar. Nessa reforma foram criados coletivos nas bases, como os Conselhos de Escola e os Núcleos de Ação Educativa (NAE), bem como colegiados para discussão e tomada de decisões. Essa era uma proposta de democratização, baseada nos princípios da descentralização e da autonomia.

Nota-se que, no Brasil, a implementação da Arte enquanto componente curricular, por meio da legislação educacional, é uma tentativa de exaurir do ensino de Arte o seu teor crítico e reflexivo, na perspectiva de formar sujeitos dóceis e conformados, através do poder disciplinar, uma vez que este se faz nas instituições escolares.

Diante das considerações expostas até aqui, busca-se analisar o componente curricular Arte no âmbito da educação do estado de Goiás, considerando as diretrizes da Secretaria de Educação de Goiás para esse componente, bem como



seus documentos norteadores. O objetivo é compreender a sua trajetória e efetivação na contemporaneidade.

## 2.2 Componente curricular Arte no Estado de Goiás

No estado de Goiás, todas as normativas determinadas por leis nacionais foram cumpridas pelo governo estadual, como a Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, em conformidade com a LDB n.º 9.394/96; a Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências, em observância ao PNE; e a elaboração de documentos curriculares, em consonância com os PCNs e, posteriormente, com a BNCC.

A partir de 2004, o estado de Goiás iniciou as discussões sobre o processo para a elaboração da Reorientação Curricular, proposta norteada pelos PCNs. Dessa forma, foram elaborados e publicados os cadernos de “Reorientação Curricular – Currículo em debate – Expectativas de aprendizagem: convite à reflexão e à ação”, na versão preliminar, em 2007, e “Reorientação Curricular 1º a 9º ano – Currículo em debate: Matrizes curriculares”, em 2009. Em 2012, a Secretaria de Educação de Goiás apresentou o Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás de 1º ao 9º ano do Ensino fundamental e de 1ª a 3ª série do Ensino Médio.

Pode-se afirmar que a política neoliberal também se fez presente na elaboração desses documentos norteadores, uma vez que refletem os documentos de origem. Um exemplo explícito se encontra no caderno “Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano – Currículo em debate – Expectativas de Aprendizagem: convite à reflexão e à ação”, versão preliminar (caderno 5):

[...] o referencial teórico-metodológico das Matrizes Curriculares do 1º ao 9º ano para o Ensino Fundamental está calcado em um paradigma que concebe Educação como um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de competências. (GOIÁS, 2007, p. 7)

Comumente, o termo competências relaciona-se ao campo da administração. Na educação, esse vocábulo denota, implicitamente, a ideia de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Ao vincular educação e mercado de

trabalho, são valorizados saberes do mundo mercadológico em detrimento de outros saberes importantes para a formação do ser humano, como os científicos, filosóficos, artísticos, estéticos, tecnológicos e culturais. Há, nesse processo, a substituição da escola do conhecimento por uma escola prática, imediatista, que visa suprir a força de trabalho útil ao mercado.

Além disso, o referido caderno faz uma releitura dos quatros pilares da educação, elaborados em 1998 pelo político e economista francês Jacques Delors e outros organizadores, em um relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir – relatório para UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o Século XXI”. Esse relatório elenca quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social que devem nortear a educação no século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Segundo o Caderno 5 de Reorientação Curricular:

As Matrizes de Habilidades do 1º ao 9º ano para o Ensino Fundamental oferecem um referencial pedagógico visando à promoção efetiva da consciência coletiva profissional para a melhoria da qualidade da aprendizagem, entendida como construção/reconstrução do conhecimento e envolvendo as seguintes competências:

- Cognitivas/Aprender a pensar – competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento. Habilita o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar-se e a estar consciente de suas ações.
- Atitudinais/Aprender a ser e a conviver – competências que visam a estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais: conscientização de si mesma e de sua interação com o grupo. Capacidade de conviver em diferentes ambientes: familiar, profissional e social.
- Operativas/Aprender a atuar – competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, de forma refletida e consciente. (GOIÁS, 2007, p. 8)

O comprometimento com os quatros pilares da educação e com a política educacional do Banco Mundial fica evidente nos documentos, principalmente quando aborda a melhoria da qualidade da aprendizagem considerando o processo de construção/reconstrução, e quando os conteúdos de aprendizagens passam a ser considerados competências e habilidades, estando relacionados com a formação para o trabalho, e não com a formação integral do ser humano. Nas orientações sobre o componente curricular Arte, estão presentes as quatros linguagens da Arte, bem como as competências e as expectativas de aprendizagem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Outro documento normativo elaborado pelo estado de Goiás foi o DC-GO Ampliado. Assim como a BNCC, “[...] o DC-GO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares” (GOIÁS, 2019, p. 42). Acerca do componente curricular Arte, o documento pontua que:

O DC-GO organizou cada expressão artística como uma área de conhecimento de Arte específica, ou seja, Arte-Artes Visuais, Arte-Dança, Arte-Música e Arte-Teatro, cada qual com suas próprias unidades temáticas, que devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Evitando, dessa maneira, a compreensão de que todas possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência. Em relação a unidade temática Artes Integradas indicada pela BNCC, o DC-GO a compreendeu como sendo uma perspectiva metodológica emergente para a educação das artes e não como um organizador de objetos de conhecimento que expressam habilidades. Para sua efetivação, orienta-se que esta perspectiva metodológica seja trabalhada apenas nas instituições escolares que tiverem dois ou mais professores licenciados em qualquer uma das expressões artísticas, cada qual em uma expressão artística distinta. É importante ressaltar que os objetos do conhecimento e as habilidades que compunham a unidade temática Artes Integradas foram redistribuídas entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. (GOIÁS, 2019, p. 142)

Destarte, as diretrizes contidas no DC-GO enfatizam que as expressões artísticas devem ser trabalhadas por profissionais graduados. Orienta também que as Artes Integradas<sup>19</sup> sejam trabalhadas somente nas unidades escolares que contam com dois ou mais profissionais habilitados em quaisquer linguagens artísticas definidas pelo documento.

Diante disso, analisar alguns dados relativos ao ensino do componente Arte no estado de Goiás faz-se necessário, haja vista que, diante das diretrizes norteadoras e do engajamento para a elaboração desses documentos, algumas questões emergem e são iminentes, a saber: a formação do professor de Artes na rede estadual de educação condiz com o que preconiza os documentos oficiais? Qual a quantidade de cursos superiores nas linguagens artísticas ofertados no estado de Goiás? Na área da educação, os concursos públicos promovidos pelo estado contemplam a demanda de professores em Arte ou em suas linguagens

---

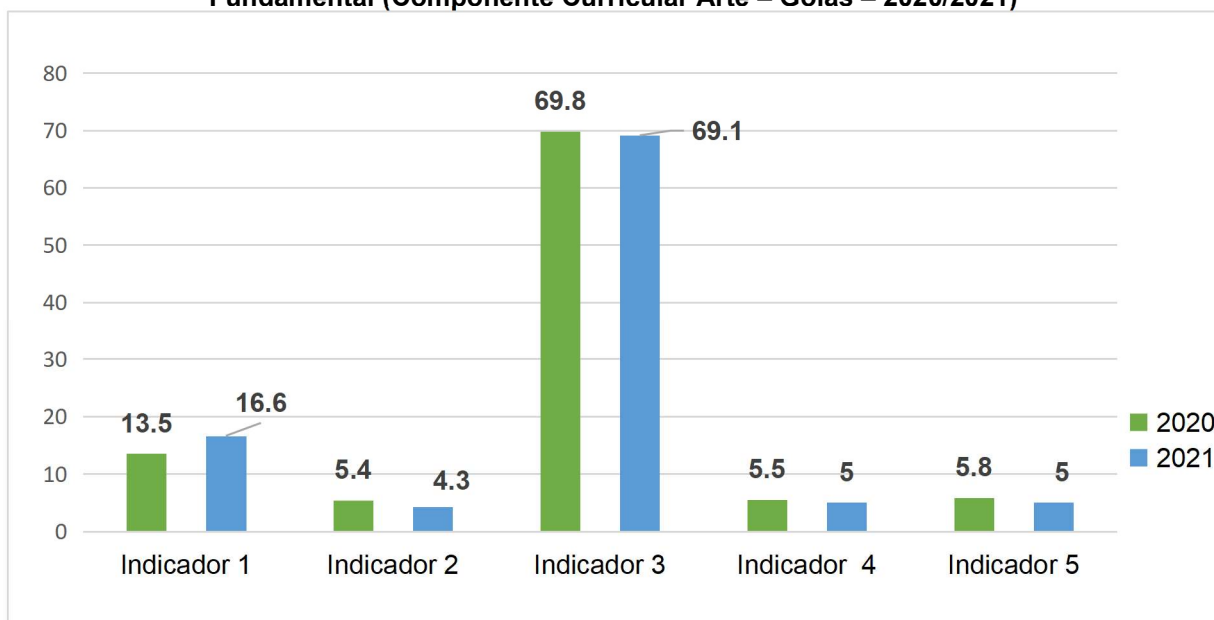
<sup>19</sup> De acordo com a BNCC, as Artes Integradas exploram as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018, p. 197).

artísticas? O que orienta as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás em relação à modulação do professor de Artes, dado que são elas que orientam e direcionam os trabalhos dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria de Estado da Educação?

### 2.3 Formação docente em Artes/Linguagens no Estado de Goiás – anos finais do Ensino Fundamental

Nesta seção, a trajetória do componente curricular no estado de Goiás, mais precisamente, na rede pública estadual de ensino, será abordada a partir de levantamentos de dados que evidenciam o lugar que esse componente ocupa atualmente. Os primeiros dados dizem respeito ao Censo da Educação Básica Escolar 2020 e 2021. Com relação aos docentes que ministram o componente curricular Arte no estado de Goiás, os dados coletados se referem aos anos finais do Ensino Fundamental e foram extraídos do Censo da Educação Básica Escolar 2020 e 2021, como mostra a Figura 1:

**Figura 1 – Indicador de Adequação da Formação Docente para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Componente Curricular Arte – Goiás – 2020/2021)**



Legenda: Indicador 1 – Licenciatura em área específica;  
Indicador 2 – Bacharelado em área específica sem Complementação Pedagógica;  
Indicador 3 – Licenciatura em área diferente da área de atuação;  
Indicador 4 – Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias/grupos anteriores;  
Indicador 5 – Docentes que não possuem curso superior completo.  
Fonte: Brasil (2022a).

Os dados e os indicadores apresentados no “Resumo Técnico do Estado de Goiás – Censo Escolar da Educação Básica” evidenciam discrepante em relação às orientações curriculares e à formação adequada docente referente ao componente Curricular Arte no estado de Goiás. Em 2020, apenas 13,3 % das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental contavam com professores licenciados para ministrarem aulas de Arte, conforme determina a legislação brasileira e goiana. Esse número aumentou para 16,6% em 2021. Observa-se, também, que, em 2020, 5,4% dos docentes de Arte que atuavam nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental eram bacharéis em área específica, mas não possuíam Complementação Pedagógica. Em 2021, esse número caiu para 4,3 %, sendo esse dado preocupante, haja vista a importância do conhecimento pedagógico<sup>20</sup> por parte dos educadores.

Verifica-se que, em Goiás, há um número significativo de docentes que ministram Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e possuem licenciatura em outras áreas do conhecimento. Em 2020, esse número era de 69,8%; em 2021, 69,1%. Diante disso, indaga-se: seria o componente Arte um meio para a complementação da carga horária dos docentes? Além disso, 5,5% (2020) e 5% (2021) das turmas de 6º ao 9º ano do Ensino fundamental possuíam professores com formação superior em qualquer área de atuação; e ainda, 5,8% (2020) e 5% (2021) dos professores não possuíam curso superior completo.

O fato de se ter professores não licenciados na área ou que não possuem formação acadêmica leva a uma prática pedagógica nociva à formação humana, uma vez que “[...] a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos” (LIBÂNEO, 2006, p. 109). Para tanto, há a necessidade de professores licenciados na área de atuação.

Em Goiás, os dados sobre a adequação da formação docente no componente curricular Arte nos anos finais do Ensino Fundamental denotam uma situação precária na formação humana dos discentes. O próprio “Resumo Técnico do Estado de Goiás – Censo Escolar da Educação Básica 2020”, elaborado com bases nos dados do Censo da Educação Básica, ao analisar e comparar a adequação docente

---

<sup>20</sup> Conhecimento pedagógico refere-se ao domínio de saberes e habilidades para ensinar o conteúdo. Segundo Libâneo (2015, p. 630), há duas exigências para profissionalização docente: “domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esse conteúdo”.

em todas as áreas do conhecimento, nos anos finais do Ensino fundamental, revelou que: “Para os anos finais, o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de Artes, em que 13,5% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada” (BRASIL, 2021, p. 44). A mesma conclusão consta no Resumo Técnico de 2021, como transcrito:

Para os anos finais, o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de artes, em que 16,6% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (Grupo 1 do indicador) O melhor resultado é observado para a disciplina de educação física, em que 73,7% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada. (BRASIL, 2022a, p. 43)

Desse modo, considerando a formação adequada do profissional que ministra Arte, nota-se que a maioria das unidades escolares não cumpre o estabelecido pelas normativas legais nacionais e estaduais, devido à ausência de profissionais licenciados na área e, também, por motivos históricos e culturais desse componente na escola. Conforme o art. 2º da LDB n.º 9.394/96, “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, n. p.). Assim, a ausência de um profissional habilitado na área dificulta o pleno desenvolvimento do educando, contrapondo-se ao preceito legal.

