



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MARIA JOUSE CESÁRIO DA SILVA

ARTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

JOÃO PESSOA

2022

MARIA JOUSE CESÁRIO DA SILVA

ARTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de João Pessoa, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S587a Silva, Maria Jouse Cesário da.

Arte e educação do campo: uma revisão bibliográfica
/ Maria Jouse Cesário da Silva. - João Pessoa, 2022.
56f. : il.

Orientação: Maria Emília Sardelich.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Arte-educação. 2. Arte - ensino. 3. Educação do
campo. I. Sardelich, Maria Emília. II. Título.

UFPB/BS/CE

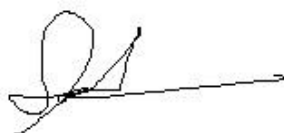
CDU 37:7(043.2)

MARIA JOUSE CESÁRIO DA SILVA

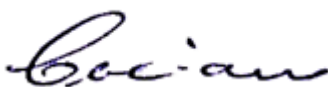
ARTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de João Pessoa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Emilia Sardelich.

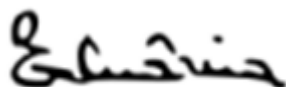
APROVADO em: 15/06/2022.



Prof.^a Dr.^a Maria Emilia Sardelich
Orientadora (UFPB)



Prof. Me. Luciano de Sousa Silva
(UFPB/CE/ DME)



Prof.^a M^a. Cícera Edvânia Silva dos Santos
(UEMA)

Dedico este trabalho aos participantes deste processo de aprendizagem, família, amigos e grandes amigos, de casa, de academia, colegas e professores.

AGRADECIMENTOS

A minha família, meu pai Geraldo Cesário da Silva (*in memoriam*), minha mãe Cicera Cesário da Silva, estes dois que sempre me disseram: “*A herança que temos pra vocês, são os estudos, por isso estudem*”. O meu profundo agradecimento a eles, base da minha vida, da minha história. De modo particular, minha mãe, a quem desejo “*contaminar*” com a coragem de voltar a estudar, de saciar cada dia a sede de conhecimento.

Aos meus irmãos de sangue e irmãos da Comunidade Fraternidade Casa de Judá. Especialmente Izabel e Wagner, e Maria José e Márcia, que sempre me acompanharam, e me ajudaram absurdamente em todas as tarefas acadêmicas.

Aos meus amigos de curso, que foram companheiros nesta jornada, em nosso convívio diário. Coloco aqui em destaque Thayná Araújo, Uriel Carneiro e Ana Roberta. Muito obrigada, da academia para vida.

A todos os professores que colaboraram pra que eu chegasse até aqui, através do compartilhamento de seus conhecimentos e vivências. Obrigada a todos.

Quero destacar neste agradecimento duas pessoinhas chaves para que eu pudesse observar e desenvolver tantas atividades no âmbito da Educação Infantil, José Miguel Cesário Sousa e Geovane Rafael Cesário Sousa, dois dos sete sobrinhos que tenho, mas que convivem comigo. Com vocês pude acompanhar e observar o desenvolvimento e também experimentar algumas ideias para futuras aplicações nas regências de estágio. Obrigada, vocês me ajudaram e me ajudam a construir a minha prática pedagógica, com tudo que compartilham comigo.

De nenhuma forma posso deixar de destacar, a minha querida orientadora Maria Emilia Sardelich, me lembro ainda de uma das atividades em um componente curricular ministrado por ela, quando nos convidava a falar um pouco de nós, nossa família. Nesse momento me fez entender o porquê da transição capilar, de entender que minha vida precisava reencontrar minha identidade, lá onde minha mãe conservava meus cachos naturais. Obrigada professora, por seu carinho, dedicação, paciência e zelo com que conduziu esse período de orientação, como uma bussola a me mostrar os melhores caminhos para construção deste trabalho.

A professora Cícera Edvânia Silva dos Santos e ao professor Luciano de Sousa Silva pela disponibilidade de participar na avaliação deste TCC e suas contribuições para a redação final deste trabalho.

A todos que de alguma forma contribuíram neste processo ...

O meu muito obrigada.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, tem por objetivo analisar a discussão sobre arte-educação em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos na Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB. Como objetivos específicos se propôs a analisar a discussão sobre arte-educação nos TCCs produzidos na Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB, abordar a proposta do componente curricular arte na escola brasileira; apresentar a discussão sobre arte-educação nos TCCs da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB; problematizar os achados e as ausências na discussão sobre arte-educação dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB analisados. A pesquisa exploratória tem cunho bibliográfico e documental. O levantamento documental incluiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996; a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. O levantamento bibliográfico realizado no Repositório Institucional da UFPB localizou 4 (quatro) produções: Dantas; Lino (2014), Ramalho (2017), Apolinário (2018) e Dias (2019). A ênfase dada nos trabalhos analisados recai sobre o ensino de arte em instituições escolares, e pouca atenção ao processo de arte-educação do campo como o esforço de ampliar a relação das pessoas com a arte, reforçando a herança artística e estética dos educandos e o meio ambiente dos povos do campo, que nem sempre é reconhecido pela instituição escolar, como indicaram os quatro trabalhos analisados. Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas é também considerar o pensamento do campo, os pensadores do campo.

Palavras-chave: Arte-educação; Ensino de arte; Educação do Campo.

RESUMEN

Este Trabajo Final de Grado en Pedagogía con área de profundización en Educación Rural, tiene como objetivo analizar la discusión sobre arte-educación en los Trabajos Finales de Grado producidos en la Licenciatura en Pedagogía con área de profundización en Educación Rural de la UFPB. Como objetivos específicos, se planteó abordar la propuesta del componente curricular arte en la escuela brasileña; presentar la discusión sobre arte-educación en los Trabajos Finales de Grado de la Licenciatura en Pedagogía con área de profundización en Educación Rural de la UFPB; problematizar los hallazgos y las ausencias en la discusión sobre arte-educación. La investigación exploratoria tiene un carácter bibliográfico y documental. El levantamiento documental abarcó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley N° 9.394/1996; Resolución CNE/CEB N° 5/2009, por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Inicial y Resolución CNE/CEB N° 7/2010, que se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Básica de nueve años. El levantamiento bibliográfico en el Repositorio Institucional de la UFPB halló 4 (cuatro) producciones: Dantas; Lino (2014), Ramalho (2017), Apolinário (2018) y Dias (2019). El énfasis de la discusión en los trabajos analizados está en la enseñanza del arte en las instituciones escolares con poca atención al proceso de arte-educación en el campo como un esfuerzo por ampliar la relación de las personas con el arte, reforzando el acervo artístico y estético de los estudiantes y el entorno de la población rural, que no siempre es reconocido por la institución escolar, como lo indican los cuatro trabajos analizados. Pensar en ampliar la relación de las personas con el arte a partir de sus herencias artísticas y estéticas es también considerar el pensamiento del campo, los pensadores del campo.

Palabras clave: Arte-educación; Enseñanza del arte; Educación rural.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. A ARTE, SEUS ENSINOS E A ARTE-EDUCAÇÃO.....	20
2.1 Ensino de Arte.....	26
2.2. Arte-educação.....	29
3. ARTE-EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
3.1 Os achados.....	34
3.2 As ausências.....	45
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50

REFERÊNCIAS

1. INTRODUÇÃO

A peleja da escolha temática de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não é fácil para ninguém. Tão pouco foi para mim que no caminho acadêmico me deparei com inúmeros estímulos vindos das áreas de Linguagens, Educação Sexual, Educação Ambiental, mas nenhum deles foi capaz de me atrair mais que a arte. A arte faz tudo tornar-se novo e diferente, dar vida a quem quer cada vez mais vida. E assim caminhei ao longo dos vários períodos da Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, alimentando a proposta de me aprofundar em uma pesquisa sobre arte-educação.

Desde criança que gosto, e muito de arte, em todas as suas modalidades, seja teatro, dança, música, desenho, artes visuais e tantas outras possibilidades. Junto com minhas irmãs, na minha tenra infância, costumávamos brincar de fazer teatro, desfiles de moda com as roupas da minha mãe, cantar, e “fuçar” na sanfona do meu pai. Este é um detalhe muito precioso da minha infância, que guardo com carinho, alegria e afeição. Sim, meu pai tocava sanfona e eu, diversas vezes a desafinei brincando de máquina de datilografar nela, mas quando chegava o fim de semana, ou quando faltava energia, acontecia a magia. Nesses grandes momentos, meu pai tirava sua sanfona do estojo e começava a tocar. No embalo dos sons o seu repertório ia de *La Bamba*, de Ritchie Vale (1941-1959), ao *Lamento de um Vaqueiro*, de Luiz Gonzaga (1912-1989). Era um momento de festa, cantávamos, dançávamos e nos sentíamos unidas em torno desses acontecimentos tão expressivos.

Em minhas memórias sobre as vivências com a arte no ambiente familiar também me lembro dos crochês da minha avó e dos bordados da minha mãe. Na memória que guardo da infância, achava tudo aquilo muito complexo, só em pensar que cada ponto deveria ter sua tensão, a forma de como pegar na agulha, a textura da linha, e aquele primeiro nozinho que se dá pra começar o que se chama de corrente do crochê. No meu caso minha “vóinha” dizia: “*Faça a correntinha*”. Com seu gesto certo ia me ensinando a habilidade para alongar a corrente e dar a volta para juntar, fazendo surgir uma forma arredondada. Tantos outros modelos que ela fazia!

Me lembro que certa vez tentei fazer um descanso de prato, mas na avaliação de minha vó ficou parecendo um dedal. Essa avaliação de minha avó me decepcionou e me levou a pensar que eu não servia para fazer crochê, mas minha avó me consolava. Lembro que ela sempre voltava para dizer que eu insistisse, que eu praticasse, que sem praticar eu não chegaria a lugar nenhum. Apesar da insistência de minha avó, não quis mais. Achava, e ainda acho, esse fazer com as linhas coisa para pessoas muito habilidosas, pois a agilidade, a atenção de como contar os nós, o lugar certo de emendá-los e muitos outros mistérios a dominar é algo para ser muito admirado. Mesmo que eu tenha tanta admiração por mulheres que bordam, tecem, fazem rendas ou crochê, esses fazeres são, muitas vezes, socialmente desvalorizados, pois nem sempre as pessoas que compram querem pagar o valor que esse trabalho merece. Quantas vezes ouvi dizer que são produtos caros, mas quem faz esse tipo de afirmação não pensa no tempo empregado para a aprendizagem, para a elaboração da peça, nem no exercício necessário para o desenvolvimento da habilidade exigida para tal feito, e por muitas vezes não são considerados como artísticos, mas como artesanato, como se fosse um produto menor. Dessa maneira escolhi algo que, nas práticas corriqueiras do dia a dia, exigia menos de mim. Assim preferi mesmo continuar aos “pulos e gracejos” da dança e da música.