Diante disso, cabe analisar a quantidade de profissionais formados na área de Arte/Linguagens Artísticas na rede pública estadual de ensino de Goiás (Figura 2), a fim de verificar se existem professores de Arte suficientes para assumirem esse componente curricular.

**Figura 2 – Quantitativo de professores licenciados em Arte/Linguagens Artísticas na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás (2022)**



Fonte: Lima (2022).

Com relação à Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, em 2022, o quantitativo de professores licenciados em Arte/Linguagens encontrava-se distribuído da seguinte forma: 214 licenciados e/ou especializados em Artes Visuais; 29 licenciados em Música; 12 em Artes Cênicas; e 4, em Dança, totalizando 259 docentes. Considerando que nessa rede há 21.930 professores regentes, apenas 1,18% é licenciado em Arte/Linguagens. Importa mencionar que há docentes lotados em Coordenações Regionais, bem como na Secretaria Estadual de Educação. No estado, são 40 Coordenações.

Segundo os dados divulgados pelo Censo, em relação à formação docente em Arte, no estado de Goiás, a rede pública estadual conta apenas com 1,18% de professores formados nessa área do conhecimento. Essa constatação evidencia porque o ensino de Arte “é o pior resultado” no quesito formação docente, o que leva a uma prática deficitária, posto que os conhecimentos e os saberes epistemológicos desse campo estão contemplados em licenciatura específica. Além disso, não se observa a mesma situação em componentes como Matemática ou Língua Portuguesa. Entretanto, em Artes parece normal o professor exercer a polivalência ou não ser formado na área.

Toda essa questão direciona para um novo levantamento: a quantidade de cursos superiores em Arte/Linguagens oferecidos no estado de Goiás.

## 2.4 Cursos superiores em Arte ou Linguagens Artísticas oferecidos no Estado de Goiás

O levantamento de cursos superiores em Linguagens Artísticas ofertados em território goiano foi realizado através do Portal e-MEC<sup>21</sup>, no qual consta o cadastro nacional de cursos e instituições de Educação Superior. Foram encontrados cursos em Arte, Artes Visuais, Artes Cênicas, Teatro, Música e Dança (BRASIL, 2022b).

Para esta pesquisa, optou-se pelo registro dos cursos de licenciatura e de bacharelado (em áreas específicas de Arte), conforme Tabela 1. Ressalta-se que o bacharelado é aceito pelo Censo da Educação Básica, embora não seja o ideal.

**Tabela 1 – Levantamento de Cursos Superiores em Linguagens Artísticas oferecidos no estado de Goiás (julho de 2022)**

Nº	Instituição	Nome do Curso	Modalidade de graduação	Modalidade de ensino	Vagas autorizadas	Área específica
01	Centro Universitário Facvest	Artes	Licenciatura	A Distância	500	Educação
02	Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba	Artes	Licenciatura	A Distância	2500	Educação
03	Centro Universitário Faveni	Artes	Licenciatura	A Distância	400	Educação
04	Universidade Federal de Goiás	Artes Cênicas	Licenciatura	A Distância	50	Educação
05	Universidade Federal de Goiás	Artes Cênicas	Licenciatura	A Distância	160	Educação
06	Universidade Anhembi Morumbi	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	200	Educação
07	Universidade Santa Cecília	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	2100	Educação
08	Universidade de	Artes	Licenciatura	A Distância	500	Educação

<sup>21</sup> **e-MEC:** Sistema de Regulação do ensino Superior. Regulamentado pela Portaria Normativa n.º 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES), independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia. A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos autorizativos e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos.

As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação.



	Uberaba	Visuais				
09	Centro Universitário Estácio de Santa Catarina – Estácio Santa Catarina	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	1286	Educação
10	Centro Universitário Faveni	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	400	Educação
11	Centro Universitário Internacional	Artes Visuais	Bacharelado	A Distância	1000	Artes
12	Centro Universitário de Araras	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	2000	Educação
13	Universidade Cesumar	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	5000	Educação
14	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Artes Visuais	Licenciatura	Presencial	36	Educação
15	Universidade Federal de Goiás	Artes Visuais	Bacharelado	Presencial	30	Artes
16	Universidade Estácio de Sá	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	1804	Educação
17	Universidade Católica de Brasília	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	150	Educação
18	Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	17000	Educação
19	Universidade Cruzeiro do Sul	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	2500	Educação
20	Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	3570	Educação
21	Centro Universitário Leonardo da Vinci	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	7630	Educação
22	Centro Universitário Internacional	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	3000	Educação
23	Claretiano – Centro Universitário	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	657	Educação
24	Universidade Anhanguera	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	1000	Educação
25	Universidade Paulista	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	73260	Educação
26	Universidade Federal de Goiás	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	250	Educação

27	Universidade Federal de Goiás	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	400	Educação
28	Universidade de Franca	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	800	Educação
29	Universidade de Brasília	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	150	Educação
30	Universidade Federal de Goiás	Artes Visuais	Licenciatura	Presencial	30	Educação
31	Universidade Federal de Goiás	Artes Visuais	Licenciatura	A Distância	300	Educação
32	Universidade Federal de Goiás	Direção de Arte	Bacharelado	Presencial	30	Artes
33	Centro Universitário da Grande Fortaleza	Programa Especial de Formação Pedagógica – Arte Educação	Licenciatura	A Distância	800	Educação
34	Universidade Federal de Goiás	Teatro	Licenciatura	Presencial	30	Educação
35	Universidade de Brasília	Teatro	Licenciatura	A Distância	150	Educação
36	Universidade Estácio de Sá	Teatro	Licenciatura	A Distância	245	Educação
37	Universidade Federal de Goiás	Teatro	Licenciatura	Presencial	30	Educação
38	Centro Universitário Leonardo da Vinci	Teatro	Licenciatura	A Distância	7610	Educação
39	Universidade Federal de Goiás	Dança	Licenciatura	Presencial	40	Educação
40	Centro Universitário Leonardo da Vinci	Dança	Licenciatura	A Distância	7610	Educação
41	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Goiás	Dança	Licenciatura	Presencial	36	Educação
42	Universidade Cesumar	Design Musical	Tecnológico	A Distância	5000	Artes
43	Universidade Federal de Goiás	Música – Educação Musical	Licenciatura	Presencial	47	Educação
44	Universidade Federal de Goiás	Música – Instrumento Musical	Bacharelado	Presencial	20	Artes
45	Universidade Federal de Goiás	Música – Instrumento Musical	Licenciatura	Presencial	37	Educação

Fonte: Brasil (2022b).

A Tabela 1 evidencia que, no estado de Goiás, há 45 cursos oferecidos nessa área. Esse número é suficiente para suprir a demanda por formação docente no campo da Arte. Além disso, esses cursos contemplam as linguagens artísticas estipuladas pela legislação.

Observa-se que são ofertados 3 cursos de licenciatura, a distância, denominados de Artes; 2 são denominados de Artes Cênicas, ambos são licenciaturas e a distância. Com relação ao curso Artes Visuais, são 26 ofertas, sendo 24 licenciaturas e 2 bacharelados, sendo 23 a distância; 2 são licenciaturas, na modalidade presencial, e 1 bacharelado, também presencial; e ainda, há 1 bacharelado presencial em Direção de Arte, e 1 licenciatura em Programa Especial de Formação Pedagógica – Arte Educação, a distância.

Com relação ao curso de Teatro, 5 licenciaturas são oferecidas no estado de Goiás, sendo 3 na modalidade a distância e 2, na presencial. Na linguagem artística Dança, há somente 3 licenciaturas, das quais 2 são presenciais e 1 a distância. Essas licenciaturas são ofertadas pela Universidade Federal de Goiás, pela Universidade de Brasília, pela Universidade Estácio de Sá e pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

A linguagem artística da Música possui nomenclaturas diferentes nos quatro cursos existentes: Design Musical, curso tecnológico e na modalidade a distância; Música – Educação Musical, licenciatura, modalidade presencial; e 2 denominados de Música – Instrumento Musical, sendo 1 bacharelado e na modalidade presencial, e o outro licenciatura, também presencial.

Esse levantamento, bem como a análise dos dados coletados, mostrou que, dos 45 cursos voltados para as linguagens artísticas ofertados no estado de Goiás (licenciatura, bacharelado e tecnológico), a maioria destina-se às Artes Visuais, sendo 57,8% dos cursos; 11,1% dos cursos são de Teatro; 8,9%, de Música; e apenas 6,7% estão voltados para a Dança. Os demais cursos com nomenclaturas relacionadas à Arte somam 15,5%. Além disso, 4 desses cursos são de bacharelado, e 1, tecnológico. Portanto, a licenciatura conta com uma oferta maior.

Verifica-se, desse modo, que o quantitativo de cursos em Artes e Linguagens Artísticas, bem como o número de vagas disponíveis, são suficientes para uma formação docente como preconizada pelas Diretrizes. Todavia, o que se observa é uma inadequação entre a formação docente e o componente curricular Arte, como mostra o Censo Escolar da Educação Básica de 2020 e 2021.

Assim, se há oferta de cursos e de vagas autorizadas, por que há inadequação na formação docente voltada para a Arte? Diante do quantitativo de profissionais formados, faz-se necessário ter ciência do número de vagas ofertadas a professores de Arte na rede pública de ensino do estado de Goiás.

## 2.5 Oferta de vagas em concursos públicos para o componente curricular Arte e para as Linguagens Artísticas no Estado de Goiás, a partir do ano 2000

Procede-se nesta seção ao levantamento e à análise da oferta de vagas em Arte e Linguagens Artísticas, nos certames públicos realizados e em andamento no estado de Goiás a partir do ano 2000, através dos editais publicados. Essa delimitação justifica-se porque, a partir da LDB n.º 9.394/96, a Arte tornou-se componente curricular obrigatório, inclusive com a inclusão das linguagens artísticas.

Do ano 2000 até o ano de 2022, foram realizados quatro concursos públicos para preenchimento de vagas do quadro de docentes em Arte (2003, 2005, 2009 e 2010). Outro concurso público foi realizado no ano de 2018, mas disponibilizou vagas apenas para Matemática, Biologia, Química e Física. Em 2022, foi publicado um edital de concurso, que se encontra em andamento, sendo que as vagas para Arte e Linguagens Artísticas foram publicadas em edital complementar.

A Tabela 2 apresenta o número de vagas ofertadas nos referidos concursos para Arte e Linguagens Artísticas, conforme o período analisado.

**Tabela 2 – Ofertas de vagas nos últimos concursos em Artes e Linguagens Artísticas realizados pelo estado de Goiás, no período de 2000 a 2022**

Edital Ano	Quantitativo de vagas oferecidas							Total
	Arte/ Educação Artística	Artes Visuais	Música	Teatro	Dança	Bandas /fanfarra	Coral	
Edital n.º 3 – AGANP, 17 de outubro de 2003.	392	–	–	–	–	–	–	392
Edital AGANP n.º 07/2005, de 16 de dezembro	295	–	–	20	20	60	60	455

de 2005.

Edital de Abertura n.º 002/2009.		Neste certame foi criado um quadro reserva com os aprovados, 128 no total. Todos foram homologados.						128
Edital n.º 008/10/ SECTEC, 29 de março de 2010.	–	350	518	92	96	–	–	1056
Edital n.º 007 – SEAD/ SEDUC, de 15 de julho de 2022.	–	54	54	54	53	–	–	215
<b>Total Geral</b>								<b>2246</b>

Fonte: Adaptada pela autora (2022).

Com relação ao componente curricular Arte, o Edital n.º 3, da Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos (AGANP), de 17 de outubro de 2003, para o provimento da vaga de professor de Ensino Fundamental e Ensino Médio – PIII, ofereceu vagas para Arte/Educação Artística e suas diversas linguagens. De acordo com o referido edital, essas linguagens são compostas por: Licenciatura Plena em Educação Artística, com Habilitação em Música e em Artes Plásticas; Licenciatura Plena em Educação Musical; Licenciatura Plena em Artes Visuais; Licenciatura Plena em Artes Cênicas; Licenciatura Plena em Teatro; e Licenciatura Plena em Música. Foram disponibilizadas 392 vagas, sendo 55 vagas para a capital (Goiânia) e 337 para os municípios do interior do estado.