No roteiro da minha formação educacional estudei no Ensino Fundamental (EF), da Educação Básica (EB), um componente curricular chamado de Educação Artística. Era o ano de 1989, na Escola Estadual de Primeiro Grau Professora Débora Duarte, na cidade de João Pessoa, próxima à casa onde morava na época e que funciona até hoje. Apesar do nome de Educação Artística fazíamos coisas como uma máscara de bexiga e pó de serra, alguns desenhos em papel, inclusive me lembro de um evento significativo que me marcou profundamente quando estudava no Ensino Fundamental. Recordo um desenho que fiz e colori. Era o desenho de uma árvore, em que deixei uma metade colorida e uma metade só com o lápis grafite, em tonalidades de cinza, com a frase: “Natureza quase morta”. Essa frase também estava em duas tonalidades para dar ênfase nas questões de preservação da natureza. Olhava para meu desenho achando que a professora iria aprovar a minha proposta e abrir uma brecha para incluir o assunto com a

turma. No entanto, para minha surpresa ela não fez nenhum comentário sobre a imagem pensada e produzida por mim. Enfim, uma avaliação que também me decepcionou, pois achava que seria mais valorizada. Talvez fosse a vaidade particular de uma adolescente do Ensino Fundamental.

Ao recordar esse acontecimento agora, depois de todo um processo de formação como pedagoga, continuo com o mesmo pensamento daquele momento. Acho que a professora perdeu uma oportunidade de introduzir e conduzir a temática da Educação Ambiental. A imagem que produzi estava em duas tonalidades, trazendo um jogo de cores, inclusive para se pensar sobre o que cada tonalidade nos remete, nos rememora. O que pode sugerir uma árvore cinza em um lado, e outro ser colorido? Penso que poderia ser um momento para refletir sobre as queimadas, a preservação da natureza, a sensibilização daqueles alunos sobre estas questões. E eu como docente hoje? Veria nessa atividade uma possibilidade, ou deixaria passar essa oportunidade? Espero que em meu exercício profissional essa recordação sempre esteja presente e, apesar de toda a pressão que as docentes sofrem para dar conta dos inúmeros conteúdos e atividades exigidas pelos planos pedagógicos escolares, eu lembre de sempre ter um olhar para a criatividade e as criações daqueles com quem trabalhar em qualquer espaço educativo.

No Ensino Médio tive a oportunidade de cursar uma Escola Técnica Federal, no ano de 1994. Naquela época tínhamos a possibilidade de escolher a modalidade no primeiro ano e ao cursar o componente curricular que ainda se chamava Educação Artística, escolhi participar de um grupo de dança folclórica. Estar nesse grupo de dança me ofereceu a possibilidade de rememorar os gracejos da infância, os momentos em casa com minha família, as festas com meus pais, na casa dos meus tios, com meus primos e primas. Enfim, neste grupo vivi uma experiência muito positiva, vivenciando o dançar como arte, como espetáculo a ser vivido, apreciado, compartilhado. Além de nossas aulas no espaço escolar, fazíamos apresentações em alguns lugares da cidade de João Pessoa e Cabedelo.

Recordo-me que mais ou menos dois anos antes, quando ainda cursava o Ensino Fundamental, a luta de minha mãe e meu pai, para que eu e minhas duas irmãs mais velhas, estudássemos na Escola Estadual de Música

Anthenor Navarro¹ (EEMAN), em João Pessoa. É uma escola de música, mantida pelo sistema de ensino estadual, mas com acesso, pelo menos naquela época, imensamente difícil pela grande concorrência que existe quando abrem inscrições. Trago essa fala atualizada, pois há poucos anos atrás uma das minhas irmãs tentou matricular seu filho mais velho, porém sem obter êxito, por ter uma grande procura para o número de vagas ofertadas.

Essas foram as minhas possibilidades de um envolvimento com as realidades artísticas no âmbito das minhas experiências familiares e escolares. Penso que ainda não existem políticas públicas que tragam possibilidades de um maior acesso à arte, apesar de existirem hoje mais escolas públicas de arte, como o Centro Estadual de Arte da Paraíba² (CEARTE), com cursos livres nas áreas de artes visuais, audiovisual, literatura, música, dança e teatro. A acessibilidade também se relaciona com a divulgação dessas informações, à quem chega essas informações sobre a existência dos cursos, das vagas, do período de matrículas, além dos recursos para manter os alunos matriculados nos cursos oferecidos.

No Ensino Superior optei por cursar Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo³, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa Licenciatura promove a formação de professores em nível superior através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para atuar, preferencialmente, em projetos educativos nas áreas rurais em geral e de assentamentos dos movimentos sociais do campo.

O currículo da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, como as demais Licenciaturas da UFPB, oferece a possibilidade de cursar componentes curriculares optativos. Foi com muito gosto que no semestre 2017.2 escolhi cursar o componente curricular *Tópicos Especiais em Artes Visuais II: Cultura Visual e Educação das Relações Étnico-Raciais*⁴. Esse componente curricular foi muito gratificante,

¹ Escola Estadual de Música Anthenor Navarro (EEMAN). Disponível em: <https://funesc.pb.gov.br/espaco-cultural/equipamentos/escola-de-musica> Acesso em: 22 mai. 2022.

² Centro Estadual de Arte da Paraíba (CEARTE). Disponível em: <https://ceartepb.com/quemsomos/> Acesso em: 22 mai. 2022.

³ Licenciatura em Pedagogia – Educação do Campo, Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=2699762 Acesso em: 22 mai. 2022.

⁴ Componente curricular Tópicos Especiais em Artes Visuais II - Cultura visual e Educação das relações étnico-raciais. Carga horária: 60 horas. Ementa: Análise das perspectivas teóricas da Cultura Visual e suas potencialidades na Educação Básica. As Visualidades e as Políticas de

pois foi ofertado para estudantes de graduação e pós-graduação ao mesmo tempo. No início senti um pouco de receio por estar com estudantes de mestrado, com estudos mais avançados, mas como estudante da graduação fui acolhida por colegas e docentes que compartilharam seus conhecimentos sobre arte e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse componente curricular pude realizar uma imersão sobre tudo que eu achava entender sobre arte tendo em vista que a partir desse momento pude classificar dentro de mim tudo que sentia em relação ao que me era sempre apresentado, pois me instigou a refletir de como somos formados pelas imagens e com o que vemos nos constrói, a forma de olhar, de escolher, de viver e sentir.

Foi possível conhecer artistas que discutiam temas tão fortes como o racismo, como Rosana Paulino, Priscila Rezende, Renata Felinto, entre tantas outras mulheres como eu. Os debates sobre o racismo como construção ideológica das ideias e valores construídos pela civilização europeia, a partir do século XVI ao entrar em contato com a diversidade humana e consolidada com as ideias da Eugenia do século XIX, foram alimentados pela leitura de Schucman (2010).

A partir do que estudei no componente curricular *Cultura Visual e Educação das Relações Étnico-Raciais*, neste TCC me refiro aos termos racismo, discriminação e preconceito a partir de Andreucci (2016), compreendendo o racismo como “[...] o conjunto de teorias e crenças que pregam uma hierarquia entre as raças, etnias ou determinadas categorias de pessoas” (ANDREUCCI, 2016, s.p.). A “[...] discriminação como a quebra do princípio da igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas” (ANDREUCCI, 2016, s.p.). O preconceito como “[...]opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, ou ainda atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio, conduzindo geralmente à intolerância” (ANDREUCCI, 2016, s.p.).

Representação. As colonialidades na relação entre Educação e Visualidades. Da raça à etnicidade e a construção de identidades étnico-raciais no Brasil recente. Marcos legais sobre a inclusão obrigatória do ensino de "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" no Ensino Fundamental e Médio.

Figura 1. Musa paradisíaca, 2018. Rosana Paulino.



Fonte: Rosana Paulino: a costura da memória. Pinacoteca de São Paulo, 2018.

A partir das reflexões de algumas imagens da artista Rosana Paulino, que através das imagens, esculturas, instalações traz à tona essa reflexão sobre a mulher negra na sociedade brasileira, essa invisibilidade construída por ideias colonizadas. Nesse componente curricular fui compreendendo as falas que fomos acomodadas a repetir, sem refletir, achando que tudo estava no seu devido lugar, quando na verdade, ainda tinha e tem muita coisa fora da ordem real das coisas e pessoas. Essa compreensão foi chegando na medida em que refletíamos sobre as imagens e produções artísticas que nos eram apresentadas.

Figura 2. Performance *Bombril*, de Priscila Rezende, 2010.



Fonte: Website da artista.

Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>

Esta performance da artista Priscila Rezende me fez aprofundar ainda mais nas questões que envolvem o corpo negro em nossa sociedade, identificando-me de quanto faz-se necessário essas desconstruções do racismo velado, através de piadas com nosso cabelo, das profundas marcas que tem deixado, de quanto ainda precisa-se pensar nas formas da ótica apresentada para sociedade.

Inclusive nessa reflexão me voltei bastante para pensar o componente curricular arte na ótica da educação do campo. Comecei a pensar sobre os inúmeros preconceitos que sofrem os povos do campo, em vista de sua cultura, suas crenças, seu modo de vida. Quantos dessas pessoas não são tachadas de “macumbeiras”⁵ por serem de comunidades quilombolas, por terem práticas culturais de danças, tais como ciranda, coco de roda, capoeira,

⁵ Apesar de “macumba” ser um instrumento de percussão e macumbeiro o músico que toca esse instrumento, em geral o termo é empregado em sentido pejorativo desde o Brasil-colônia, como algo do mau. Ver: Chuta que é macumba. **Carta Capital**, 21.05.2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/chuta-que-e-macumba/> Acesso em 22 mai. 2022.

maculelê e tantas outras? Quantas falas e imagens de produções artísticas que acabam sendo interpretadas como “práticas do mal” porque são julgadas a partir de um único e limitado ponto de vista? Quantos tipos de exclusão por cor, por prática religiosa, por costumes culturais? Por que não ver a diversidade continental e que nas suas trocam tornam-se práticas ainda mais inovadoras?

Figura 3. Ópera Café, Movimento Sem Terra, 2022.



Fonte: Still do vídeo Ópera Café - O teatro é do Povo. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=lnRQlavAHQM&t=181s>

Através desta imagem que nos lembra desta apresentação Ópera do café - O teatro é do povo, em que a representação do Movimento dos Sem Terra (MST) vem recordar que os povos do campo também devem ocupar os espaços públicos, trazendo sua arte, seus cantos de luta.

Ao refletir sobre minha possível prática preferencialmente, em projetos educativos nas áreas rurais e de assentamentos dos movimentos sociais do campo, tenho pensado se essas práticas culturais dos povos do campo só serão reconhecidas se validadas pelo “discurso da arte” (COLI, 2006) como explicarei no próximo capítulo. Desde o momento em que cursei esse componente curricular venho pensando sobre isso e a reflexão se acentuou depois que o Movimento Sem Terra (MST) ocupou durante uma semana o Theatro Municipal de São Paulo, na cidade de São Paulo, participando da *Ópera Café* junto a outros artistas. A *Ópera Café* foi composta

por Felipe Senna⁶ inspirada em um romance inédito de Mário de Andrade (1893 – 1945), que foi adaptado pelo dramaturgo Sérgio de Carvalho. O romance *Café*, escrito entre 1932 e 1942, apresenta uma fictícia revolução de trabalhadores rurais após a crise da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, conhecida como *Crash de 29*. Os povos do campo terão suas práticas culturais reconhecidas como artísticas quando dançarem e cantarem com o pé na terra, como os participantes do Coco de Roda Novo Quilombo, no município do Conde, Paraíba, ou somente se cantarem e representarem a partir das regras e convenções do palco do Theatro Municipal de São Paulo?