No Edital AGANP n.º 07/2005, de 16 de dezembro de 2005, para provimento de vagas para professor nível III<sup>22</sup> – Ensino fundamental e Ensino Médio –, as vagas oferecidas para Arte e Educação Artística, de acordo com o “nexo I “Quadro Geral de Vagas”, foram assim distribuídas: 273 vagas em Arte e Educação Artística para o interior, e 22 para a capital do estado. E ainda, foram ofertadas 60 vagas para Bandas e Fanfarras, 60 para Coral, 20 para Dança e 20 para Teatro, todas essas

<sup>22</sup> De acordo com o artigo 11 da Lei Estadual n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001, o Quadro Permanente do Magistério (QPM) é constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor e estruturado neste nível: “[...] III - professor, nível III, formação em nível superior – Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente” (GOIÁS, 2001, n. p.).

para a capital, totalizando 455 vagas. Contudo, foram homologados apenas 218, sendo 214 após a divulgação do resultado, e 4, em 2007 (ALCANTARA, 2020, p. 21).

Em 2009, foi realizado um concurso público para cargo de professor nível III, do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, conforme Edital de Abertura n.º 002/2009. Nesse certame, não houve previsão de vagas. Segundo o Edital, “O concurso público visa à formação de cadastro de reserva para o cargo de Professor de Nível III, conforme Anexo I, constante deste Edital”. O anexo I refere-se a um quadro contendo os componentes curriculares, incluindo Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, além dos nomes dos municípios do estado onde há vagas, marcados por um X. Foram homologadas 128 vagas, sendo 13 para Artes Visuais, 80 para Música, 29 para Dança e 6 para Teatro. A maioria das vagas destinou-se à capital (ALCANTARA, 2020, p. 30).

Posteriormente, em 2010, por intermédio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (SECTEC), Edital n.º 008/10, ocorreu o último concurso público no estado de Goiás em que Artes e Linguagens Artísticas foram contempladas. Na ocasião, foram ofertadas 1.056 vagas, sendo 350 para Artes Visuais, 518 para Música, 96 para Dança e 92 para Teatro. Nota-se um número significativo de vagas. No entanto, foram homologados somente 274 vagas: 104 para Artes Visuais, 92 para Música, 54 para Dança e 24 para Teatro; a maioria para capital do estado, excetuando Artes Visuais, com 71 vagas para o interior e 33 para capital (ALCANTARA, 2020, p. 40).

Após 12 anos, em 2022, um novo concurso público para provimento de vagas no cargo professor nível III foi publicado no Diário Oficial/GO, no dia 15 de julho de 2022, conforme Edital n.º 007 – SEAD/SEDUC, com oferta de vagas para Artes – Visuais, Artes – Dança, Artes – Música e Artes – Teatro. Foram disponibilizadas 215 vagas, das quais 210 são para concorrência ampla, e 5, para pessoas com deficiência. Desse total, 14 vagas são para Goiânia. Menciona-se que, na capital, não há previsão de vagas para pessoas com deficiência. Importante ressaltar que, no Quadro de Vagas, Anexo I, não há discriminação das linguagens artísticas. A previsão para a nomeação dos aprovados, de acordo com o Edital, é para os anos 2023, 2024, 2025 e 2026, sendo assim distribuídas: 1262 homologações em 2023; 1626, em 2024; 162, em 2025; e 1264, em 2026. Salienta-se, todavia, que a duração desse certame, conforme consta em edital, é de 2 anos, a contar da data de sua homologação.

A análise da quantidade de vagas ofertadas em concursos públicos no estado de Goiás mostra que a Arte/Linguagens Artísticas estiveram presentes nos últimos concursos realizados, exceto em 2018. No entanto, a oferta de vagas não significa garantia de homologação, tal como aconteceu no concurso de 2010, o último realizado e homologado, no qual apenas 25,9% de vagas foram homologadas. Esse fato refletiu na constatação expressa no “Resumo Técnico do Estado de Goiás – Censo Escolar da Educação Básica 2020 e 2021”, que pontuou: “o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de Arte” (BRASIL, 2022a, p. 43). Essa afirmação é confirmada pelo quantitativo de 215 vagas oferecidas no certame de 2022 para professores licenciados em Arte e Linguagens Artísticas.

Destarte, após o levantamento do quantitativo de cursos oferecidos em Arte e Linguagens Artísticas no estado de Goiás, bem como das ofertas de vagas em Arte nos concursos públicos realizados pelo governo estadual a partir do ano 2000, importa analisar as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás. Isso se faz necessário porque são essas diretrizes que orientam e direcionam os trabalhos dos profissionais da educação que atuam no âmbito da SEDUC-GO.

## 2.6 Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás e a modulação do professor no componente curricular Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental, no século XXI

As Diretrizes Operacionais da Rede pública Estadual de Educação de Goiás são documentos balizadores da gestão estadual. Em geral, são publicadas bianualmente. A última corresponde à gestão 2020-2022. A definição encontrada nessa versão fornece a dimensão desse documento norteador.

O documento em questão é um importante instrumento na orientação e no direcionamento dos trabalhos dos profissionais da educação, que atuam tanto no âmbito da SEDUC quanto das Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas. Nele, estão definidos os perfis dos servidores, as atribuições funcionais, os serviços adotados e rotinas de trabalhos, além das informações complementares e necessárias à condução, êxito e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem escolar, portanto, imprescindível na estruturação das atividades jurídicas, administrativas, pedagógicas e financeiras da educação pública estadual. (GOIÁS, 2020, p. 16)

Sendo as Diretrizes Operacionais um documento estruturante das atividades pedagógicas, financeira e jurídicas que direciona o trabalho dos profissionais da educação no âmbito da SEDUC-GO, estabelecendo a modulação, a carga horaria, a matriz curricular, definindo o perfil, os critérios e atribuições dos servidores das unidades escolares, torna-se necessário refletir sobre as orientações deste documento no que se refere a modulação e carga horaria do professor de Arte. Nessa perspectiva, serão abordadas quatro diretrizes operacionais do estado de Goiás, a saber: 2009/2010; 2011/2012; 2016/2017; e 2020/2022<sup>23</sup>, com o objetivo de analisar as orientações para a modulação do docente de Arte nos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), nas escolas com atendimento parcial de, no mínimo, 4 horas diárias.

Considerando a inserção da Música na Matriz Curricular, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010 abordam as expectativas da estruturação da Música no currículo e trazem sugestões para a mediação dessa linguagem, com grupos musicais locais, participação em eventos e festivais. Seguem orientações:

Nessa perspectiva, algumas orientações devem ser observadas para que aconteça a sua implementação, gradualmente, nas unidades escolares, dentro do prazo de três anos estabelecido pela legislação, e que seguem como sugestão:

- Priorizar as escolas de tempo integral;
- Se houver professores de música habilitados na escola, inserir a disciplina Música em todo o Ensino Fundamental;
- O professor modulado na disciplina Arte deverá atuar dentro da sua área de formação não praticando o ensino polivalente, em que um único professor ministra todas as linguagens da Arte. (GOIÁS, 2009b, p. 63)

Como mostram as orientações, há sugestão para parceria com grupos musicais e participação em eventos, o que não suprime o ensino de Arte e das demais áreas. Visa-se, com essa sugestão, a implementação gradual, prioritariamente nas escolas de tempo integral e no Ensino Fundamental. E ainda, essa implementação somente deve ocorrer se houver professores habilitados. Além disso, o docente modulado na disciplina de Arte deve atuar dentro de sua área de formação. No que diz respeito à modulação dos docentes, as Diretrizes determinam:

---

<sup>23</sup> Esse recorte ocorreu porque as Diretrizes Operacionais estão disponíveis para consulta e em arquivo PDF, no site da Universidade Federal de Goiás.



### **6.1 – Da Modulação**

A modulação é o procedimento técnico da Seduc que determina a lotação do professor e do agente administrativo educacional nos órgãos centralizados: superintendências, coordenações e subsecretarias, nas unidades escolares.

#### **Dos Critérios para Modulação dos Docentes**

Os critérios para efetivar a modulação de professor devem ser observados, por ordem de prioridade:

1. Professor efetivo licenciado na área, para docência da disciplina;
2. Professor efetivo cursando a licenciatura da disciplina;
3. Professor efetivo graduado ou licenciado em outra disciplina e na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de 3 (três) anos na disciplina que vai ministrar;
4. Professor efetivo cursando graduação em outra disciplina e na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de 3 (três) anos na disciplina que vai ministrar;
5. Professor em contrato temporário já incluído na folha, observando a ordem dos critérios anteriores. (GOIÁS, 2009b, p. 84-85, grifos da autora)

Para a modulação dos docentes, há cinco critérios técnicos que devem ser observados, na seguinte ordem: professor licenciado na área; cursando licenciatura na área; licenciado em outra disciplina, mas com experiência comprovada na área; por fim, contrato temporário, observando os critérios anteriores. Salienta-se que, para a modulação no componente Arte, há uma ressalva:

#### **Importante:**

- Com relação ao Ensino Religioso, Educação Física e Arte, ressalta-se a importância de que sejam valorizados os docentes que participaram das capacitações organizadas pela Seduc, por intermédio de suas gerências e do Projeto Ciranda da Arte;
- As disciplinas: Arte e Educação Física são de atuação exclusiva do professor da área, ou seja, um mesmo professor não poderá ministrar mais de uma disciplina, nesses casos específicos. (GOIÁS, 2009b, p. 86, grifo do autor)

O componente Arte deve ser ministrado exclusivamente por professor da área. Contudo, há incoerência ao impor que esse professor não poderá ministrar mais de um componente, nesse caso, especificamente. Isso porque, na Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, a Arte conta com apenas uma aula semanal, o que inviabiliza essa ressalva. Primeiro, pela formação na área; segundo, pela quantidade de aula disponibilizada na Matriz Curricular, o que não afeta a carga horária do professor, que, normalmente, é de 40 horas semanais, ou seja, 28 aulas semanais.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 mantiveram as mesmas orientações das de 2009/2010. Os critérios de

modulação são iguais, incluindo a ressalva de exclusividade com relação ao professor que ministra Arte.

Nas Diretrizes de 2016/2017, houve uma sugestão para os anos finais Ensino Fundamental em relação à Matriz Curricular: o acréscimo de uma aula semanal do componente Matemática Aplicada para o 9º ano, sendo essa aula ofertada no 6º horário, e não passível de reprovação ou progressão parcial. Quanto ao componente curricular Arte, este permaneceu com apenas uma aula semanal.

Acerca da modulação dos professores, as Diretrizes Operacionais de 2016/2017 pontuam que:

O professor dos anos finais deve atender ao seguinte perfil: preferencialmente efetivo e ter licenciatura plena no componente curricular em que atua; possuir habilidade para lidar com os adolescentes e jovens com aspectos relacionados a esta etapa da vida; disponibilidade para participar de formações e estudos; responsabilizar-se pelo desempenho escolar dos estudantes e pelo desenvolvimento das diversas ações inerentes ao trabalho docente; A modulação dos professores nas aulas dos componentes curriculares previsto na matriz dos anos finais deverá ser, preferencialmente, por área de formação do profissional. (GOIÁS, 2016, p. 34)

Percebe-se que, com relação ao perfil do docente dos anos finais do Ensino Fundamental, empregou-se, no âmbito da modulação, a palavra “preferencialmente”, excluindo a obrigatoriedade da licenciatura plena e a formação profissional na área de atuação. Entende-se que essa possibilidade traz um prejuízo à educação, principalmente em relação ao componente Arte, porque, implicitamente, a sua não obrigatoriedade favorece à modulação de profissionais sem a devida qualificação.

Em 2020, um novo documento contendo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás 2020/2022 foi implementado. Nele, a parte diversificada da Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental passou a contar com o componente curricular Estudo Orientado, para o 8º e o 9º ano. No que se refere à Arte, tanto na Matriz Curricular de 25 horas semanais quanto na de 28 horas semanais, foi mantida somente uma aula semanal.