Figura 4. Coco de Roda Novo Quilombo - Conde/Paraíba, 2022.



Fonte: Coco de Roda Novo Quilombo - Conde/Paraíba. Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=489554806090149&set=pb.100051069024227.-2207520000.&type=3>

Seguindo na minha formação na Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, também cursei o

⁶ Website de Felipe Senna. Disponível em: <https://felipesenna.com/bio/> Acesso em: 22 mai. 2022.

componente curricular Artes e Educação⁷. Esse componente curricular obrigatório ofereceu grandes possibilidades de formação, mesmo sendo cursado na modalidade remota, devido a Pandemia COVID-19. Fui surpreendida com aulas bem diferenciadas e experiências inesquecíveis como a oficina com o Projeto Artístico-Pedagógico Pau e Lata⁸. Esse projeto com 25 anos de existência em Alagoas e Rio Grande do Norte, desenvolve um trabalho artístico e pedagógico a partir dos ritmos da cultura brasileira, utilizando instrumentos de percussão alternativos e convencionais para musicalização e investigação sonora. Nos ofereceram a pisada do coco, a quebrada do maracatu, a energia do afoxé com materiais que muitos podem pensar que são de descarte, mas tem a grande função de juntar e pensar a coletividade. Também tivemos a possibilidade de uma aula com um colega da turma (Geybson) que trouxe um pouco do teatro para nós. Falamos sobre as mulheres que achávamos importantes e incríveis em nossa vida, trazendo imagens das mesmas.

No contexto acadêmico da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, também participei do Programa Residência Pedagógica (PRP). Este programa trouxe a possibilidade de ir além do ato educativo, trouxe reflexões teórico-metodológicas a partir da articulação entre teoria e prática, afinal, o Programa Residência Pedagógica “[...] tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018). Apesar dessa excelente proposta, na minha experiência pude perceber o quanto a própria organização escolar não possibilita aos residentes de Pedagogia as práticas em arte, tendo em vista que realizamos somente regências de: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Ressalto aqui que, de modo bem particular neste longo período da Pandemia COVID-19, foi a arte que nos ajudou a construir as regências, por meio de músicas, vídeos,

⁷ Componente curricular Artes e Educação (1302418) 60 horas. Ementa: A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A mística nos movimentos sociais como um processo educativo. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf Acesso em: 22 mai. 2022.

⁸ Projeto Artístico-Pedagógico Pau e Lata. Disponível em: <https://www.facebook.com/pauelata/> Acesso em: 22 mai. 2022.

contação de histórias, fantoches, jogos, filmes, dobradura, atividades criativas que não podem estar desconectadas da prática docente.

A partir de todas essas experiências me senti instigada a investigar se existia um pensamento único em relação a arte-educação na Educação do Campo ou se teriam propostas diferentes. Assim fui alimentando a pergunta que gerou a produção deste TCC: o que se discute sobre arte-educação nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB?

A partir dessa pergunta geradora defini como objetivo geral: analisar a discussão sobre arte-educação nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB. Como objetivos específicos: abordar a proposta do componente curricular arte na escola brasileira; apresentar a discussão sobre arte-educação nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB; problematizar os achados e as ausências na discussão sobre arte-educação dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB analisados.

A metodologia desenvolvida a partir dos objetivos indicados tem caráter exploratório de cunho bibliográfico e documental, de forma que analisando o que se tem publicado sobre a temática, possa trazer luzes para mais relatos e escritos sobre arte-educação do campo.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2008, p. 27).

Segundo Severino (2007) o levantamento bibliográfico é realizado a partir de publicações existentes que contribuem significativamente para o desenvolvimento de estudos posteriores, ampliando o conhecimento do pesquisador sobre o objeto de estudo que é o maior propósito do exercício educacional na Universidade. O levantamento documental incluiu os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei

nº 9.394/1996; A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Foi a partir dessas referências que caminhei para produzir este TCC, mapeando o que já se escreveu sobre a arte-educação nos Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB. Para isso realizei um levantamento bibliográfico no Repositório Institucional da UFPB⁹ a partir das palavras-chave: arte, arte-educação e ensino de arte, restringindo a busca no tipo de documento TCC, entre os anos de 2011 e 2021, por causa de oferecer um conhecimento atualizado. Obtive 100 (cem) resultados, mas desses resultados somente 4 (quatro) foram realizados na Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo. Os trabalhos localizados, em ordem cronológica, foram os de Dantas; Lino (2014), Ramalho (2017), Apolinário (2018) e Dias (2019), que serão devidamente analisados em capítulo posterior.

Assim sendo, com todos os dados obtidos no levantamento bibliográfico e documental organizei este TCC do seguinte modo: primeiramente uma discussão sobre arte, a sua proposta de componente curricular na escola brasileira como ensino e o conceito de arte-educação, cunhado por Ana Mae Barbosa como o “[...]cuidado de ampliar a capacidade das pessoas acolherem a arte, se relacionarem com a arte” (BARBOSA, 2016, s.p.). No capítulo seguinte analiso os trabalhos de Dantas; Lino (2014), Ramalho (2017), Apolinário (2018) e Dias (2019) que foram produzidos na Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, indicando o que considero como ausências. Por fim as considerações que foram possíveis alcançar com a realização deste trabalho.

⁹ Repositório Institucional da UFPB. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/?locale=pt_BR
Acesso em: 22 mai. 2022.

2. A ARTE, SEUS ENSINOS E A ARTE-EDUCAÇÃO

A arte sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, nas mais variadas formas de expressão. Um exemplo muito próximo de nós, no território da Paraíba, encontramos na produção dos povos originários que ocupavam esse território e já grafaram em baixo relevo a chamada Pedra do Ingá, muito antes da invasão europeia do continente.

Figura 5. Pedra do Ingá, Paraíba.



Fonte: IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/824>

A famosa Pedra do Ingá localiza-se na zona rural do município de Ingá, unidade geoambiental do semiárido nordestino, cuja cidade sede encontra-se cerca de 105 km da capital do estado da Paraíba. Segundo o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)¹⁰, todo esse sítio encontra-se protegido desde maio de 1944, com inscrições no Livro de Tombo das Belas Artes e no Livro do Tombo Histórico, sendo o primeiro monumento

¹⁰ Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/824> Acesso em: 22 mai. 2022.

de arte rupestre protegido no Brasil e o único reconhecido também pelo seu conteúdo artístico, além da importância histórica. Para o IPHAN esse sítio oferece o conjunto mais representativo desse tipo de gravura no Brasil, por causa do uso

[...] de representações não figurativas na composição de grandes painéis de arte rupestre e que exprimem o gênio criativo de um grupo humano que se apropriou de padrões estéticos abstratos como forma de expressão, e possivelmente, de conceitos simbólico-religiosos, diferentemente de outras culturas que, em sua maioria, utilizou-se de representações antropomórficas e zoomórficas (IPHAN, s.d., s.p.)

O IPHAN ainda não foi capaz de indicar uma data em que essas representações foram produzidas, mas reconhece que pode ter mais de seis mil anos de existência. Apesar da sua antiguidade essa arte rupestre segue inspirando artistas de hoje, como o cordelista paraibano Vanderley de Brito:

Já em meu discernimento,
 Por favor, não leve a mal,
 O teor do monumento
 Revela um canto tribal
 Um hino de sortilégio
 Da casta sacerdotal
 Um local de cantorias
 E invocações musicais
 Remonta mitologias
 Ritos cerimoniais
 Ao som de um maracá
 Ali, na Pedra do Ingá,
 Registra antigos anais
 Um código evocativo
 De muita sororidade
 Um cântico recitativo
 À honra de divindade
 Gravado por erudito
 Em forma de manuscrito
 Legado à posteridade
 Mas é só uma arguição
 O Ingá não se traduz
 É demais uma opinião
 Desta pedra que reluz
 Tão esmera e vigorosa
 Que até hoje, caprichosa,
 Nos desafia e seduz (BRITO, 2009, p. 30)

Mesmo que o IPHAN se refira à Pedra do Ingá como representações não figurativas que exprimem o gênio criativo de um grupo humano que se apropriou de padrões estéticos abstratos como forma de expressão, esses

padrões abstratos também inspiram representações figurativas, como a História em Quadrinho produzida pelo artista visual paraibano Shiko (Patos, 1976).

Figura 6. Piteco, Ingá, de Shiko e Maurício de Sousa, 2013.



Fonte: Panini Comics. <https://loja.panini.com.br/panini/produto/Produto-11283.aspx>

As representações da Pedra do Ingá também inspiraram o universo emblemático das iluminogravuras do paraibano Ariano Suassuna (1927 – 2014):

As imagens, por exemplo, da itaquatiara Pedra do Ingá, na Paraíba, aparecem em várias iluminogravuras, e alguns dos títulos de sonetos recebem uma caligrafia que lembra os traços de suas insculpturas [...] Como já foi dito, essas figuras suscitaram, ao longo do tempo, diversas interpretações diferentes, muitas vezes ligadas ao universo mítico. A voz de Suassuna se junta, portanto, ao coro dos que, fascinados com essa produção, atribuíram sentidos próprios ao que viam [...] (SUASSUNA, 2017, p. 137 – 147)

Figura 7. Capa de Dez Sonetos com Mote Alheio, Ariano Suassuna, 1980.



Fonte: Capa de Dez Sonetos com Mote Alheio. Recife: edição manuscrita e iluminogravada por Ariano Suassuna, em 1980. <https://www.rmgouvealeiloes.com.br/peca.asp?ID=223060>

Palavras e imagens, de ontem e de hoje, para atribuir sentidos ao que se vive. Esse é um pequeno exemplo do quanto a arte esteve e continua presente na história da humanidade. Apesar de ser um fazer tão presente na história da humanidade a sua definição não é tarefa fácil, como afirma Coli (2006)

[...] é importante ter em mente que a ideia de arte não é própria a todas as culturas e que a nossa possui uma maneira muito específica de concebê-la [...] Desse modo, o 'em si' da obra de arte, ao qual nos referimos, não é uma imanência, é uma projeção. Somos nós que enunciamos o "em si" da arte, aquilo que nos objetos é, para nós, arte (COLI, 2006, p. 26)

A partir da citação de Coli (2006) podemos dizer que essa noção de arte varia ao longo do tempo e das culturas e que as tentativas para definir e delimitar a arte são em vão. Como historiador da arte Coli (2006) indica que

podemos compreender arte como: “[...] certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia” (COLI, 2006, p. 8).

Dentre as várias metodologias utilizadas por muitos para delimitar essa perspectiva do que possa ser arte, existe o discurso sobre o objeto artístico e também locais onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. Conforme Coli (2006) importante é termos em mente que o estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, mas é instrumentalizada pela cultura, dignificando determinados objetos sobre os quais ela recai.

A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração [...] eles permitem a manifestação do objeto artístico ou, mais ainda, dão ao objeto o estatuto de arte: a galeria permite que o pintor exponha seus quadros (isto é, que ‘manifeste’ sua arte) e, além disso, determina, escolhendo um tipo de objeto dentre os inúmeros que nos rodeiam, que ele seja ‘artístico’. Mas esses instrumentos não se limitam a traçar uma linha divisória separando os objetos artísticos e os não artísticos; não se contentam em criar uma ‘reserva’ de arte. Eles intervêm, por assim dizer, na disposição relativa dos objetos artísticos; pretendem ensinar-nos que tal obra tem mais interesse que outra, que tal livro ou filme é melhor que outro, que tal sinfonia é mais admirável que outra: isto é, criam uma hierarquia dos objetos artísticos [...] A crítica, portanto, tem o poder não só de atribuir o estatuto de arte a um objeto, mas de o classificar numa ordem de excelências, segundo critérios próprios (COLI, 2006, p. 11)

Como responsáveis por esse discurso Coli (2006) destaca críticos de arte, historiadores da arte, peritos, conservadores de museu e por locais específicos onde a arte se manifesta, museus e galerias, mas será que docentes e escolas também não participariam desse discurso? No planejamento de aulas, na seleção de artistas e conteúdos docentes também não legitimariam determinados objetos, mesmo que o sistema da arte não nos reconheça como produtores desse discurso? A escola não seria um lugar em que a arte também acontece?

Coli (2006) observa que o discurso que determina o estatuto da arte vem de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária ao julgamento puramente técnico. Nesse meio existem as questões de afinidades da cultura,

do crítico e do artista; das coincidências dos problemas tratados e tantos outros elementos que podem entrar em cena para determinar tal ou qual preferência. Outro aspecto que Coli (2006) destaca é a frequência.

A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará despercebido, e seremos forçosamente indiferentes. O conhecimento das regras do futebol é relativamente simples. Basta alguma assiduidade às partidas para se perceberem as qualidades, os defeitos das equipes e diferentes jogadores. A arte, no entanto, exige um conjunto de relações e de referências muito mais complicadas. Pois as regras do jogo artístico evoluem com o tempo, envelhecem, transformam-se nas mãos de cada artista. Tudo na arte – e nunca estaremos insistindo bastante sobre esse ponto – é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico. Com a arte não se pode aprender “regras” de apreciação. E a percepção artística não se dá espontaneamente (COLI, 2006, p. 47)

Neste percurso também temos a frequência e podemos perguntar sobre quais as oportunidades que nos são oferecidas para conhecer as regras do futebol e as oportunidades para conhecer as regras do jogo artístico? A partir dessa noção de frequência é possível perceber como a sociedade delimita o tipo de consumo de cada arte. Seguindo ainda com as reflexões do autor é possível perceber que os objetos artísticos estão intimamente ligados aos contextos culturais que nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética. Estes pensamentos sobre a sensibilidade inata ou fruição espontânea atrapalham a relação com a produção artística e o esforço necessário para um contato mais rico com ela.

A partir de Coli (2006) vemos que o acesso a arte tem suas dificuldades, depende de circunstâncias materiais, meios concretos que não são oferecidos a todos. Desse modo, o autor entende que ao aqueles que leem seu texto, certamente não são operários, lavradores, e possivelmente vivem na proximidade de um grande centro.

Assim, num país como o nosso, temos que acrescentar ao esforço que a obra, pela sua complexidade, exige de nós, o esforço de alcançar concreta, materialmente, a produção artística. Somos condenados a redobrar nosso empenho, nosso interesse, nossa busca. E esse esforço coloca de per si o problema, não mais individual, mas social, do direito à frequência. Assim, as pessoas que, em nossa sociedade, têm consciência do papel fundamental desempenhado pela

arte no seio da cultura, são forçosamente obrigadas a colocar o problema do acesso à obra. É necessário exigir os meios da freqüentação (COLI, 2006, p. 54)

Esse esforço social do direito ao acesso e a freqüentação da arte passa por considerar a escola como um lugar de arte, um lugar de acesso e freqüentação, o que gera o esforço de incluir arte no currículo da Educação Básica.

2.1 Ensino de Arte

A inclusão da arte como componente curricular da Educação Básica no Brasil foi uma conquista de vários artistas e educadores ao longo de todo o século XX. Ao ser promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024/1961, em 1961, a arte marca sua presença como atividade complementar. O artigo 38, inciso IV, determinava atividades complementares de iniciação artística nos currículos escolares, que nas escolas dever-se-ia existir atividades complementares de iniciação artística. Dez anos depois, a LDBEN, nº 5692/1971, em seu artigo 7º estabeleceu como atividade obrigatória a Educação Artística. Somente com a Lei nº 9.394/1996 que a arte passa a ser considerada componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica, como determina seu artigo 26º (SILVA, 2016).

O artigo 26º da Lei nº 9.394/1996 legisla que 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. O parágrafo segundo desse artigo refere-se ao ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, como componente curricular obrigatório da Educação Básica. É o parágrafo sexto que indica claramente que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular arte. Há ainda um parágrafo pouco comentado nesse artigo, que é o parágrafo oitavo, que determina a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar

integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental também informam sobre o ensino de arte. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 3º determina que o currículo da Educação Infantil deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças. Por outro lado, o artigo 4º menciona que as propostas pedagógicas necessitam compreender a criança como sujeito histórico de direitos que constrói sua identidade na medida em que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. Nessa Resolução vemos como a arte atravessa toda a proposta pedagógica da Educação Infantil, pois como o artigo 6º enfatiza, deve ser respeitado o princípio estético da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também referem-se ao ensino de arte no artigo 8º ao indicarem a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

O ensino de arte também está indicado na Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, pois o artigo 14º ratifica o artigo 26º da LDBEN. As Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental apontam para um grande desafio às pedagogas, pois o artigo 31º indica que do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, o componente curricular arte poderá ficar a cargo da professor de referência da turma, aquela com a qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. Esse artigo sinaliza o desafio para com o repertório artístico e cultural das pedagogas, na medida em que no planejamento de aulas, na seleção de

artistas e conteúdos poderemos legitimar, ou não determinadas práticas e produtos artísticos e culturais.

Magalhães, Vidal e Silva (2015) provocam seus leitores a pensar se arte na formação humana é privilégio ou necessidade. Essa provocação nos remete as mais variadas formas que o ensino de arte foi ganhando nos currículos escolares. Os autores afirmam que se o objetivo da escola for dar acesso à cultura o conhecimento da arte é uma necessidade para uma formação humanizada. Ao longo do percurso da arte na escola, os autores identificam duas grandes tendências teóricas: a Tendência Idealista-Liberal e a Tendência Realista-Progressista.

A Tendência Idealista-Liberal parte de uma concepção idealista que confere à educação escolar a capacidade de construir uma sociedade igualitária e democrática homogeneizado os conteúdos. Essa tendência tem se alimentado das Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. No ensino da arte a Pedagogia Tradicional se caracteriza pela estética que busca imitar modelos, como no ensino de desenho e dos trabalhos manuais, valorizando a cópia de modelos e a técnica de representação em perspectiva.

A Pedagogia influenciada pela Escola Nova enfatiza a arte infantil e as etapas do grafismo da criança, para classificar e tipificar esse processo. A Pedagogia Tecnicista coloca sua ênfase nas técnicas, como os processos de ampliação e redução de imagens descontextualizadas, ligadas às datas comemorativas e às festas do calendário religioso e cívico.

Por outro lado, Magalhães, Vidal e Silva (2015) indicam que a Tendência Realista-Progressiva esperou superar a Tendência Idealista-Liberal com as contribuições das pedagogias progressistas. Para as pedagogias progressistas a ênfase está na conscientização política para favorecer uma cidadania consciente, crítica e participante.

Não se há de negar que existem lacunas provocadas pelo equívoco da função da arte no processo de escolarização. Dessa maneira Magalhães, Vidal e Silva (2015) consideram imprescindível pensar/pesquisar/propor/planejar os conteúdos para cada linguagem artística sinalizando um posicionamento contemporâneo para o ensino de arte:

Diferentemente dos demais momentos – que priorizavam técnicas, cópia de modelos ou ainda a livre expressão da

criança –, a perspectiva contemporânea para o Ensino da Arte, toma como objeto a própria Arte como orientadora dos processos de ensinar e aprender Arte, contribuindo para uma formação humanizadora e crítica dos sujeitos, aberta para a pluralidade de leituras do mundo. Isso quer dizer que a perspectiva contemporânea para o Ensino da Arte tem como objetivo contribuir na formação das crianças, no reconhecimento de si enquanto sujeito situado em um espaço histórico/social/cultural/político/econômico, capaz de conhecer e dialogar com outras vivências e culturas, perceber diferentes formas de ver, reconhecer o mundo pela Arte presentes nos diversos espaços, museus, galerias, teatros, cinemas, festivais, mercados, feiras, mídia impressa, fotografia, centros de exposição, dentre tantas possibilidades de leitura de mundo existentes (MAGALHÃES; VIDAL; SILVA 2015, p. 16)

A partir da citação de Magalhães, Vidal e Silva (2015) é possível concluir que a perspectiva contemporânea para o ensino de arte é a de tornar a arte como guia de todo o processo educativo.

2.2. Arte-educação

O tópico anterior destacou que o ensino de arte, ou seja, a inclusão da arte como componente curricular da Educação Básica no Brasil foi uma conquista de vários artistas e educadores ao longo de todo o século XX. A finais do século XX, mais precisamente na década de 1980, várias artistas e educadoras se posicionaram contra a política da Educação Artística imposta pela Lei nº 5.692/1971, editada no período da ditadura militar entre os anos de 1964 e 1986.

Uma das educadoras que combateram veementemente essa política de Educação Artística foi Ana Mae Barbosa, fomentando a fundação de associações de arte-educadores por todo o País, como a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), a Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), a Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP), e liderando a organização da Federação de Arte-Educadores do Brasil¹¹.

Os anos 80 têm sido identificados como a década da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por

¹¹ Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Disponível em: <http://faeb.com.br>
Acesso em: 22 mai. 2022.

soluções, mas estas não têm sido ainda implementadas no País porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983 foi uma campanha por uma Nova Constituição que libertaria o País do regime autoritário. A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: ‘O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento’. Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição. Os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc. (BARBOSA, 1989, 173)

A citação de Barbosa (1989) indica como artistas e educadores passaram a utilizar a expressão arte-educação para se opor e se diferenciar da política de Educação Artística da ditadura militar da época com a Lei nº 5692/1971, identificando como: “Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público” (BARBOSA, 1998, p. 17). Nessa mediação entre arte e o público a referência ao educador Paulo Freire (1921 – 1997) foi explícita desde os seus inícios:

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele (BARBOSA, 1998, p. 15)

Barbosa (1998) salienta que o trabalho de arte-educação trata da questão do devir, discutindo a condição de colonizador e colonizado, nos instigando a pensar uma arte-educação voltada para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais, que favoreça o estímulo sobre a importância de uma cultura local, na qual cada sujeito desperte e leve em conta essa cultura.

De acordo com Barbosa (1998), no mundo ocidental ocorreu uma forte dominação cultural por parte da cultura europeia, e atualmente também por uma cultura estadunidense, branca, ou seja, as culturas primeiras de nossa terra, que são as culturas indígenas foram colocadas como cultura de segunda categoria, chamando-as assim de conjunto de tradições. Por essa razão a autora defende que o trabalho de arte-educação prima pela busca de identidade, ecologia e leitura cultural, na qual os diferentes povos possam encontrar a possibilidade de reconhecer suas culturas e seus próprios valores.