No tocante à modulação docente, as Diretrizes Operacionais 2020/2022 estabelecem os seguintes critérios, por ordem de prioridade:

**Dos critérios para modulação dos docentes:**

Os critérios para efetivar a modulação de professor devem ser observados, por ordem de prioridade:

- professor efetivo licenciado na área, para docência da disciplina;

- professor efetivo cursando a licenciatura da disciplina;
- professor efetivo graduado ou licenciado em outra disciplina e na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de 3 (três) anos na disciplina que vai ministrar;
- professor efetivo cursando graduação em outra disciplina e na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de 3 (três) anos na disciplina que vai ministrar;
- professor com maior tempo de permanência/lotação na unidade escolar;
- professor temporário já incluído na folha, observando a ordem dos critérios anteriores. (GOIÁS, 2020, p. 252, grifos da autora)

De acordo com os critérios estabelecidos, a prioridade é para o professor efetivo e licenciado na área até alcançar o docente com maior tempo/permanência de lotação na unidade escolar, sem exigência de formação na área. Provavelmente, nas unidades escolares que não possuem professor licenciado em Arte e/ou Linguagens Artísticas, predomina esse critério, como evidenciado pelos dados relacionados com a formação desse profissional na rede pública de ensino estadual, sendo que somente 1,18% dos professores de toda a rede estadual de educação são formados em Arte e/ou Linguagens, o que confirma os dados do Censo Escolar da Educação Básica, ao mostrar que o pior índice de adequação de formação ocorre no componente Arte.

Além disso, em 4 de abril de 2022, entrou em vigor a Portaria n.º 2.037, da Secretaria de Estado da Educação, que institui e estabelece diretrizes para a operacionalização do Projeto *Arte Educa* nas unidades educacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás, com o “objetivo de promover a cultura da formação artística e estética dos estudantes, numa perspectiva de inclusão e transformação social, que busca a melhoria da qualidade da educação” (GOIÁS, 2022a, p. 2). Em seu artigo 2º, esse documento dispõe sobre a modulação de professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no Projeto *Arte Educa*, mostrando o foco do referido projeto, qual seja: “[...] fomento das expressões artísticas entre os alunos da Rede Estadual de Ensino de Goiás e o desenvolvimento integral dos estudantes, mediante a execução de projetos artísticos-pedagógicos que promovam transformação social” (GOIÁS, 2022a, p. 2).

Destaca-se que o *Arte Educa* é um projeto extracurricular, e deve ser trabalhado em contraturno, com aulas de 50 minutos. Por si só, esse fato restringe o quantitativo de alunos de escolas em tempo parcial que podem participar do projeto, uma vez que a maioria, devido à necessidade econômica, utiliza o contraturno para trabalhar e auxiliar a família.

Diante disso, infere-se que a referida portaria consiste em uma política descompromissada com a formação humana, sob a máxima de fomentar as expressões artísticas e propiciar desenvolvimento integral ao estudante. Na realidade, ela “tira” a possibilidade de um número significativo de estudantes receberem formação artística substancial, eximindo-se da obrigatoriedade de ofertar essa mesma formação na Matriz Curricular. Ao trazer essa oferta para o contraturno, o documento se isenta da não participação dos alunos.

Até aqui, apresentou-se a história do componente curricular Arte no Brasil, a partir de sua institucionalização legal, que ocorreu no século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao país, com o objetivo de formar uma elite para governar o Estado. Em seguida, adentrou-se ao século XX, com a promulgação de três leis de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n.º 4.024/1961, Lei n.º 5.692/1971 e Lei n.º 9.394/1996. Somente as duas últimas contemplou a Arte, sendo que, na Lei n.º 9.394/96, além da Arte, as Linguagens Artísticas tornaram-se componentes obrigatórios, após a luta dos Arte-Educadores. Ainda no final do século XX, acordos internacionais foram selados, e a política econômica neoliberal passou a embasar as reformas educacionais brasileiras.

Na contemporaneidade, a ideologia neoliberal consolidou-se. Assim, as diretrizes educacionais passaram a refletir a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes. No âmbito das políticas do Banco Mundial, existe um plano economicista e tecnicista que norteia as políticas educacionais e sociais. Por meio de *slogans*, como a garantia de acesso e permanência do estudante na escola, melhoria da qualidade da educação, busca-se formar indivíduos para o mundo do trabalho, instrumentalizando-os conforme a política econômica. Nesse contexto, o componente curricular Arte, apesar de obrigatório, tornou-se um subcomponente da área Linguagens, código e suas tecnologias, uma vez que a formação humana não interessa a essa ideologia.

As Diretrizes Educacionais do Estado de Goiás também evidenciam essa política, pois são norteadas por diretrizes nacionais. O Censo Escolar da Educação Básica do Estado de Goiás (2020 e 2021) mostrou que o componente Arte apresenta o pior resultado no tocante à formação adequada dos docentes. Esse fato apresenta uma contradição, dado que a quantidade de cursos superiores ofertados e o número de vagas autorizadas nessa área são suficientes para suprir a demanda das escolas públicas estaduais. Observa-se, contudo, que os concursos públicos

realizados na última década não foram suficientes para suprir o déficit de professores licenciados em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, conforme preconiza a legislação.

Além disso, esse componente passa por um sufocamento nos anos finais do Ensino Fundamental, pois não recebe a devida atenção com relação à formação profissional e à quantidade de horas/aulas semanais, sendo uma aula por semana. E ainda, o docente deve escolher com qual linguagem artística trabalhar, de acordo com a afinidade que possui. Essa escolha faz com que outras linguagens sejam desconsideradas, o que limita as possibilidades de formação integral do aluno. Ademais, há permissão de que a Arte seja utilizada para completar a carga horária do professor, fazendo com que, muitas vezes, estudantes sejam excluídos de projetos extracurriculares trabalhados no contraturno.

Diante disso, indaga-se: quais os desafios impostos à Arte no contexto educacional brasileiro, particularmente em Goiás? Por que esse componente curricular apresenta tantas contradições entre a legislação e a prática, dificultando o processo de formação integral dos estudantes?

## **CAPÍTULO 3 – COMPONENTE CURRICULAR ARTE: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E RESISTÊNCIA**

Este capítulo busca enfrentar os questionamentos levantados no final do capítulo anterior. Foram constatadas diversas contradições na legislação educacional brasileira e nos documentos norteadores que regulamentam a prática pedagógica nas unidades escolares. Dentre os aportes teóricos convocados para discutir essas contradições, tem-se Bourdieu (2011), que discorre sobre a importância do capital cultural, defendendo que a arte é um conhecimento que se estuda, se apropria, pois possibilita a formação de um *habitus* cultural, “[...] como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 73).

Para delinear a BNCC, convocou-se Peres (2017), que analisa o lugar da Arte nesse documento norteador da educação brasileira. Outro autor que aborda essa temática é Manzi (2020), que conceitua a naturalização ideológica presente no processo histórico-social, reafirmando a importância da ação escolar diante das desigualdades, como mencionado por Bourdieu e Darbel (2003).

Com relação aos desafios do componente curricular Arte no contexto neoliberal, em que foram constituídos os documentos norteadores da educação brasileira, buscou-se apoio em Libâneo e Freitas (2018), que discorrem sobre a educação nesse contexto.

### **3.1 O ensino de Arte: as contradições na Legislação Educacional e nas Diretrizes que norteiam a prática educativa contemporânea**

Como apontado, o ensino de Arte no Brasil foi marcado, inicialmente, pela dependência e importação cultural internacional, sobretudo europeia. Houve uma espécie de invasão cultural de cunho elitista a serviço dos ideais da aristocracia. Posteriormente, a legislação brasileira a inclui no currículo escolar como uma forma de camuflar uma lei tecnicista que, na realidade, se propunha a formar mão de obra barata para as organizações multinacionais, que se estabeleceram e se fortaleceram no país. “No currículo estabelecido em 1971, as Artes eram aparentemente a única

matéria a mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo” (BARBOSA, 2014, p. 9), mesmo porque, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram retiradas do currículo.

A partir de 1990, a educação passou a ser vista sob a perspectiva econômica e a ótica do Banco Mundial e da Unesco. Esses organismos influenciaram as políticas educacionais e os planos de educação de diversos Estados, impondo mudanças ao contexto político, social e educacional.

A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais de países em desenvolvimento ou emergentes, passam a ser formuladas de forma muito expressiva por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco. Por exemplo, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), estão presentes quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. A ‘educação para o mercado de trabalho’ é uma finalidade que justifica de modo mais visível os esforços dos sistemas de ensino para assegurar a aprendizagem para todos. Na Declaração de Jomtien (1990), um dos principais desafios é o de ‘melhorar a capacidade do sistema de ensino’ para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho e garantir que alunos desfavorecidos e de baixo desempenho tenham acesso à qualidade e a oportunidades de aprendizagem relevantes. (LIBÂNEO; FREITAS ,2018 p 48)

As normativas legais e educacionais tomaram como base o discurso neoliberal, no qual a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado, funcionando à sua semelhança. Dessa forma, tem-se por objetivo aumentar a produtividade econômica ao tornar apto para o trabalho os menos favorecidos financeiramente e os com baixo desempenho escolar, tornando-os produtivos e ativos na economia. Trata-se de governar os indivíduos de forma mais eficaz, de fazê-los produzir cada vez mais. O novo modo de governar pauta-se por uma lógica econômica:

Em documento recente do Banco, denominado Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento, verifica-se que a estratégia para se alcançar a ‘Aprendizagem para Todos’ na próxima década é que ‘os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho’ (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44). Fica realçada ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade integral, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 49-50)

Na perspectiva neoliberal, com relação à educação e à sua qualidade, a política educacional recorre à avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sobre isso:

Seus efeitos no campo da educação se traduzem na uniformização das políticas educacionais em escala mundial por meio de modelos de governança decorrentes de avaliações externas, conforme pode ser constatado em documentos oficiais do governo como diretrizes, programas, projetos etc. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 47)

A política educacional neoliberal induz a um pressuposto que permeia este estudo sobre o ensino de Arte no Brasil e no estado de Goiás: as contradições entre a legislação e os documentos norteadores, considerando as Diretrizes Operacionais.

Entretanto, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, ficou determinada a elaboração de uma nova LDB, bem como de um PNE. Ressalta-se que, na Lei n.º 9.394/96, o componente Arte não estava previsto para o currículo da Educação Básica, o que levou a uma mobilização dos Arte-Educadores. Estes, através de movimentos organizados, conseguiram garantir a Arte como um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Provavelmente, esse fato consiste na primeira contradição legal, pois tanto a CF/1988 quanto a LDB propõem a formação integral dos estudantes.

Diante disso, o conceito sociológico de capital cultural, de Pierre Bourdieu, torna-se útil para a compreensão de como a posse de capital material e cultural define as possibilidades de acesso aos vários tipos de conhecimento, em particular, do artístico. Esse conhecimento deve ser tomado como condição de “cultura”, um bem simbólico que confere e determina um *ethos*<sup>24</sup>, em uma propriedade de percepção cultivada, na qual a ação pedagógica escolar ou familiar deve empenhar-se naquilo que Bourdieu (2011, p. 73) chama de “a verdade oculta do gosto culto”. Isso significa que a Arte deve ser mostrada como um conhecimento que se estuda, se apropria, pois possibilita a formação de um *habitus*<sup>25</sup> cultural, “[...] como hipótese

---

<sup>24</sup> Segundo Bourdieu (2011, p. 42), *ethos* refere-se à “um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre coisas, a atitude face ao capital cultural e à instituição escolar”.

<sup>25</sup> *Habitus* foi denominada por Bourdieu (1993, p. 61) como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”.



indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar”.

Destarte, capital cultural remete à necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, e de apreender que a sua internalização implica trabalho de assimilação, de modo que uma parte integrante do sujeito tome forma de capital, isto é, torna-se um *habitus*. Bourdieu (2011) salienta que, embora o capital cultural tenha como ponto de partida o desenvolvimento escolar, através do conhecimento formal, ele vai além da noção de capital escolar, pois se caracteriza, também, como um conhecimento informal, que se constitui a partir dos costumes e hábitos de cada pessoa ou grupo social.

O art. 210 da CF/1988, o art. 26 da LDB n.º 9.394/96 e o PNE apontam diretamente para a elaboração de uma BNCC. Em 2017, a BNCC foi aprovada pelo CNE e oficializada pelo MEC, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Assim, passou a ser referência obrigatória à elaboração ou à revisão das propostas curriculares das escolas públicas e privadas, tornando-se o principal parâmetro para os cursos de formação inicial e continuada de professores, para a elaboração de livros e materiais didáticos e para os sistemas de avaliação.

A BNCC está organizada em componentes curriculares, alocados em áreas do conhecimento. Nesse documento, a Arte integra a área Linguagens, códigos e suas tecnologias. Essa grande área é composta por quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte. Consequentemente, as linguagens artísticas são consideradas subcomponentes da Arte. Acerca dessa organização:

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar. (PERES, 2017 p 30- 31)

Estabelecer a Arte/Linguagens Artísticas como um único componente curricular dentro da área de Linguagens evidencia retrocesso e contradição entre a legislação e os documentos norteadores, haja vista que Artes Visuais, Teatro, Dança

e Música são legalmente contemplados como componentes curriculares. Dessa forma, considerá-los como subcomponentes da Arte fere a legislação vigente, além de favorecer o retorno da polivalência, o que também infringe a Lei n.º 9.394/96 e a Lei n.º 13.278/2016. Observa-se que a polivalência retorna à legislação sob o signo da interdisciplinaridade. Sobre isso:

Por favor, não acreditem no falso discurso da interdisciplinaridade. Já fomos enganados pela ditadura que, em nome da interdisciplinaridade, pretendeu preparar, em dois anos, um professor para ensinar Música, Teatro, Artes Visuais, Dança e Desenho Geométrico, tudo ao mesmo tempo. Ninguém poderia ser Leonardo da Vinci no século XX. (BARBOSA, 2016 n. p.)