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores. Os movimentos nacionalistas radicais que pretenderam o fortalecimento da identidade cultural de um país em isolamento, ignoram o fato de que o seu passado já havia sido contaminado pelo contato com outras culturas e sua história interpenetrada pela história dos colonizadores. Por outro lado, os colonizadores não podem esquecer que, historicamente, eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu acerca daqueles que os colonizaram (BARBOSA, 1998, p. 15)

Seguindo a reflexão de Barbosa (1998), as culturas de classes sociais baixas continuam a serem ignoradas pelas instituições educacionais, reconhecendo nestas questões a interculturalidade. A autora destaca que educadores envolvidos na tarefa vital do reconhecimento da identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo do seu trabalho sem o conhecimento da arte, pois

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais (BARBOSA, 1998, p. 16).

Desse modo foi se consolidando no Brasil a expressão arte-educação para além do ensino de arte, ou seja, a arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Logo em seus inícios, Barbosa (1989) reconheceu um aspecto importante a ser consolidado no trabalho da arte-educação: “Outra proposta que estará presente na arte-educação no Brasil do futuro é a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente” (BARBOSA, 1989, p. 1).

Portanto, a expressão arte-educação vai muito mais além que a expressão ensino de arte, pois indica:

[...] qualquer esforço no sentido de ampliar a relação das pessoas com a arte. Então se faz arte-educação em museu, se faz arte-educação em um espetáculo de dança se há este cuidado de ampliar a capacidade das pessoas acolherem a arte, se relacionarem com a arte. (BARBOSA, 2016, s. p.).

De acordo com Barbosa (2016) a arte-educação refere-se à qualquer esforço no sentido de ampliar, se relacionar com a arte existente desde os primórdios da humanidade, o que indica uma necessidade intrínseca do ser humano. A autora defende o trabalho com a arte nos cursos de licenciaturas, para que os próprios licenciados façam, leiam e contextualizem a produção artística tendo em vista que serão educadores, pois é necessário mais arte na pedagogia e mais pedagogia na arte.

Barbosa (2016) observa que aprender é um processo de dupla entrada, assim como o termo arte-educação, são duas vias que se complementam, aprender e ensinar, em um processo contínuo de criação. Nesse processo a imaginação é fundamental, pois também permite perceber a realidade, o que envolve a imaginação e a percepção. Concluindo seus apontamentos, a autora entende que a memória é uma espécie de repositório de narrativas que vai sendo editado ao longo do tempo. Também percebe que não existe tecnologia que supere a curiosidade e entende que é necessário viver o dia a dia com essa curiosidade, pois a arte-educação colabora com a construção do cotidiano, que é sempre inovador, por entender a pessoa humana como ser único, em sua observação e resposta ao mundo.

Assim sendo, considero que ao cursar a Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, para atuar, preferencialmente, em projetos educativos nas áreas rurais e em assentamentos dos movimentos sociais do campo, meu trabalho estará mais próximo desse esforço de ampliar a relação das pessoas com a arte do que somente com o componente curricular institucionalizado, pois pretendo reforçar a herança artística e estética dos educandos levando em consideração seu meio ambiente, que nem sempre é reconhecido pela instituição escolar. Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas significa partir do entendimento que essas pessoas já têm

alguma interação com a arte, mesmo que essa relação não seja a legitimada pelo discurso da arte (COLI, 2006). Pessoas das áreas rurais também realizam seus fazeres artísticos no cotidiano, mas não ganham a distinção do discurso da arte que legitima certos produtos a partir de convenções que são arbitrárias e muitas vezes conduzidas por interesses econômicos.

É a partir dessa compreensão que considero mais ajustado pensar a arte-educação do campo. É e por isso utilizo essa expressão neste TCC e busco outros trabalhos que tenham pensado a arte-educação do campo na Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, da UFPB

3. ARTE-EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o levantamento bibliográfico realizado no Repositório da UFPB. A partir das palavras-chave arte, arte-educação e ensino de arte, restringindo a busca no tipo de documento TCC, entre os anos de 2011 e 2021, trouxe um retorno de cem trabalhos, no entanto, entre eles apenas quatro foram realizados na Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo. Os quatro trabalhos localizados serão apresentados pela ordem cronológica de produção.

3.1 Os achados

O primeiro trabalho a ser analisado intitula-se *Um enfoque arte-educativo na educação do campo: a arte no contexto da escola Tiradentes e no projeto Ligas da cultura*, de autoria de Dantas; Lino (2014). Trata-se de um TCC que envolveu pesquisa de campo em uma escola do campo e um projeto de cultura da localidade que se identifica de natureza descritiva, utilizando o questionário e a entrevista para a coleta de dados na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tiradentes, como também no Projeto Ligas da Cultura no município de Mari, estado da Paraíba.

Dantas; Lino (2014) tecem suas análises e considerações referentes ao currículo da referida escola, ou seja, o ensino de arte, e a ação artístico-cultural do Projeto Ligas da Cultura. Em relação ao ensino de arte e a arte-educação, Dantas; Lino (2014) utilizam como referencial teórico autores como: Barbosa (2002, 2008); Ferraz; Fusari (1999, 2009) Gombrich (1989) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997).

Na pesquisa de Dantas; Lino (2014) a mediação artística é destacada no contexto escolar apesar de muitas escolas ainda não valorizarem o componente curricular arte; sendo este encarado por muitas vezes como um ensino de segunda categoria. O trabalho em pauta esclarece que a Educação do Campo nasce das lutas dos movimentos sociais, de modo ímpar o Movimento dos Sem Terra (MST), percebendo as várias práticas de mística por eles utilizadas, devido as vivencias dos variados povos do campo.

Dantas; Lino (2014) observam que em um primeiro momento seria possível pensar que a arte-educação seria extremamente trabalhada, pela própria riqueza do povo, da cultura, das suas raízes; observando que a Educação do Campo se entrelaça com a Educação Popular, pois nascida nos movimentos sociais, a educação do campo traz ou deveria trazer as práticas do campo, na perspectiva de um maior entrosamento entre escola e movimentos sociais, porém, na medida em que foi se institucionalizando o formato da Educação do Campo, muitas práticas culturais foram se perdendo, deixando que o público atendido infelizmente se distanciasse das suas raízes. Os autores afirmam que:

[...] no âmbito das políticas públicas, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A resolução diz que a educação é para todos e dever do estado (DANTAS; LINO, 2014, p.20).

Dantas; Lino (2014) se fundamentam na Abordagem Triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa que defende três ações curriculares para a aprendizagem da arte: o fazer, o ler e o contextualizar. Defendem que a Abordagem Triangular pode oferecer experiências artísticas abrangentes para os alunos, durante todo o caminho da sua formação na Educação Básica, na medida em que produzem, contextualizam e atribuem sentido, ou seja, leem cada produto que ali nasce.

O estudo realizado por Dantas; Lino (2014) indica que na escola pesquisada aconteciam oficinas de arte, momentos e movimentos promovidos pelo Projeto Ligas da Cultura, mas que as professoras que foram entrevistadas numa porcentagem mínima estavam envolvidas com a inserção da cultura local nas aulas de arte e outras oficinas. Desta maneira a pesquisa caminhou mostrando o resultado da falta de interação entre os professores da unidade escolar e os arte-educadores do Projeto Ligas da Cultura por assim dizer. Foi percebido que a grande maioria dos professores afirmaram que a escola não incluía nas suas Diretrizes Curriculares para Educação do Campo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), apesar de que a utilização do mesmo pudesse alcançar a diversidade dos povos do campo, bem como a valorização da cultura local nas práticas pedagógicas.

Diante dos resultados da não utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de arte, Dantas; Lino (2014) se sentiram instigados a indagar quais seriam os referencias utilizados pelos professores da escola para planejar o conteúdo de arte. Apesar de ter esse espaço cedido pela escola para o Projeto Ligas da Cultura, de convidar o projeto para participar de momentos na escola, realizar suas apresentações, o que torna fecundo a relação comunidade, projeto e escola, Dantas; Lino (2014) consideram que no entanto, essa interação não se fortificou, sem remeter a cultura artística como tema de pesquisa no currículo, por meio do componente curricular arte.

Não negamos a importante interação existente entre essas duas instituições para a sua comunidade. No entanto, nosso estudo nos possibilitou refletir criticamente e entender que o nível da referida parceria estabelecida entre essas duas instituições é relativa, uma vez que toma a cultura artística como referência sem demonstrar que articulam no Projeto Político Pedagógico da escola esse conteúdo como objeto de estudo para maior conhecimento dos seus estudantes. Ou seja, as duas instituições mantêm uma relação pragmática sem planejar conjuntamente os seus objetivos para garantir, por meio da sua atuação e interação educativa, a desejada contribuição para a denominada cidadania artístico cultural dos sujeitos envolvidos nesses dois processos de educação do campo (DANTAS; LINO, 2014, p. 52)

Dantas; Lino (2014) concluem que o acesso a arte no âmbito escolar e comunitário de maneira interativa e integrada com a realidade comunitária, pode garantir a cidadania artístico-cultural dos sujeitos do campo. Consideram que é importante refletirmos sobre as práticas que acontecem dentro da escola como também nos seus entornos. Deixam como sugestão aos responsáveis da escola pesquisada buscar referenciais definidos para as práticas pedagógicas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, dando destaque para importância da relação do conteúdo de arte com os movimentos artístico- culturais da comunidade onde se inserem.

O segundo trabalho a ser analisado intitula-se *Educação do Campo: o conhecimento das Artes Visuais na Educação Infantil*, de autoria de Ramalho (2017), que realizou uma pesquisa bibliográfica, tendo como referência autores como: Barbosa (1995); Barbosa; Coutinho (2011); Biasoli (1999); Pianowski (2014); Richter (2008); Sardelich (2006), Tasqueto; Correa (2010).

A pesquisa de Ramalho (2017) aborda, por meio da bibliografia, as relações entre Educação do Campo e o Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, defendendo uma prática educativa mais contextualizada, considerando as particularidades e necessidades dos educandos do campo. Dessa maneira propõe que o ensino da arte deve ser pensado como conhecimento de ver e refletir o mundo, que o processo e o produto sejam significativos para aqueles que o fazem e não apenas uma execução técnica. Em seu levantamento sobre as propostas de ensino de arte, Ramalho (2017) defende a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1995) como procedimento metodológico para o ensino das Artes Visuais na Educação do Campo. A autora considera que essa abordagem pode colaborar com a formação dos sujeitos do campo para que se possa fazer parte da transformação social.

Apesar de mencionar a Abordagem Triangular, Ramalho (2017) enfatiza um ensino intercultural das artes visuais a partir de Richter (2008). Defende que o ensino intercultural de artes visuais enfatiza o olhar de docentes e discentes para o próprio contexto em diálogo com outros contextos culturais. Essa opção construiria em uma educação inclusiva no sentido mais amplo, por respeitar as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, partindo do patrimônio cultural local para patrimônios culturais mais amplos. Destaca que esse ensino intercultural das artes visuais se baseia no diálogo podendo promover as trocas interculturais de saberes, colaborando para uma formação mais crítica e reflexiva.

Ramalho (2017) apresenta exemplos de vários artistas visuais que utilizam como referencial para suas produções a vida cotidiana, as raízes e os espaços culturais em que se inserem. A partir desses exemplos considera que o ensino das artes visuais na Educação Infantil da Educação do Campo se inicia a partir de um olhar para o próprio local, a paisagem na qual se inserir a escola, o que a autora relaciona com o movimento da “*Land Art*”, em inglês “*Earth Art*” ou “*Earthwork*” que é um movimento artístico que busca a fusão da natureza com a arte, pois se o terreno natural também é cultural, por ter sido alterado pela mão humana, torna-se ele mesmo, a própria obra de arte.