Essa declaração mostra o quanto a prática da polivalência esteve e está presente na educação brasileira. Além disso, demonstra que a presunção de um único profissional para ensinar as quatro linguagens artísticas parece algo utópico, ainda mais quando se pensa em formação integral do estudante. Outro aspecto que impossibilita essa pretensão trata-se da formação profissional, uma vez que oferecer um curso com abrangência das quatro linguagens seria comprometer a qualidade da formação. Acerca dessa formação:

A diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, pois dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da Ditadura Militar. (PERES, 2017, p. 33)

Nota-se a preocupação com um retrocesso das conquistas alcançadas pela Arte-Educação no Brasil. Implicitamente, há a possibilidade de institucionalização da polivalência, que consiste em um só professor ensinar Artes Plásticas, Desenho Geométrico, Dança, Música e Teatro (BARBOSA, 2015). Além disso, a polivalência enfraquece a docência em Arte. Portanto, essa seria mais uma contradição existente na BNCC, haja vista que a atuação docente em todas as linguagens artísticas exigiria formação superficial, sem a criticidade reflexiva que essas linguagens demandam.

A leitura do texto da BNCC, no qual é discorrido sobre o Componente Curricular Arte, permite observar que a concepção de Arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia

dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da *forma* na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade. (PERES, 2017, p. 31)

Sob essa perspectiva, um documento curricular normativo para todas as redes de ensino engendra relações político-sociais amplas. Com relação ao componente curricular Arte, em particular, ao destituir conteúdos constitutivos do processo artístico, esvaziar o teor crítico e reflexivo dos mesmos, promover uma formação superficial da Arte, a formação para a compreensão crítica fica limitada. Por traz desse ideal, subjaz um comprometimento com as ideias neoliberais, segundo as quais a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança, com vistas ao aumento da produtividade econômica, tornando o pobre apto para o trabalho, produtivo e ativo na economia, o que, indubitavelmente, não condiz com o ensino da Arte em sua integralidade.

Ademais, o documento norteador é paradoxal. Ao mesmo tempo que condiciona o ensino de Arte às Linguagens, estabelece seis dimensões para as Linguagens Artísticas, quais sejam: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Além disso, instituiu uma unidade temática<sup>26</sup> para as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música, além de outra unidade temática, as Artes Integradas<sup>27</sup>, para ser ministrada em sala de aula, sem especificar a formação docente para essa unidade. Para ministrá-la, pressupõe-se um profissional fluente em integração de Artes, e não somente com formação específica em uma das linguagens artísticas. Toda essa dinâmica dificulta e complexifica a formação integral do estudante e enfraquece o referido componente curricular.

A BNCC discorre sobre cada uma das dimensões. A criação refere-se ao fazer artístico, à produção e à construção. A crítica articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. A estesia articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. A expressão vincula-se à exteriorização das criações subjetivas, individual e coletivamente. A fruição diz

---

<sup>26</sup> Reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões.

<sup>27</sup> Explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

respeito ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Por fim, a reflexão refere-se à atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. De acordo com o documento, essas dimensões perpassam os conhecimentos das quatro linguagens artísticas (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Além disso, a BNCC, ao afirmar que “cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma ‘unidade temática’ que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões [...]” (BRASIL, 2018, p. 197), permite inferir que todos os professores de Linguagens Artísticas trabalharão com cada unidade temática, não importando sua área de formação. Essa interpretação denota incoerência, uma vez que não se trata de dialogar com as linguagens, e sim de ministrar todas elas. Novamente, tem-se o retorno da polivalência ou uma forma de enfraquecer um componente curricular que é muito caro para a formação humana, impedindo que o aluno se emancipe enquanto sujeito no mundo, legitimando sua expressão e seu desenvolvimento humano.

Considerando essas contradições na legislação e no documento norteador, é perceptível o sufocamento do componente curricular Arte e das Linguagens Artísticas. Nesse sentido, é fundamental aprofundar a reflexão em torno das contradições em relação à legislação educacional do estado de Goiás, mais precisamente sobre o DC-GO, elaborado em consonância com a BNCC e as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás.

### 3.2 Componente curricular Arte: intersecção entre naturalização e contradição

O componente curricular Arte/Linguagens Artísticas, no âmbito da rede estadual de ensino de Goiás, é regulamentado pelo documento normativo designado Documento Curricular para Goiás Ampliado, que “[...] a exemplo da BNCC, o DC-GO Ampliado também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares” (GOIÁS, 2019, p. 42). Esse documento está

estruturado em três volumes. O terceiro refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Diferentemente da BNCC, que organizou o quadro curricular em dois blocos, um para os anos iniciais e outro para os anos finais, o DC-GO decidiu, no Grupo de Trabalho com os professores de Arte, organizar os nove anos que compõem o Ensino Fundamental em três blocos de três anos cada um. Decidiu-se, assim, para aproximar os saberes e os fazeres artísticos aos tempos e ritmos de aprendizagem da maioria dos estudantes do território goiano. (GOIÁS, 2019, p. 142)

O DC-GO Ampliado organizou o quadro curricular em três colunas, sendo a primeira denominada Linguagem, e contempla Arte/Artes Visuais, Arte/Dança, Arte/Música e Arte/Teatro; a segunda coluna é composta pelos objetos do conhecimento/conteúdos; e a terceira contém as habilidades elaboradas anualmente. Essas habilidades foram reescritas considerando o processo de progressão horizontal, respeitando a complexificação deles dentro de determinado ano escolar, e o processo de progressão vertical, aprofundando os saberes artísticos como em uma espiral.

De acordo com o DC-GO, “a orientação é que a Arte seja trabalhada como campo do conhecimento, o Ensino de Arte – prática especialista orientada pela Lei de Diretrizes e Bases/ LDB 9.394/1996” (GOIÁS, 2019, p. 142). Importa mencionar que o DC-GO foi elaborado em consonância com a BNCC e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018. Em 2019, foi acrescido ao documento, para o componente Arte, um quadro curricular, contendo: unidades temáticas<sup>28</sup>, habilidades<sup>29</sup>, conteúdos/objetos do conhecimento<sup>30</sup>. Assim,

[...] o DC-GO organizou cada expressão artística como uma área de conhecimento de Arte específica, ou seja, Arte-Artes Visuais, Arte-Dança, Arte-Música e Arte-Teatro, cada qual com suas próprias unidades temáticas, que devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Evitando, dessa

---

<sup>28</sup> Unidades temáticas renomeada para linguagens, para que as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro sejam respeitadas em seus universos amplos e complexos, que não conseguem ser aprendidos no tempo e espaço de uma unidade temática.

<sup>29</sup> Para atender à organização ano a ano, as habilidades da BNCC, que haviam sido elaboradas para blocos, foram reelaboradas para cada um dos anos que compõem os blocos, sendo precedidas pela sigla GO (GO-EF03AR23). A mesma organização é usada nos códigos alfanuméricos das habilidades criadas pelo DC-GO Ampliado (GO-EF01AR43).

<sup>30</sup> Os objetos de conhecimento/conteúdos são evidenciados para auxiliar os professores em seus planejamentos curriculares, principalmente os que ministram o componente sem formação específica, pois, em muitas habilidades, os objetos de conhecimento estão implícitos, o que dificulta o reconhecimento dos processos cognitivos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

maneira, a compreensão de que todas possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência. (GOIÁS, 2019, p. 142)

A questão da polivalência também é advertida no DC-GO, sendo essa uma prática docente orientada pela LDB n.º 5.692/1971. Como pontuado, a Arte deve ser trabalhada como campo do conhecimento praticado por especialista na área, conforme determinação da legislação educacional vigente.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020/2022, que é o documento norteador da SEDUC-GO, contribuem para analisar a questão legal e a prática. Nessas diretrizes estão definidos os perfis dos servidores, as atribuições funcionais e, também, a modulação dos profissionais na rede estadual de ensino. As Diretrizes Operacionais conceituam a modulação da seguinte forma:

A modulação consiste no procedimento técnico da SEDUC, que determina a lotação do professor e do agente administrativo educacional nos órgãos centralizados: Gabinete do(a) Secretário(a), Subsecretarias, Superintendências, Gerências, Coordenações Regionais e Unidades Escolares da Rede de Educação Básica, com sua respectiva carga horária, efetuando a inclusão, manutenção e alterações na folha de pagamento da SEDUC que é alimentada, mensalmente, pela frequência que assegura a remuneração do quadro de pessoal, garantindo os direitos trabalhistas previstos na legislação vigente. (GOIÁS, 2020, p. 250)

Dessa forma, a lotação do professor, as orientações e os critérios para a sua modulação em uma unidade educacional ou em algum órgão gerenciado pela SEDUC-GO são definidas pela gestão estadual e normatizadas pelas Diretrizes Operacionais. Com relação à modulação do professor nas unidades escolares, os critérios estabelecidos para 2020/2022 são estes: professor efetivo licenciado na área; cursando a licenciatura do componente; graduado ou licenciado em outro componente curricular, mas na mesma área de conhecimento, com experiência comprovada de três anos na disciplina que ministrará; efetivo cursando outra graduação, desde que seja na mesma área do conhecimento, com três anos de experiência; por fim, permite-se a modulação de professor com maior tempo de permanência/lotação na unidade escolar. Neste último caso, não são exigidas formação e nem experiência (GOIÁS, 2020, p. 252).

Considerando esses critérios, verifica-se uma contradição entre o DC-GO e as Diretrizes Operacionais que regulamentam a prática pedagógica. Isso porque,

enquanto o documento norteador orienta para a observância da área do conhecimento, as diretrizes operacionais permitem que a docência seja exercida por um profissional sem formação. Com relação à Arte e às Linguagens Artísticas, essa permissão é notória, como mostra o “Resumo Técnico do Estado de Goiás – Censo Escolar da Educação Básica”, mencionado no capítulo anterior, que afirma: “Para os anos finais, o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de artes” (BRASIL, 2022a, p. 43). Em 2020, no estado de Goiás, apenas 13,5% das turmas do 6º ao 9º ano foram atendidas por docentes com formação adequada; em 2021, foram 16,6%. Houve uma pequena melhora, mas insignificante ao considerar o quadro geral.

Diante disso, é pertinente refletir sobre esses dados, uma vez que há retrocesso das conquistas legais. Constata-se um descaso com o componente Arte, que oportuniza aos discentes a construção de uma concepção crítica sobre o mundo e as relações sociais, bem como a criação de novos contextos que ampliem a compreensão e a leitura de mundo desses sujeitos. Isso priva o aluno do direito a uma educação integral e contribui para a manutenção de velhos paradigmas, como o de que a Arte não é importante no currículo escolar.

Outro aspecto que merece destaque é o quantitativo de professores licenciados em Arte e Linguagens Artísticas na rede pública estadual de ensino de Goiás: 214 são licenciados e/ou especialistas em Arte visuais; 29, licenciados em Música; 12, em Artes Cênicas; e 4, em Dança, totalizando 259 docentes. Nessa rede, há 21.930 professores regentes. Desse total, apenas 1,18% é licenciado em Arte ou Linguagens Artísticas. Nesse contexto, deve-se considerar os regentes lotados nas Coordenações Regionais e na Secretaria Estadual de Educação.

Mais uma vez, os dados reforçam a ideia de que não há um comprometimento real com esse componente por parte da Secretaria Estadual de Educação. Se houvesse esse comprometimento, a legislação seria cumprida, havendo um esforço para manter, em sala de aula, profissionais habilitados na área do conhecimento. Essa situação não é observada em relação aos demais componentes curriculares. Não se vê, por exemplo, docente graduado em Biologia ministrando aulas de Geografia. No entanto, com relação à Arte, essa situação é naturalizada<sup>31</sup>, pois está se consumando e tornando-se permanente.

---

<sup>31</sup> De acordo com Manzi, 2020 p 31, estruturado por meio de um discurso plausível para que as pessoas possam apreendê-lo como o mais óbvio, imediato, “bem-conhecido”, e, por isso, “natural”. A

Acerca dos concursos públicos realizados em Goiás, o último que contemplou essa área do conhecimento ocorreu em 2010, sendo ofertadas na ocasião 1.056 vagas, sendo 350 para Artes Visuais, 518 para Música, 96 para Dança e 92 para Teatro. Nota-se um número significativo de vagas. No entanto, foram homologados somente 274 vagas: 104 para Artes Visuais, 92 para Música, 54 para Dança e 24 para Teatro; a maioria para capital do estado, excetuando Artes Visuais, com 71 vagas para o interior e 33 para capital (ALCANTARA, 2020, p. 40).