Os vários artistas que Ramalho (2017) utiliza para inspirar possíveis projetos de artes visuais na Educação Infantil não são necessariamente

originários do campo, mas são artistas que problematizam questões para a sustentabilidade e a sensibilidade humana.

Portanto, considero possível trabalhar com as Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do campo a partir do que se encontrar na própria cultura local da escola em que se trabalhar, que seja a partir de objetos e materiais simples e fáceis de serem encontrados, fazendo com que a partir desse fazer possamos caminhar junto com a criança da Educação Infantil, ampliando nossas possibilidades de nos conhecer e reconhecer o campo como um ambiente rico e cheio de oportunidades (RAMALHO, 2017, p. 50).

Concluindo, Ramalho (2017) ressalta que as escolhas de artistas para apresentar as aulas de arte do currículo escolar devem estar ligados na realidade do campo, buscando assim preservar a cultura, a diversidade social, cultural, econômicos e outros. Buscando esse olhar tanto dos docentes quanto dos discentes para o próprio contexto, a autora nos lembra que o primeiro campo de experiência do discente da Educação Infantil começa na casa do discente, onde desenvolve seu modo de agir, pensar, a arte e os afetos neste ambiente da família, dentro das suas relações pessoais. Desta maneira a autora conclui que não restam dúvidas que as escolhas metodológicas para Educação do Campo não podem fugir da realidade do mesmo; para assim assegurar a preservação de sua cultura e diversidade em todos os aspectos, sejam sociais, culturais, econômicos e tantos outros. Ramalho (2017) considera possível trabalhar com as artes visuais na Educação Infantil da Educação do campo a partir da própria cultura local, colaborando para a evolução do discente, em um trabalho de reconhecimento e conhecimento do campo e suas riquezas de possibilidades.

O terceiro trabalho analisado intitula-se *Música: uma possibilidade na Educação do Campo*, de autoria de Apolinário (2018), que realiza uma pesquisa bibliográfica com a análise da letra da canção *A Educação do Campo*, de autoria de Gilvan Santos. A autora se baseia nas referências de Almeida (1942), Dewey (1934) e Gainza (1988).

Apolinário (2018) vem nos trazer a discussão do ensino de arte na perspectiva da utilização da música como instrumento colaborador da alfabetização e práticas pedagógicas em sala de aula. A autora observa que a utilização da musicalidade nos ambientes educativos é uma prática antiga, vem

de muito tempos atrás, desde a Grécia antiga, alguns estudos de autores que apresentam o bom proveito da música dentro de salas de aula, pois a autora pretende: “Demonstrar que a pedagogia pode utilizar a forma lúdica utilizando a musica como ponto de interligação entre as matérias e a vida no campo, vendo de forma mais simples o cotidiano da sala de aula” (APOLINÁRIO, 2018, p.10).

A partir desse ponto de partida, Apolinário (2018) questiona o que a música na pedagogia tem a ver com a educação do campo. A autora ressalta que intimamente ligados estão o campo e a canção, pois são inúmeras as canções de luta, gritos que transformam-se em canções para falar ao coração do povo, que enxerga o campo como fornecedor primário, e não como campo de conhecimento, conhecedores e produtores do conhecimento. A luta dos povos do campo não se detém apenas em saúde, educação, moradia, mas em tantas outras, como segurança, lazer, perspectivas, pois apenas a base do ensino trazem poucos diferenciais para os povos que tem direitos e deveres iguais a qualquer outro cidadão, mas que, de um modo geral, são vistos sempre como atrasados.

De acordo com a análise de Apolinário (2018) a proposta de música na Educação do Campo torna-se mais fácil, pelo fator da cultura nordestina ser forte. Bem como os povos de outras regiões considerados do campo, pois a musica carrega uma mensagem, e os povos do campo também, numa esperança de promover através de suas lutas tempos melhores para todos os camponeses. Das suas incertezas, seja na falta de água, nas alegrias da esperança de tempos melhores se nutre a proposta da autora que apresenta-se sem limites de idade, ou série, sendo observado em primeiro o contexto e essência dos alunos, sem perder o essencial a ser transmitido. Desse modo propõe 5 pontos que segundo Apolinário (2018), qualquer educador poderá utilizar como forma lúdica para o ensino:

1. Fazer a junção da matéria escolar e a música é um grande incentivo para a aprendizagem e o despertar para se aprofundar ainda mais no assunto proposto, não apenas na matéria de inglês ou português, porém todas as matérias podem ser trabalhadas neste método, apenas firmando o tema que será abordado e fazendo alusão algum método musical. Principalmente as músicas que pertencem a localidade e cultura local, ou até mesmo de algum compositor da terra.
2. O ensino das notas musicais e aquecimento de voz podem servir como aqueles momentos de quebra-gelo, sabendo que o trajeto muitas vezes para o aluno do campo é distante de sua

escola, diante do cansaço é natural que eles se desapercebam desta forma serve para que a atenção dos alunos esteja voltada na aula, e em diante possa se gerar o conhecimento que o educador está transmitindo de maneira em que o foco seja o mesmo, gerando a desenvoltura e estímulo para manter o raciocínio conforme está sendo passado. Neste momento até os alunos entre si podem verificar se seu colega está fazendo da forma correta, corrigindo uns aos outros.

3. O método de improvisação é um bom exercício a ser realizado para exercitar a agilidade e capacidade de raciocínio rápido também sendo de forma descontraída, o educador deve propor a abordagem e assunto, formando grupos e pedindo para que criem músicas relacionadas ao campo, fatos do cotidiano, ou que faz parte da infância, coisas de família, lendas locais, são temas que podem ser requeridos para os alunos. A forma de avaliação pode ser feita para os grupos que forem mais criativos nas letras e também na escolha da melodia.

4. Outra forma é utilizar letras de cantores nordestinos ou locais para a análise da canção, observando à gramática, levantando discussões do pensamento do autor, o que o mesmo queria passar com sua mensagem, estimulando a interpretação e leitura dos alunos. E como também a valorizar os cantores conterrâneos e a cultura local.

5. Estimular a criação dos alunos através do meio da composição não é só um meio de fazê-los gostar de escrever, como a articulação das palavras, e a rima. O educador deve apresentar as formas corretas de como se compor uma música e após a explicação o meio de avaliação será propor aos alunos escreverem canções sobre a terra onde vivem e com o ritmo musical local predominante da região, por fim analisar criticamente a própria letra escrita. Se porventura o educador avaliar de forma positiva as composições dos alunos deve propor que os alunos se apresentem em modelo de musical contando a história do homem do campo e contribuindo para a autoestima dos mesmos (APOLINÁRIO, 2018, p. 24-25)

Apolinário (2018) conclui que a aplicação desses cinco pontos beneficia a interação entre educação do campo e música colaborando para um melhor aprendizado. A aplicação desses cinco pontos pode ofertar qualidade em tudo que possa ser trabalhado, história da cultura local, identidade, desvelando o preconceito com o campo, e trocando ideias com os ritmos da cidade também. Todas essas possibilidades mostram o quanto é possível trabalhar uma educação no e para o campo; de uma construção sólida das matrizes camponesas, sem no entanto deixar de apresentar e trabalhar também as realidades urbanas.

O quarto trabalho a ser analisado intitula-se *A música como recurso pedagógico na Educação do campo*, de autoria de Dias (2019), que realizou

uma pesquisa qualitativa, baseada na análise de entrevistas com cinco professores de uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental I, no sítio Patu na Zona Rural da cidade de São José dos Ramos, Paraíba, com algumas das turmas multisseriadas.

Em relação à arte, Dias (2019) enfoca especificamente a linguagem musical no ambiente escolar, situando seu trabalho no ensino de arte, perguntando sobre a contribuição da música para o ensino em escolas do campo, partindo da hipótese de que a música pode oferecer oportunidades de trabalhar um contexto interdisciplinar na sala de aula. A fundamentação teórica apresentada por Dias (2019) em relação à linguagem musical se baseou na noção de musicalização, apresentada por Gainza (1988) com a proposta de tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo respostas de índole musical. Também traz autoras como Romanelli (2009), Rosa (1999), Santos (2006).

A discussão sobre as questões do ensino de arte, com a linguagem musical, na educação do campo feita por Dias (2019) nos rememora do quanto faz-se necessário pensar sobre a prática docente na ação de organizar situações educativas que explorem as diferentes linguagens de ensino disponíveis. Em um primeiro olhar para a Educação do Campo, segundo o autor, mesmo tendo legislação específica com as resoluções que garantam o direito a um ensino específico para os povos do campo, na realidade mostra-se muito indireta na forma de tratar as propostas para o mesmo. Bem como identifica que quando ocorrem maiores mudanças nos formatos curriculares das escolas do campo, em geral, se fazem a partir da intervenção de Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais do campo no contexto nacional.

Dentro do histórico da Educação do Campo, Dias (2019) afirma que não podemos esquecer que a denominada alta-sociedade do País, induziu a classe trabalhadora a contentar-se com o seu conhecimento, mas não valorizando-o e sim minorando o mesmo, para que chegasse a ser considerado como um conhecimento inferior, por não pertencer ao mundo letrado, industrializado, buscando em cada forma de ação dentro da educação reafirmar que seria necessário o mínimo possível de aprendizado para os

povos do campo, pois para trabalhar na roça, não haveria a necessidade de estudo, tornando essa população de fácil domínio.

Um dos maiores desafios pedagógicos dos movimentos a exemplo do MST tem sido contribuir para que as pessoas a fazerem um novo apanhado cultural, que interligam o seu passado, presente e futuro numa identidade coletiva e pessoal nova e cada vez mais enraizada (DIAS, 2019, p. 20).

A partir desta citação de Dias (2019) somos impulsionadas a reflexão sobre as atividades identitárias que podem e devem ser promovidas pela Educação do Campo, de modo impar para os povos do campo que foram levados a apagar, cada dia um pouco mais, sua identidade, suas raízes. O desejo de construir a Educação do Campo tem sido cada vez mais voltado para uma libertação dos moldes impostos, desde o início, sob a custódia da extensão das escolas urbanas para as escolas do campo, com a fala de que era um desejo de modernizar o campo, mas sem pensar na autonomia do sujeito do campo.

Conforme Dias (2019) a Educação do Campo deve ser pensada de maneira diferente, sempre desenvolvida por meio de vivências dos alunos, e a música pode oferecer a oportunidade de mostrar essas vivências como também de fazer enxergar a expressão e importância do outro, pois a variedade dessas experiências podem colaborar com o aprendizado sem esquecermos de que aprendemos de maneiras diferentes.

Podemos considerar que a Educação do Campo necessita que procuremos refletir e indicar propostas metodológicas adequadas à realidade socialmente opressora que nos deparamos todos os dias. É uma educação que deve ser pensada de maneira diferente, ou seja, constantemente desenvolvida por meio da vivência, onde através da música talvez os alunos possam ter a oportunidade de se mostrar, e enxergar a expressão do outro e a importância disso, mas algo que nos leve a uma reflexão profunda. Isso sem dúvida, fará com que o participante, tenha uma experiência única, e por isso, as experiências fazem todo sentido, porque cada um de nós aprende de maneira diferente (DIAS, 2019, p. 21).

Para Dias (2019) a música permite enxergar que o trabalho lúdico traz a criatividade para os espaços educacionais, promovendo interação entre realidade e imaginário, e com a música não é diferente, percebendo assim que traz também evolução para os educandos e estreitamento da relação dos

professores com os alunos. Entendendo que a ludicidade gera benefícios entre os educandos, com seus educadores, contribuindo para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e motor.

Desta maneira, Dias (2019) afirma que a música, que é um importante legado deixado por gerações anteriores, de forma particular no campo, é raiz e continua viva, com seus valores cheios de vida, e cheios de diversidade, precisando que haja uma maior valorização, principalmente por parte das escolas do campo. Neste momento que identifica-se estas necessidades, que são as questões de identidade, pois se os povos do campo tem perdido cada vez mais a sua, também os educadores vem perdendo suas identidades, pois em sua maioria não são assentados no campo, mas se originam nos espaços urbanos. Assim sendo, o autor considera necessário que se faça essa formação especializada para os mesmos, pois os educadores tem este papel de consolidar e preservar as raízes educacionais da cultura dos povos do campo.

Assim é preciso por parte dos educadores, conhecer, e se não gostam da produção artística que acontece no campo, que pelo menos tolerem, apoiem e promovam a valorização da musica do campo em relação ao próprio campo. Em sua pesquisa, Dias (2019) identificou práticas docentes bem interessantes em relação a utilização da música em situações de aula. Ao questionar sobre a influência da música no aprendizado, como eles percebiam isto, os professores responderam que a música é fundamental, pois incentiva o aprendizado e mostra-se importante para o desenvolvimento integral dos educandos, além de ajudar na memorização.

A Educação do Campo é um cenário na qual as crianças e jovens são marcados por um grande processo de exclusão social, principalmente quando nos referimos ao respeito à diversidade. E os impulsos que a música possibilita como: questões culturais, sensíveis, desenvolvimento da criatividade, dinamismo, etc, detalhes que precisam ser explorados desde o inicio a vida acadêmica, para um melhor desenvolvimento e aprendizagem. (DIAS, 2019, p.37).

Concluindo suas reflexões, Dias (2019) mostra que a relação dos professores com a musica em sala de aula, é desenvolvida com variações, utilizando-se de diversas ferramentas para alcançar seus objetivos nas aulas.

Também através da pesquisa realizada, os professores entrevistados sentiram-se motivados para desenvolverem ainda mais as suas práticas pedagógicas utilizando a música como recurso.

Dias (2019) conclui que a música apresenta-se como um recurso facilitador de assimilação de conteúdos, bem como para as escola do campo, exercendo uma influência positiva no comportamento dos alunos, possibilitando uma maior interação entre e estimulando a comunicação e expressão de seus sentimentos e ideias. Considerando assim que a musica contribui para o processo de construção do conhecimento de educandos e educadores.

Os quatro trabalhos analisados apresentam alguns pontos em comum. Todos discutem a questão a partir da perspectiva do ensino de arte, ou seja, o componente curricular arte na escola do campo. Somente Dantas; Lino (2014) apontam para a perspectiva da arte-educação identificando essa perspectiva com os projetos de movimentos sociais, como, por exemplo o Projeto Ligas da Cultura no município de Mari, estado da Paraíba.

Dantas; Lino (2014) e Dias (2019) são os únicos trabalhos que realizam pesquisa de campo em escolas do campo, pois Ramalho (2017) e Apolinário (2018) adotaram o procedimento da pesquisa bibliográfica. Penso que necessitamos mais trabalhos com pesquisa de campo para ouvir os docentes dessas escolas, como fizeram Dantas; Lino (2014) e Dias (2019).

Apesar dos quatro trabalhos realizarem uma reflexão na perspectiva do ensino de arte, predominou a linguagem musical nos trabalhos de Apolinário (2018) e Dias (2019); Ramalho (2017) refere-se às artes visuais e Dantas; Lino (2014) não especificam nenhuma das linguagens.

Dantas; Lino (2014) e Ramalho (2017) defendem a Abordagem Triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, para o ensino de arte nas escolas do campo, pois consideram que essa abordagem pode oferecer experiências artísticas abrangentes para os alunos. Apesar de defender a Abordagem Triangular, Ramalho (2017) amplia as possibilidades dessa abordagem enfatizando um ensino intercultural das artes visuais, a partir de Richter (2008) indicando que este promoveria o olhar de docentes e discentes para o próprio contexto em diálogo com outros contextos culturais. As referências teóricas mais mencionadas por Dantas; Lino (2014) e Ramalho (2017) são: Barbosa (2008, 2002, 1995); Barbosa; Coutinho (2011); Biasoli

(1999); Ferraz; Fusari (1999, 2009); Gombrich (1989); Pianowski (2014); Richter (2008); Sardelich (2006), Tasqueto; Correa (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Apolinário (2018) e Dias (2019) apresentam outras referências teóricas, pois são referências mais ligadas à linguagem musical como: Almeida (1942), Gainza (1988). Romanelli (2009), Rosa (1999), Santos (2006).

O grande ponto em comum entre os quatro trabalhos é a valorização da cultura local nas práticas pedagógicas do ensino de arte, enfatizando o contexto do patrimônio cultural local para patrimônios culturais mais amplos. Os quatro trabalhos indicam que o ensino de arte que valorize a cultura local se baseia no diálogo podendo promover as trocas interculturais de saberes, colaborando para uma formação mais crítica e reflexiva dos educandos do campo.

3.2 As ausências

Apesar dos quatro trabalhos analisados no levantamento bibliográfico enfatizarem o contexto local para o ensino de arte, percebo que a perspectiva adotada parte de referências teóricas fundamentadas nos modelos culturais e escolares urbanos, como são as referências de: Almeida (1942), Barbosa (2008, 2002, 1995); Barbosa; Coutinho (2011); Biasoli (1999); Ferraz; Fusari (1999, 2009); Gainza (1988), Gombrich (1989); Pianowski (2014); Richter (2008); Romanelli (2009), Rosa (1999), Santos (2006), Sardelich (2006), Tasqueto; Correa (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Percebo que a ênfase da discussão nos quatro trabalhos analisados recai no ensino de arte das instituições escolares e pouca atenção ao que considero arte-educação do campo, ou seja, o esforço de ampliar a relação das pessoas com a arte reforçando a herança artística e estética dos educandos levando em consideração seu meio ambiente, que nem sempre é reconhecido pela instituição escolar, como indicaram os quatro trabalhos analisados.

Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas significa partir do entendimento que essas

peças já têm alguma interação com a arte, pessoas que realizam seus fazeres artísticos no cotidiano, apesar de não ganharem o “status” de artístico. Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas é também considerar o pensamento do campo, os pensadores do campo, como por exemplo, Santos (2015) ou Xakriabá (2020).

Reconhecer as heranças artísticas e estéticas é reconhecer a biointeração, como indica a fala de Santos (2015), quando em seu trabalho relembra do quanto cada processo nas vivências devem ser lembrados, cultivados, e repassados para os descendentes, tendo em vista que corre-se o enorme risco de perder-se, e assim, o indivíduo perdido é facilmente dominado por outras culturas, outros processos que o levam para um papel que na grande maioria das vezes não é o seu.

Santos (2015) relembra as pescarias, farinhadas e citando as moagens de cana de açúcar, o autor reafirma a necessidade de que não sejam esquecidos todos esses processos que ocorrem nas vivências das comunidades, dos povoados, em que cada um realiza sua tarefa, completando a do outro, e seguindo a orientações dos mestres e mestras que lhes diz que: “[...]ninguém podia pescar para acumular, pois melhor lugar de guardar os peixes é nos rios, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo” (SANTOS, 2015, p. 35). O autor afirma que tal qual as produções, essas expressões vividas só tem melhor maneira de guardar, sendo distribuídas entre a vizinhança, pois como o tudo que se faz é produto de energia orgânica, esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia. Através desta concluindo que o autor nasceu e formou-se por mestras e mestres de ofício de um dos territórios da luta contra a colonização.

Para Santos (2015) os povos do campo partem de outras estruturas de pensamento dos povos que colonizaram o continente com suas referências eurocristãs, monoteístas, organizadas em uma estrutura vertical, com regras estáticas e pré-definidas, com número limitado de participantes, em geral classificados por sexo, ou faixa etária, ou grau de habilidade, que segmentam e valorizam o individual, a competição e a competitividade, sempre arbitradas por uma elite que julga. Por outro lado,

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas

circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem (BISPO, 2015, p. 41)

Nessa mesma perspectiva de Bispo (2015), de pensar nas características dos povos do campo como pindorâmicos, como povos originários do continente, Xakriabá (2020), relata as práticas e costumes indígenas e a correlação dos espaços corpo e território, onde o barro, o jenipapo e o giz formam uma temporalidade que marcam a história do povo xakriabá. A autora afirma que o contato com o barro desde a infância desses povos constrói o sentido de pertença, do corpo-território-corpo, pois são habilidades e gestos peculiares dos moldes de objetos, carregando não só os moldes próprios deles, mas também a imaterialidade, valores simbólicos do território. Conforme a autora:

A intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro (XAKRIABÁ, 2020, p. 111).

Nessa perspectiva Xakriabá (2020) nos recorda do quanto a raiz de um povo é sua representatividade na sociedade, no mundo. Tendo como fortaleza desse povo a oralidade, mas que com a chegada das tecnologias, ampliam-se as possibilidades de registros, sejam por fotos, escritas digitais, grafia audiovisual, enfim, garantindo que as próximas gerações tenham oportunidade também de reativar suas memórias as memórias que os povos originários guardam são dinamizadas e marcadas por processos de ressignificação que definirão a relação com as memórias corpo-território do futuro destes povos que ainda virão.

Xakriabá (2020) nos reserva em particularidade um sentimento que deve de se tornar comum a tantos povos, o fato de que quanto mais ela conhece o novo, mas sente necessário retomar as suas origens, e a experiência acadêmica prova isso, desse reconhecimento mais uma vez das origens, da ancestralidade.

Vale ressaltar aqui que bem como na prática tem-se se identificado, majoritariamente na produção acadêmica, a construção dos materiais didáticos que chegam nas escolas privilegiam a teoria produzida a partir da perspectiva eurocêntrica e colonizadora, como se essa fosse a cultura mais forte. Xakriabá (2020) menciona que inúmeros estudantes indígenas vão à Universidade e não são considerados produtores, autores e interlocutores do conhecimento nesse meio. É a partir dessa realidade que a autora relembra que é preciso inverter esse processo, indigenizando, quilombolizando, ribeirando e tantos outros processos dos povos do campo que devem ser reconhecidos como conhecimento e porque não dizer fonte de desdobramento de tantas ciências desenvolvidas, pois, como pergunta Xakriabá (2020) não são das coisas naturais que desenvolvem-se os medicamentos? A autora afirma que os materiais das mais variadas qualidades, borracha, ferro, plástico, nenhuma dessas produções materiais acontecem do nada, nem tampouco de um ato insólito, mas de um experimentar, cultivar, macerar, ruminar de pessoas, tempos e espaços.