Em 2022, foi realizado um novo concurso público para provimento de vagas no cargo professor nível III, o que contemplou Artes – Visuais (54 vagas), Artes – Dança (53 vagas), Artes – Música (54 vagas) e Artes – Teatro (54 vagas), com um total de 215 vagas. Em 12 de novembro de 2022, o Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES), responsável pelo processo seletivo, divulgou o resultado preliminar da prova discursiva. Para os referidos componentes, foram classificados, preliminarmente, 516 candidatos. Posteriormente, o IADES divulgou o resultado preliminar da Avaliação de Títulos. De acordo com a tabela de divulgação, foram classificados 504 candidatos. Desse total, 181 foram classificados, e 323, habilitados como cadastro reserva.

A divulgação do resultado definitivo do certame realizado em 2022 ocorreu aos 30 dias do mês de janeiro de 2023, quando foi publicado no Diário Oficial /GO, Ano 186, nº 23.97 a homologação do mesmo. Os dados referentes ao componente curricular Arte apresentam o seguinte resultado: 151 candidatos classificados e 123 habilitados como cadastro reserva, num total de 274 candidatos. Embora esse resultado possa parecer um avanço em relação à docência no componente curricular Arte na rede pública estadual de Goiás, de fato ele evidencia mais um retrocesso a este componente, uma vez que o edital do concurso oferta 215 vagas e no item 15 Dos critérios de avaliação e classificação, no subitem 15.4 que estabelece “serão avaliadas as provas discursivas dos candidatos não eliminados na prova objetiva e classificados em até 4 (quatro) vezes o número total de vagas” (GOIAS, 2023 p25). Desta forma, quando se tem um resultado preliminar com 504 candidatos classificados, não se justifica não atender o que estabelece o próprio edital, ou seja,

---

partir do momento que esse discurso serve para sustentar uma classe dominante, podemos dizer que ele é também ideológico. Este conceito foi utilizado por Eliane Lima (2022) aplicando-o no contexto de sua pesquisa sobre a formação de professores de artes nas escolas.



um cadastro reserva com apenas 123 habilitados, cadastro reserva, uma vez que o quantitativo de vagas ofertadas não foi alcançado.

Isso demonstra que a realização de um concurso público não é garantia de contratação de profissional com formação na área do conhecimento, como ocorreu outrora. Outro agravante diz respeito à publicação no suplemento do Diário Oficial do Estado de Goiás, de 15 de dezembro de 2022, da Lei n.º 21.682/2022, que altera a Lei n.º 13.909/2001, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Houve alteração no § 5º do art. 123, que trata da jornada de trabalho, ficando esta, a partir de 2023, da seguinte forma: carga horária de 20 horas, com 16 horas/aulas semanais (acréscimo de 2 horas/aulas); carga horária de 30 horas, com 24 horas/aulas (acréscimo de 3 horas/aulas); carga horária de 40 horas, com 32 horas/aulas semanais (acréscimo de 4 horas/aulas). Contudo, não há acréscimo salarial, pois o docente recebe de acordo com a carga horária (GOIÁS, 2022b). Essa alteração reforça a ideia naturalizada da utilização do componente curricular Arte como complementação de carga horária do professor, uma vez que esta prática é usual, e as Diretrizes Operacionais cooperam para isso.

Todas essas contradições entre a legislação educacional e a prática em relação ao ensino de Arte/Linguagens Artísticas, na rede pública de ensino do estado de Goiás, reporta a práticas recorrentes na educação, como “a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 2012, p. 20). Essa ideia se faz presente quando o referido componente curricular é visto como complementação de carga horária do professor, quando não exige formação profissional adequada, quando há a prática da polivalência e quando estabelece diretrizes incompatíveis com a carga horária que consta na Matriz Curricular (uma aula por semana).

Todas essas práticas construíram e constroem justificativas que naturalizam e cristalizam os discursos institucionais. Segundo Lôbo (2020, p. 124), “a verdade ditada pelos discursos das instituições é orientada por leis, normas, regulamentos, políticas públicas que emitem mensagens polifônicas”. Dessa forma, as verdades são legalmente construídas e naturalizadas. Para Manzi (2020), a naturalização poderia ser algo natural quando se trata de fenômenos da natureza.

Naturalizar seria tomar como natural o que ensina a tradição e que aceitamos como dogma; por não examinarmos os fundamentos do ‘bem conhecido’; devido a submissão dos sujeitos a alguma forma de poder; por

portamos em uma atitude natural; por termos desaprendidos a questionar e tomarmos como realidade uma realidade aparente que nos é mais imediata, tomando o todo pela parte. (MANZI, 2020, p. 34)

Assim, a naturalização de algo se sustenta em um discurso coerente, sistemático, lógico e válido como verdadeiro. Quando esse discurso é ideológico, tem a função de explicar a sociedade, os costumes, os valores, a moral, privilegiando uma classe, sem que as pessoas questionem sua validade. Desse modo, torna-se naturalizado e ideológico (MANZI, 2020).

Nesse sentido, a naturalização é construída histórica e socialmente porque explica a realidade mediante um discurso aceitável, tornando natural as representações do cotidiano ideológico da classe dominante. A naturalização é tornar natural o que não é natural, como as desigualdades sociais, a exploração, a dominação, as formas de opressão, que são produtos históricos e sociais. Por isso, podem ser naturalizadas. A naturalização é um interesse da classe dominante porque compreende como natural o que é produto social e histórico, sustentando a hegemonia dessa classe e sua ideologia.

Na rede estadual de ensino de Goiás, um aspecto naturalizado quando se refere ao ensino de Arte/Linguagens é a carga horária desse componente. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a Matriz Curricular “[...] será organizada de duas formas, a partir de 2020, sendo 25 ou 28 horas semanais. Às unidades escolares que dependem de transporte escolar recomenda-se a matriz de 25 horas” (GOIÁS, 2020, p. 53). Para 2023 mantiveram a mesma quantidade de horas, como mostram as Tabelas 3 e 4:

**Tabela 3 – Matriz Curricular de 25 horas semanais nos anos finais do Ensino Fundamental (2023)**  
(Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Código 199 – Matriz Curricular de 25 horas semanais – 2023)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CÓD.	6º ANO	CH ANUAL	7º ANO	CH ANUAL	8º ANO	CH ANUAL	9º ANO	CH ANUAL	TOTAL	
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	Língua Portuguesa	<b>241</b>	4	160	4	160	4	160	4	160	640	
	Linguagens	Língua Inglesa	<b>322</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Arte	<b>11</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	160
		Educação Física	<b>55</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Matemática	Matemática	<b>124</b>	4	160	4	160	4	160	4	160	640
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	<b>790</b>	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	Ciências Humanas	História	<b>103</b>	3	120	3	120	3	120	3	120	480
		Geografia	<b>98</b>	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	Ensino Religioso	<b>1295</b>	-	-	1	40	-	-	-	-	40	
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Estudo Orientado	<b>1180</b>	1	40	-	-	1	40	1	40	120	
	Novo Ensino Médio	<b>2231</b>	-	-	-	-	-	-	1	40	40	
	Área Integrada	Redação: Leitura e Produção Textual	<b>332</b>	1	40	1	40	1	40	-	-	120
		Matemática Financeira	<b>235</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	<b>TOTAL</b>			<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>4000</b>

Fonte: Goiás (2023, p. 74).

- OBSERVAÇÕES: 1. Educação Física, integrada à proposta pedagógica, é componente curricular obrigatório da Educação Básica – Lei n.º 10.793/2003.  
2. O Ensino Religioso é componente curricular de oferta obrigatória pela UE e opcional para o estudante, conforme Resolução do CEE n.º 02/2007.  
3. Conforme LDB n.º 9.394/96, Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 e Resolução CEE/CP n.º 3/2018, Art. 25 § 5º. “A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as Artes Visuais, o Teatro e a Dança”.  
4. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei n.º 11.645/2008) serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas.

5. Os demais conteúdos transversais, assim como as competências socioemocionais ministradas pela UE, serão integralizados aos componentes do DC-GO (Resolução CEE/CP n.º 08, de 6 de dezembro de 2018).

6. A Matriz Curricular contempla os 200 dias letivos com carga horária anual mínima de 1.000 horas, com hora-aula de 50 minutos para todas as aulas do turno matutino.

7. A parte diversificada da Matriz Curricular é composta por: 01 aula semanal de Estudo Orientado, no 6º, 8º e 9º ano, tendo CH de 40 aulas anuais; 01 aula de Novo Ensino Médio, 9º Ano, tendo CH 40 aulas anuais; 01 aula semanal de Redação: Leitura e Produção Textual no 6º, 7º e 8º ano, tendo CH 40 aulas anuais; 01 aula de Matemática Financeira em cada turma, tendo CH 40 aulas anuais.

**Tabela 4 – Recorte da Matriz Curricular de 28 horas semanais dos anos finais Ensino Fundamental (2023)**

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTE CURRICULAR	CÓD.	6º ANO	CH ANUAL	7º ANO	CH ANUAL	8º ANO	CH ANUAL	9º ANO	CH ANUAL	TOTAL
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	Linguagens	Língua Portuguesa	<b>241</b>	5	200	5	200	5	200	5	200	800
		Língua Inglesa	<b>322</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Arte	<b>11</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	160
		Educação Física	<b>55</b>	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	Matemática	Matemática	<b>124</b>	6	240	6	240	6	240	6	240	960
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	<b>790</b>	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	Ciências Humanas	História	<b>103</b>	3	120	3	120	3	120	3	120	480
		Geografia	<b>98</b>	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	Ensino Religioso	<b>1295</b>	-	-	1	40	-	-	-	-	40	
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Área Integrada	Estudo Orientado	<b>1180</b>	1	40	-	-	1	40	1	40	120
		Novo Ensino Médio	<b>2231</b>	-	-	-	-	-	-	1	40	40
		Redação: Leitura e Produção Textual	<b>332</b>	1	40	1	40	1	40	-	-	120
		Matemática Financeira	<b>235</b>	1	40	1	40	1	40	1	40	160
<b>TOTAL</b>				<b>28</b>	<b>1120</b>	<b>28</b>	<b>1120</b>	<b>28</b>	<b>1120</b>	<b>28</b>	<b>1120</b>	<b>4480</b>

Fonte: Goiás (2023, p. 74).

Com base nos dados das Tabelas 3 e 4, observa-se que, independentemente da quantidade de horas semanais que a Matriz Curricular estabelece, seja de 25, seja de 28 horas semanais, o componente curricular Arte conta apenas com uma aula semanal, perfazendo um total de 40 horas anuais. Essa é a menor carga horária dentre os componentes que compõem a grande área de Linguagens. Língua Inglesa e Educação Física computam duas aulas semanais cada uma, totalizando 80 horas anuais, isto é, o dobro da carga horária de Arte.

Na Matriz Curricular, no campo destinado às observações, a terceira observação informa que, em consonância com a Lei n.º 9.394/96 e as Resoluções n.º 2/2016 do CNE e n.º 3/2018 do CEE, “a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as Artes Visuais, o Teatro e a Dança” (BRASIL, 2018, p. 201). E ainda, na parte diversificada dessa Matriz, nenhuma linguagem artística foi mencionada. O que se verifica é que, para o 9º ano, foi acrescentado um componente curricular, denominado de Novo Ensino Médio.

A discrepância se intensifica quando se normatiza um Documento Curricular que estabelece, em conformidade com a BNCC, 9 competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental e, para cada ano escolar, objetos do conhecimento/conteúdos para cada uma das Linguagens Artística. Como exemplo dessa contradição, tem-se que o quadro curricular para o 6º ano definiu 10 conteúdos para Artes Visuais, 12 para Dança, 18 para Música e 23 para Teatro, o que reverbera nos demais anos do Ensino Fundamental.

A lacuna se torna ainda maior, quando não se tem um profissional formado na área, conforme constatado anteriormente, e quando esse componente curricular é utilizado como complementação da carga horária do professor, não importando a formação do profissional. Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás – 2020/2022, no que se refere à modulação dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental, “Os professores desta etapa de ensino ministrarão 28 (vinte e oito) horas/aula em sala de aula, distribuídas entre os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum e do Núcleo Diversificado” (GOIÁS, 2020, p. 98). Para completar a carga horária de 28 horas/aula semanal, o componente curricular Arte é distribuído indiscriminadamente. A partir de 2023, como mostrado, a carga horária de 40 horas semanais passará a compreender 32 aulas, e não mais 28.