Concordo com Xakriabá (2020) sobre a necessidade de descolonização dos povos em relação ao povo indígena, em uma ideia tortuosa de que não é possível a estes povos acompanharem e valerem-se de recursos tecnológicos, ou outra coisa fora do contexto da aldeia. De acordo com Xakriabá (2020) a inteligência se desenvolve com o tempo da escola, já a sabedoria exige outras práticas, que pertencem à outras temporalidades com um movimento mais intenso de mente e de corpo, pois o conhecimento não é só elaborado pela mente, mas pelo exercício da prática com as mãos.

Portanto, faz-se necessário e urgente a voz e vez dos povos do campo serem ouvidas, seus fazeres demarcam tempos, território, e aprendizado, antes da escola já existia a oralidade dos benzimentos, existia a prática com o barro dentro da aldeia, as cantigas, e tantas outras práticas que trazidas à tona em processos de arte-educação produzem efeito consolidador para e com os povos do campo, pois nestas localidades, antes de existir a escrita, sim, já existia memória “[...] nossa comunidade, a partir de 1996, deixou de se adequar à escola e um movimento inverso foi iniciado: a escola passou a interagir com as experiências vivenciadas pela comunidade” (XAKRIABÁ, 2020, p. 117).

Considero que tanto o pensamento de Santos (2015), quanto o de Xakriabá (2020), apontam para práticas de arte-educação que podem ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas. Essas práticas são geradas nos fazeres da comunidade, produzindo saberes em harmonia com a comunidade, neste compartilhamento entre a inteligência produzida e vivenciada, tangível ao cotidiano, uma arte-educação que transborde recheada de novidades dos povos do campo para o mundo e do mundo para os povos do campo. Práticas que revelam os fazeres artístico culturais daquela comunidade, para a própria comunidade, como sinal de fortalecimento, e para os que de fora dela vem para aprender e compartilhar conhecimentos.

Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas significa partir do entendimento que essas pessoas já têm alguma interação com a arte, pessoas que realizam seus fazeres artísticos no cotidiano, apesar de não ganharem o “status” de artístico (COLI, 2006). Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas é também considerar o pensamento do campo, os pensadores do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quero começar finalizando essas considerações que, aparentemente, pode até parecer uma fala dúbia, mas é assim mesmo que me sinto, começando sempre, mesmo que já esteja no momento de colocar um ponto final neste texto. Para esse quase fim, retomo as minhas recordações e lembranças da infância que insistem em causar esse “*dejà vu*”, porque é necessário reconhecer que a nossa ancestralidade pulsa constantemente em nós. Por essa razão, penso que não podemos desprezar o tempo vivido, experimentado, das coisas, das cores, das formas, das sensações que nos perpassam cotidianamente em nossa existência.

Diferentemente do que muito se pensa, a arte e o seu ensino os espaços escolares urbanos e rurais carrega múltiplas sensações para a vida dos educandos. Além do ensino de arte nas instituições escolares, a arte-educação tem a força de mudar, resgatar, transformar. Quantas pessoas que por meio de trabalhos artísticos, recuperam-se de doenças, transformam suas vivências e relações com o mundo e as outras pessoas? Por isso tão poeticamente se fala que “viver é uma arte”. Com isso não quero dizer que tudo seja pensado a partir do lúdico das danças, das canções, dos autos teatrais, mas que nesse aspecto aparentemente lúdico também há um aprofundar, um mergulho na reflexão sobre o mundo na prática das diversas expressões artísticas. É necessário sim esta dedicação.

Nesse ponto quase final que tenho que colocar neste TCC percebo que lá onde moram as minhas saudades, meu pai, minha avó, eles faziam arte. Minha vó fazia arte praticamente diariamente e meu pai semanalmente, pois tinha que trabalhar a semana inteira para nosso sustento e o seu tempo para a arte era também, o tempo da minha frequência, quando ele pegava seu instrumento apenas no final de semana. Mas a persistência na prática da arte, mesmo que não para seu sustento e exposição, mas por uma necessidade vital, pelo prazer do fazer colocando ali toda a sua atenção, alegria e esforço.

Todas essas e outras vivências artísticas no seio familiar eram um trabalho de arte-educação e também me conduziram para estudar arte-educação, mesmo que eles não soubessem. Foi esse trabalho de arte-

educação no seio familiar que também permitiu a frequência, minha familiaridade com as expressões artísticas na construção da minha vida, e dos meus irmãos. Essas experiências ampliavam a minha relação com a arte, as heranças artísticas e estéticas que carrego comigo, mesmo não sendo um repertório valorizado pelas instituições escolares pelas quais passei, mas me permitiu acolher e fazer arte.

No caminho da construção deste TCC, compreendi que a minha experiência escolar esteve todo tempo marcada pela Tendência idealista – liberal, com a prática do ensino tecnicista, onde a preocupação era tornar-me uma reprodutora de determinados modelos considerados ideais, os modelos europeus, não permitindo a construção crítica, nem a identidade do que era produzido e sua representação para minha vida enquanto estudante. Estas experiências tecnicistas dentro do ensino de arte que vivenciei, não produziram efeitos positivos, pois posso afirmar que tolhiam as ideias e pensamentos que ferviam em minha mente.

Dentre os conteúdos apreciados por mim nesta análise bibliográfica, percebo as diferenças entre a proposta do ensino de arte e da arte-educação. Percebo que os quatro trabalhos analisados dentro deste levantamento bibliográfico discutem a questão a partir da perspectiva do ensino de arte, ou seja o componente curricular arte na escola do campo. No entanto, apenas um dos quatro trabalhos apontou para a proposta da arte-educação, identificando essa perspectiva com os projetos de movimentos sociais, como, por exemplo o que se realiza no Projeto Ligas da Cultura, do município de Mari, estado da Paraíba.

Identifico nos quatro trabalhos analisados uma discussão na perspectiva do ensino de arte, a mesma fundamentada na Abordagem Triangular, que enfatiza um ensino intercultural para promover o olhar de docentes e discentes para o próprio contexto, em diálogo com outros contextos culturais. Por outro lado, as referências teóricas desses trabalhos ainda encontram-se predominantemente produzidas no e para os ambientes escolares urbanos em uma perspectiva eurocêntrica. Tendo em vista também a escassez que apresentou-se durante minha consulta bibliográfica no repositório é mais uma prova de quanto ainda nos faltam produções que abordem a arte-educação do campo.

É notória a ênfase dada dentro da discussão dos quatro trabalhos analisados recaindo sempre no ensino de arte das instituições escolares, e pouca atenção ao que considero arte-educação do campo, ou seja, o esforço de ampliar a relação das pessoas com a arte, reforçando a herança artística e estética dos educandos, como, por exemplo, a que acontece entre o povo Xakriabá, que busca a manutenção e propagação de sua cultura e costumes, da importância e respeito dados as mestras e mestres da localidade. Estas práticas nos ensinam como levar em consideração o meio ambiente dos povos do campo, que nem sempre são reconhecidos pela instituição escolar, como indicaram os quatro trabalhos analisados.

Desta maneira chego à conclusão que, mais do que nunca, se faz urgente ouvir os povos do campo, seus fazeres que demarcam tempos, territórios e aprendizados ancestrais. Olhar esse lugar de fala, de representatividade como cultura raiz do país, dos povos que aqui germinaram a vida, as histórias, culturas e vivências, em um processo de luta e descolonização daquilo que fomos subjugados a viver.

Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas, significa partir do entendimento que essas pessoas realizam seus fazeres artísticos no cotidiano, apesar de não ganharem “status” de artístico. Pensar em ampliar a relação das pessoas com a arte a partir de suas heranças artísticas e estéticas é também considerar o pensamento do campo, os pensadores do campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **A música brasileira no período colonial**. Rio de Janeiro: Nacional, 1942.

ANDREUCCI, Ricardo Antonio. Preconceito, Discriminação e Intolerância no Brasil. **Geledes**. 26/02/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil/>

APOLINÁRIO, Emily Silva. **Música**: uma possibilidade na educação do campo. Licenciatura Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo. Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13927> Acesso em: 10 mar. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q> Acesso em: 25 fev. 2022

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Arte, Educação, Cultura. In: **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan.- abr. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, n. 3, v. 7, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Ensino da Arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP, 2011.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte**: do ensino à encenação. São Paulo: Papyrus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão homologada**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Vanderley de. **A pedra do Ingá na visão de um sertanejo**. Campina Grande: CampGraf, 2009.

CAPES, Fundação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: [HTTP://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica](http://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica). Acesso em: 02 de mai. de 2022.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DANTAS, Josiene do Nascimento; LINO, Luiz Carlos do Oriente. **Um enfoque arte-educativo na educação do campo**: a arte no contexto da escola Tiradentes e no projeto ligas da cultura. 2014. TCC. Licenciatura Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo. Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2921> Acesso em: 10 mar. 2022.

DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Capricorn Books, 1934.

DIAS, Matheus Ferreira. **A música como recurso pedagógico na educação do campo**. Licenciatura Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo. Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15121> Acesso em: 10 mar. 2022.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

IPHAN. **Itacoatiaras do Rio Ingá (PB)**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/824> Acesso em: 15 mai. 2022.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; VIDAL, Fabiana Souto Lima; SILVA, Rossano. Ensino da Arte na contemporaneidade: pressupostos e fundamentos. In: Brasil. **A arte no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 8 – 20.

PIANOWSKI, Fabiane. Educação do Campo e o Ensino de Artes Visuais: contexturas. Invisibilidades, **Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes**, n. 6, p. 70-77, jul. 2014.

RAMALHO, Cláudia Emanuella da Silva. **Educação do campo: o conhecimento das artes visuais na educação infantil.** Licenciatura Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo. Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3646> Acesso em: 10 mar. 2022.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e Interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA; A. M.; AMARAL, L. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

ROMANELLI, Guilherme. Como a música conversa com as outras áreas do conhecimento. **Revista Aprendizagem**, n.14, p.24-25, 2009.

ROSA, N. S. S. **Educação Musical para a Pré-Escola.** São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados.** Brasília: UnB/ CNPq, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço.** São Paulo, Edusp, 2006.

SARDELICH, Maria Emilia. **Expressão, Linguagem e Processos de Criação em Artes Visuais.** Santos: Editora Unimes Virtual, 2006.

SCHUCMAN, Lia V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, v. 10, 19, p. 41-55, jan./jun.2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO Metodologia do Trabalho Cientifico 2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf)

SILVA, Danúbio Gomes da. **Pau e lata para uma educação musical: uma partitura de vida.** Disponível em: [://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19540](https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19540); Acesso em 05 mai. 2022.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar.** Recife: Editora UFPE, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xz2nxhojUPWY3lr92iJ_XJlfXp2Ty913/view Acesso em: 10 mar. 2022.

SUASSUNA, Ester Simões. O universo emblemático das iluminogravuras de Ariano Suassuna. **Revista Investigações**, v. 30, n.1, p. 120-156, 2017.

TASQUETO, Angélica D'Avila; CORRÊA. Ayrton Dutra. Ensino das Artes Visuais em escolas rurais: a memória docente como problematizadora. In: ENCONTRO DA ANPAP, 19, 2010, Cachoeira, BA. Anais... Salvador: ANPAP/ EDUFBA, 2010. p. 1966 – 1978.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **Piseagrama**, n. 14, p. 110-117, 2020.