Outro retrocesso contido nas Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação para 2023 diz respeito ao perfil do docente das unidades escolares, quando o critério passa a ser simplesmente “licenciado”. Não há exigência de formação em Arte. Além disso, pelo fato de esse componente pertencer à área das Linguagens, infere-se que o professor licenciado em Língua Portuguesa, por exemplo, poderá assumi-lo, já que se tornou uma espécie de subcomponente dessa grande área. Ademais, ao analisar a Matriz Curricular e as observações contidas nela, a polivalência parece ser a única opção. Diante disso, a ideia se naturaliza, o que coopera para a naturalização da desigualdade social, reforçando a ideologia da classe dominante.

Transformar esse cenário no ensino de Arte tornou-se um enorme desafio. Em Bourdieu, um dos principais sociólogos do século XX, nota-se que “há uma análise sociológica da reprodução escolar, do Estado, do conhecimento, dos intelectuais, do campo literário, da distinção, do amor à arte” (LAVAL, 2020, p. 157). Para tanto, é necessário compreender a concepção de “necessidade cultural” como produto da ação educacional decorrente da família ou da escola. Assim, “[...] as desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das desigualdades diante da Escola que cria a ‘necessidade cultural’ e, ao mesmo tempo, oferece os meios para satisfazê-la” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 69). Posto isso, o acesso ao conhecimento em arte, a construção e a apropriação do conhecimento estético, que possibilitem desvendar os códigos estabelecidos e que determinam o conhecimento e a interpretação de uma obra de arte, são essenciais para romper com essa “necessidade cultural”.

A ação escolar, bastante desigual – porque atua sobre indivíduos previamente dotados, pela ação familiar, com distintos níveis de competência artística -, envolve jovens já ‘iniciados’ nesse domínio cultural. A escola, ao inculcar disposições duradouras à prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras da cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso [...]. Basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos de difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar [destinada a reduplicar as desigualdades iniciais e, por suas sanções, a legitimar a transmissão do capital cultural]. (BOURDIEU ; DARBEL, 2003 p 10- 11)

Portanto, a ação pedagógica escolar deve empenhar-se naquilo que Bourdieu chama “a verdade oculta do gosto culto”, ou seja, mostrar que a Arte é um conhecimento que se estuda, se apropria e possibilita a formação de um *habitus* cultural capaz de desenvolver o próprio amor pela arte, elegendo o capital cultural “como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar” (BOURDIEU, 2011, p. 73).

Diante disso, romper com a naturalização e a ideologia da classe dominante, que institucionalizou critérios de qualidade utilitária do ensino estabelecidos pelos órgãos econômicos internacionais, acentuando as desigualdades sociais, tornou-se o grande desafio da educação. Nesse contexto, o componente curricular Arte, por sua trajetória de luta e pela formação cultural que propicia, consiste em entrave para a ideologia neoliberal que opera no Brasil e, conseqüentemente, no sistema educacional, porque uma educação criadora leva ao desenvolvimento da criticidade e da capacidade de gerar mudanças (BARBOSA, 2014, p. 3). Isso somado a sucessivas contradições encontradas, o paradoxo cede lugar à coerência de um projeto arquitetado de desmonte das artes na escola na rede pública estadual de Goiás.

### 3.3 Desafios do componente curricular Arte no contexto contemporâneo

No contexto atual, as políticas educacionais brasileiras reproduzem as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Esse organismo adota um discurso aparentemente humanístico e democrático, uma máscara documental de presença do componente curricular que esconde a cultura de sua ausência efetiva, associando a redução da pobreza à educação, forçando Estados a assegurarem o acesso da camada mais pobre da sociedade aos seus sistemas de ensino. Entretanto, esse discurso expressa uma visão economicista e mercadológica, na qual o currículo é imediatista e instrumental, com vistas à empregabilidade e à alocação de força de trabalho.

Em um cenário como esse, os desafios do componente curricular Arte/Linguagens são diversos: contradições legais, integração à área de conhecimento das Linguagens, carga horária exígua, insuficiência de professores

formados na área, polivalência, naturalização de que a Arte é um componente supérfluo. Além disso, há hierarquização entre os componentes curriculares que compõem. Nesse *ranking*, a Arte é concebida como inferior, quando comparada a outros componentes, o que é notório na BNCC e no DC-GO, como mostra a Tabela 5:

**Tabela 5 – Número de páginas nos documentos norteadores – anos finais do Ensino Fundamental**

<b>BNCC</b>	<b>Páginas</b>	<b>%</b>	<b>DC-GO</b>	<b>Páginas</b>	<b>%</b>
Língua Portuguesa	56	31,66%	Língua Portuguesa	114	37,01%
Arte	07	4,44%	Arte	26	8,44%
Educação Física	09	5,55%	Educação Física	14	4,55%
Língua Inglesa	13	8,33%	Língua Inglesa	61	19,80%
Matemática	22	12,22%	Matemática	36	11,69%
Ciências	09	6,66%	Ciências	13	4,22%
Geografia	15	8,88%	Geografia	14	4,55%
História	18	10,55%	História	30	9,74%
Ensino Religioso	08	5%	Ensino Religioso	–	–
<b>Total</b>	<b>157</b>			<b>308</b>	<b>100%</b>

Fonte: Goiás (2019).

A contagem do número de páginas da BNCC e do DC-GO ficou restrita aos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo as orientações sobre os componentes e o quadro curricular, que contêm os objetos de conhecimento e as habilidades estipuladas.

Considerando o número de páginas que os documentos norteadores dedicam aos componentes curriculares, percebe-se que alguns, como Língua Portuguesa e Matemática, possuem maior destaque. Tanto na BNCC quanto no DC-GO, esses dois componentes ocupam boa parte das páginas desses documentos, diferentemente de Arte, que é contemplada em poucas páginas. Importa destacar que a Arte, no DC-GO para o Ensino Fundamental, está distribuída em três blocos de três anos cada.

Essa desigualdade entre os componentes revela uma importância maior conferida à Língua Portuguesa e à Matemática, relegando a Arte a um papel complementar, limitando o seu espaço no currículo escolar. Assim, seu campo de atuação torna-se reduzido, sendo essa uma estratégia discursiva apoiada na ideologia neoliberal. Dentro do neoliberalismo “a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para



obtenção de lugar no mercado de trabalho” Freitas e Libâneo (2018, p 27), para tanto utiliza-se do currículo como meio de operacionalizar o eficientismo nos processos de cognição e no comportamento dos alunos. Além disso, vale-se da avaliação externa da aprendizagem dos alunos, do professor e da escola, como forma de controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano.

Desse modo, no contexto atual, as políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública à medida que disponibilizam às camadas mais pobres da população uma educação que restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho. Desse modo, nesse modelo de escola é sonogado aos filhos das famílias pobres o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., os quais, numa perspectiva crítica, são considerados como condição essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 25-26)

Parece ser evidente a existência de um projeto para sabotar o componente curricular Arte nas escolas públicas, a partir da restrição e do empobrecimento da formação da população de baixa renda. Não há interesse em que essa população se aproprie de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e estéticos, essenciais para o desenvolvimento humano dos discentes. Uma formação cultural e científica voltada para o pensamento conceitual e o desenvolvimento mental não interessa às políticas econômicas e educacionais vigentes, nas quais “o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

A Arte, se bem trabalhada, consiste em ameaça para o êxito da política neoliberal estabelecida no país. Isso porque, a criatividade, a autonomia, o pensar, a criticidade, a consciência e a participação, proporcionados por esse componente curricular são contrários às intenções de objetivação e subjetivação que constam na BNCC. Ao estipular competências, habilidades, projeto de vida, protagonismo juvenil, empreendedorismo, esse documento propaga a racionalidade neoliberal, na qual o estudante torna-se um empreendedor resiliente.

Um desafio da Arte é humanizar o ser humano. Todavia, o processo de humanização depende de uma relação de influência e interdependência recíproca com a apropriação de conhecimento científico e cultural. Isso requer um projeto de formação humana que desenvolva funções psíquicas e forme uma subjetividade com características fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Essa perspectiva considera o homem como ser ontológico, epistemológico, ético, político, histórico, ativo, sendo que sua atividade o constitui e constitui a sociedade. Desse modo, a compreensão da relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento humano pressupõe pensar sobre o papel da sociedade, da ciência e da educação; verificar quais as concepções mais eficazes para uma educação escolar que visa desenvolver o aluno em sua integralidade, que promova a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, articulados com práticas socioculturais, favorecendo a construção de um projeto de sociedade voltado para o bem comum. Com relação a essas questões:

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do pensamento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade. (BARBOSA, 2014 p 5- 6)

Uma educação que visa o pleno desenvolvimento do estudante, como definido pela art. 2º da Lei n.º 9.394/1996, necessita de um currículo que contemple a arte e suas linguagens, de modo a desenvolver o pensamento e a capacidade criativa, necessários para modificar a realidade social. Assim, “se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar” (BARBOSA, 2003, p. 23).

Além dos desafios mencionados, há outro que diz respeito ao desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-social, que é a inclusão das demais linguagens artísticas que não foram contempladas pela BNCC e nem pelo DC-GO, como o cinema, o circo, a arte das novas mídias, dentre tantas linguagens artísticas existentes na cultura brasileira.

Uma possibilidade para contemplar linguagens artísticas como essas, ou pelo menos ampliar a oferta delas no currículo, seria inseri-las na parte diversificada da Matriz Curricular, substituindo, por exemplo, os componentes Estudo Orientado<sup>32</sup>, Matemática Financeira<sup>33</sup> e Novo Ensino Médio no 9º ano<sup>34</sup> por uma dessas Linguagens. Entretanto, institucionalizar a sua oferta através de projetos como o Arte Educa, implementado pela Portaria n.º 2.037, de 04 de abril de 2022, da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de promover a cultura de formação artística e estética onde há profissionais formados nessa área, reafirma a contradição entre a legislação educacional e os documentos norteadores.

Os desafios contemporâneos do componente Arte são diversos: reestabelecer a Arte como componente curricular seguido de sua valorização; superar as contradições legais entre a legislação e a prática; formar professores nas quatro linguagens artísticas normatizadas, posto que, sem profissionais com formação adequada, persiste a oferta de apenas uma linguagem ou de um ensino de Arte marcado pela polivalência; destinar carga horária insuficiente para cumprir a Matriz Curricular estipulada pelos órgãos competentes; oportunizar aos estudantes o acesso às demais linguagens artísticas não contempladas pelos documentos norteadores; e propiciar uma formação na perspectiva histórico-cultural.

A arte faz parte da existência humana, e fazer arte é fazer resistência, principalmente em tempos de crise, de autoritarismo, de censura, de ditadura, de escravidão. Sendo a arte inerente ao ser humano, tornou-se instrumento de luta para romper com o conformismo e mudar o cenário histórico-social, a partir dos processos culturais que constituem a sociedade.

---

<sup>32</sup> O Estudo Orientado é um componente curricular que tem como objetivo desenvolver técnicas e estratégias que orientam e apoiam os estudantes em sua rotina de estudo. No estudo orientado, o professor deverá focar nas atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, com o intuito de intensificar o trabalho em relação à preparação para as avaliações externas.

<sup>33</sup> O componente Matemática Financeira deve perpassar por diversos objetos de conhecimento/conteúdo do currículo de Matemática, tornando a aprendizagem mais interessante e significativa. Para subsidiar o trabalho com esse componente curricular, foi criada uma matriz com as habilidades que são do campo da Matemática Financeira, ou aquelas que apresentam um contexto financeiro, alinhadas aos objetos de conhecimento que estão dentro dos cortes temporais do DC-GO Ampliado.

<sup>34</sup> Novo Ensino Médio. Esse componente curricular possui 1 (uma) aula semanal para o 9º ano. Objetiva-se que o estudante se aproprie dos diferentes aspectos do Novo Ensino Médio, com foco no projeto de vida, nas competências socioemocionais, nos itinerários formativos, nas trilhas de aprendizagem. Enfim, em tudo que envolve essa importante etapa de ensino e que causa ansiedade no jovem estudante.

Com base no exposto, pode-se afirmar que Arte possibilita compreender o mundo. Por isso, é tão importante na formação do ser humano.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. A arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite de nossa consciência excede o limite das palavras. (BARBOSA, 2014 p 4)

Nas escolas, a busca por um ensino de Arte com excelência justifica-se pela necessidade de oportunizar aos discentes uma formação plena, que fomente a postura crítica, de modos que os alunos sejam capazes de interpretar o mundo que os cerca e lutar por sua transformação. Por esse motivo, há tantas contradições entre a legislação e a prática, complexificando a formação integral do estudante; por conseguinte, sufocando o componente curricular Arte.

Por fim, o ensino de Arte resiste, seja nas lutas para permanecer na legislação, seja nas contradições que enfrenta. Esse ensino resiste mesmo contra o sufocamento imposto pelas ideologias neoliberais implantadas no país, com consequências para a educação, esvaziando o sentido desse componente curricular por meio do discurso de universalização do acesso à Educação Básica. Ainda assim, por menor que seja a sua oferta, faz diferença na vida dos estudantes e na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as contradições existentes na legislação educacional brasileira em relação ao componente curricular Arte. Para tanto, partiu-se do seguinte questionamento: como são contemplados os fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC pelo DC-GO do componente Arte na rede pública de ensino do estado de Goiás, tendo em vista as quatro linguagens que constam nesses documentos, a formação integral do estudante e o enfraquecimento desse componente na contemporaneidade? Diante disso, procedeu-se a uma análise entre aquilo que se encontra na BNCC e no DC-GO e as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

Apesar do reconhecimento do componente Arte/Linguagens Artísticas pela BNCC, constatou-se algumas incoerências nas normativas legais: Arte passou a integrar a grande área Linguagens, códigos e suas tecnologias, tornando-se um subcomponente com uma carga horária na Matriz Curricular insuficiente para cumprir o que determina as diretrizes educacionais e as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, além disso, o professor pode escolher qual conhecimento trabalhar, podendo ser apenas um: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, complexificando a garantia de formação integral do estudante.

A descrição da relevância das quatro linguagens artísticas do ponto de vista da teoria histórico-cultural evidenciou que essas contradições comprometem a formação humana dos sujeitos. Isso porque, cada uma das linguagens artísticas possui especificidades. As artes visuais, por exemplo, colaboram com o desenvolvimento cognitivo, a coordenação motora, a criatividade, a sensibilidade, a afetividade, a imaginação, a percepção, e possibilita a interação da criança com o mundo em que vive. A música é uma importante aliada no desenvolvimento humano, dado que propicia o desenvolvimento social e motor, estimula a criatividade e, por ser uma forma de expressão, beneficia a saúde emocional; aumenta o poder de concentração e memória, facilita o aprendizado de idiomas e aprimora o ritmo, dentre tantos outros benefícios. A dança fomenta o desenvolvimento psicomotor, sendo ela a arte do movimento corporal mediante ritmos, podendo ser caracterizada como uma manifestação instintiva do ser humano. Além de aperfeiçoar o comportamento psicomotor, a flexibilidade, a força, o equilíbrio e o ritmo, a dança contribui para a aquisição das habilidades de conhecer, entender e controlar o corpo

(como se movimenta, age e obedece). A linguagem teatral desenvolve a consciência, a autonomia, a criatividade e a imaginação, bem como auxilia no combate à timidez, no controle das emoções, ensina o valor do coletivo, estimula o autoconhecimento, a independência, a comunicação, a autoestima, a interação, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos ativos na sociedade em que vivem.

Ao examinar a história da institucionalização do ensino Arte no Brasil, verificou-se que esse ensino foi marcado pela dependência e importação cultural europeia, no século XIX, e por lutas para sua efetivação, nos séculos XX e XXI. A abordagem histórica do componente curricular Arte propiciou a compreensão da trajetória política, das diretrizes balizadoras e outros documentos norteadores, que engendraram e engendram a institucionalização desse componente no âmbito da educação brasileira.

Nesse percurso, realizou-se, também, a análise do documento norteador elaborado no estado de Goiás, o DC-GO e comprovou que tanto a BNCC quanto o DC-GO são convergentes e enfatizam o combate à polivalência. Por outro lado, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública do Estado de Goiás abrem precedência para a modulação de professor não formado na área para atuar com o componente Arte e mascara a prática da polivalência. Portanto, essas diretrizes contrariam a legislação e os documentos norteadores.

Esta constatação é evidenciada quando analisa-se os indicadores apresentados no “Resumo Técnico do Estado de Goiás – Censo Escolar da Educação Básica”. Conforme esse documento, no estado de Goiás, em 2020, apenas 13,5% das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental contavam com professores licenciados em Artes e que ministravam aulas desse componente curricular. Em 2021, esse índice aumentou para 16,6% (BRASIL, 2021). Demonstrando que para ministrar o componente curricular Arte nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental no Estado de Goiás, a formação na área do conhecimento descumpra a normativa dos documentos balizadores.

A incoerência também ocorre em relação à Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás. Os dados levantados revelou que em 2022, o quantitativo de professores licenciados em Arte/Linguagens encontrava-se distribuído da seguinte forma: 214 licenciados e/ou especializados em Artes Visuais; 29 licenciados em Música; 12, em Artes Cênicas; e 4, em Dança, totalizando 259 docentes. Esses dados reforçam a ideia de que a Arte é utilizada como complementação da carga

horária do professor. Mais ainda, que as Diretrizes Operacionais corroboram para esta prática e contribui para naturalização de velhos paradigmas, como o de que a Arte não é importante no currículo escolar.

Além disso, outra incoerência ocorre quando a BNCC, ao afirmar que “cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma ‘unidade temática’ que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões [...]” (BRASIL, 2018, p. 197), favorece a interpretação de que os professores de Linguagens Artísticas ministrarão cada unidade temática, não importando sua área de formação, ou seja, mais uma vez tem-se o retorno da polivalência, enfraquecendo um componente curricular importante para a formação humana, concomitante, impedindo a emancipação do aluno enquanto sujeito no mundo e sua expressão e seu desenvolvimento humano.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se as normativas legais e educacionais baseadas no discurso neoliberal, no qual a educação funciona semelhante ao mercado econômico, no qual objetiva o aumento da produtividade econômica ao tornar apto para o trabalho e, conseqüentemente, produtivo e ativo na economia os alunos menos favorecidos financeiramente. Ao associar a educação ao mercado de trabalho, os saberes do mundo mercadológico são valorizados, enquanto que o demais saberes importantes para a formação do ser humano, como os científicos, filosóficos, artísticos, estéticos, tecnológicos e culturais são considerados insignificantes. Há, nesse processo, a substituição da escola do conhecimento por uma escola prática, imediatista, que visa suprir a força de trabalho útil ao mercado.

Nesta perspectiva, percebeu-se a existência de um projeto para sabotar o componente curricular Arte nas escolas públicas, a partir da restrição e do empobrecimento da formação da população de baixa renda ao limitá-la a saberes mercadológicos. Uma vez que, não há interesse em que essa população se aproprie de conhecimentos científicos, artístico, filosóficos e estéticos, essenciais para o desenvolvimento humano dos discentes porque uma formação cultural e científica voltada para o pensamento conceitual e o desenvolvimento mental não interessa às políticas econômicas e educacionais vigentes.

A pesquisa também explicitou que se trata de governar os indivíduos de uma maneira mais eficiente, de modo a fazê-los produzir mais, e que a política educacional neoliberal incide diretamente sobre o ensino de Arte no Brasil. O

sistema de ensino em Goiás, ao ser conivente com as contradições entre a legislação, os documentos norteadores e as Diretrizes Operacionais, reforçam esse *modus operandi*. Essas contradições obstaculizam o processo de formação integral dos estudantes. Contudo, essas contradições consistem em estratégias condescendentes com uma prática pedagógica que não preza pela justiça social, pois esta não existe sem conhecimento, e não há cidadania sem aprendizagem integral dos alunos.

Diante da abordagem do processo histórico do componente curricular Arte no Brasil e no Estado de Goiás, das análises dos documentos norteadores da educação e do levantamento de dados apresentados ao longo desta pesquisa, pode-se afirmar que os desafios deste componente são inúmeros e diversos, a saber: reestabelecer a Arte como componente curricular seguido de sua valorização; superar as contradições legais entre a legislação e a prática; formar professores nas quatro linguagens artísticas normatizadas, posto que, sem profissionais com formação adequada, persiste a oferta de apenas uma linguagem ou de um ensino de Arte marcado pela polivalência; destinar carga horária insuficiente para cumprir a Matriz Curricular estipulada pelos órgãos competentes; oportunizar aos estudantes o acesso às demais linguagens artísticas não contempladas pelos documentos norteadores; e propiciar uma formação na perspectiva histórico-cultural.

Por fim, esta pesquisa limitou-se a compreender os desafios do Componente Curricular Arte na contemporaneidade, entretanto, muitos desdobramentos ela suscita como: a prática pedagógica do docente diante de tantos desafios; por que a Arte dentro dos muros da escola difere da Arte vivenciada na vida cotidiana, qual o real motivo para que isso ocorra?

Os desafios são imensos e mesmo com todos esses obstáculos, o ensino de Arte resiste e, por menor que seja a oferta, faz diferença na vida dos estudantes e na sociedade, ainda que esta ocorra em horários alternativos como propõe o Projeto *Arte Educa*, porque um pouco de Arte possibilita aos oprimidos constituírem as suas próprias formas de conhecer, atuar, sentir e transformar a realidade.



## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Luz Marina de. **Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades**. Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016). 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. 2016. Disponível em: <https://revistadigitalart.blogspot.com/2016/01/politicas-publicas-para-o-ensino-da.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BRASIL. Decreto-lei n.º 630, de 17 de setembro de 1851. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 17 set. 1851. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html#:~:text=Autorisa%20%20Governo%20para%20reformar,seguinte%20da%20Assembl%3%A9a%20Geral%20Legislativa>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=Approva%20%20Regulamento%20para%20a,onstituiç%20do%20Município%20da%20C%3%B4rte>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 8 nov. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro->

1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20Governo%20manter%C3%A1%20na%20Capital%20Federal%20um%20estabelecimento%20de%20ensino,material%20de%20ensino%20mais%20oaperfei%C3%A7oado. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 18 abr. 1931. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19890.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm). Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 51.215, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1961a. Disponível em: [BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. \*\*Diário Oficial da União\*\*, Brasília, DF, 27 dez. 1961b. Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\\_03/leis/L4024.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L4024.htm\). Acesso em: 30 jun. 2022.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o, Normais%2C%20em%20todo%20o%20Pa%C3%As. Acesso em: 23 jun. 2022.</a></p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.769%2C%20DE%2018%20DE%20AGOSTO%20DE%202008.&text=Altera%20a%20Lei%20no,da%20m%C](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.769%2C%20DE%2018%20DE%20AGOSTO%20DE%202008.&text=Altera%20a%20Lei%20no,da%20m%C)

3%Basica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20r,eferente%20ao%20ensino%20da%20arte](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20r,eferente%20ao%20ensino%20da%20arte). Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** 3ª versão. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Música.** 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acessibilidade/item/4098-musica>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020:** recurso técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado de Goiás:** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_goiás\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_goiás_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior.** 2022b. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CALLEGARI, Cesar. **O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <https://ibsa.org.br/o-desafio-de-implementar-a-base-nacional-curricular-comum/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CANUDO, Ricciotto. La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe. *In:* CANUDO, Ricciotto. **Lesentretiens idéalistes.** Oktober, 1911. p. 169-179.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia:** ensino médio. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte:** conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2004.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Dança**. 2017. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/danca/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na Escola Desenvolvente. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 23, p. e8731, jan. 2021.

GOHN, Maria da Glória Marcondes; STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, jul. 2010.

GOIÁS. Lei n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 01 out. 2001. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/81526/pdf#:~:text=Esta%20lei%20institui%20o%20Estatuto,B%C3%A1sica%20e%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: Expectativas de Aprendizagem - Convite à Reflexão e à Ação. 5. ed. Goiânia: SEE, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: matrizes curriculares. Goiânia: SEE, 2009a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Goiânia: SEDUC, 2009b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Goiânia: SEDUC, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia: SEDUC, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia: CONSED/UNDIME Goiás, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: SEDUC, 2020.

GOIÁS. Portaria n.º 2.037, de 04 de abril de 2022. Institui e estabelece diretrizes para a operacionalização do Projeto Arte Educa nas unidades educacionais da Rede

Estadual de Ensino de Goiás. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 10 abr. 2022a.

GOIÁS. Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro de 2022. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 15 dez. 2022b. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/106455/lei-21682](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/106455/lei-21682). Acesso em: 20 dez. 2022.

GOIÁS. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 30 jan. 2023. Disponível em: <https://diariooficial.abc.go.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023**. Goiânia: SEDUC, 2023.

GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução: Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, fev. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Eliane da Silva. **Formação de professores de Teatro no ensino fundamental anos finais**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2022.

LÔBO, Daniella Couto. Michel Foucault: biopolítica e a escola hoje. **Cadernos Zigmunt Bauman**, v. 10, n. 24, p. 115-132, 2020.

MANZI, Ronaldo. **Uma leitura sobre ideologia, mídia e educação**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. *In*: JORDÃO, Gisele *et al.* (Coords.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 67-69.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Márcia Cristina Polacchini de. **Arte em Cena: teatro na escola pública como prática de liberdade**. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24-36, ago. 2017.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, Letícia. **Educar por meio da música**. 2019. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/114980-educar-por-meio-da-musica>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, Jucilene Bezerra; ABRÃO, Kelber Ruhena. O processo do ensino e aprendizagem da arte e sua contribuição para a formação da criança na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 13, p. 183-200, 2019.