



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



NELISA DE SOUZA PARENTE

**CONTEXTUALIZAR, CRIAR E LER: UMA ANÁLISE SOBRE A ABORDAGEM
TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE NOS EMENTÁRIOS DOS PROJETOS
POLÍTICOS DE CURSO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORTE**

Humaitá-AM
2025

NELISA DE SOUZA PARENTE

**CONTEXTUALIZAR, CRIAR E LER: UMA ANÁLISE SOBRE A ABORDAGEM
TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE NOS EMENTÁRIOS DOS PROJETOS
POLÍTICOS DE CURSO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, campus Vale do Rio Madeira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.a Dra. Adriana Francisca de Medeiros

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências Humanas.

Humaitá-AM
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- P228c Parente, Nelisa de Souza
Contextualizar, criar e ler: uma análise sobre a Abordagem Triangular no Ensino de Arte nos ementários dos Projetos Políticos de Curso dos Institutos Federais da Região Norte / Nelisa de Souza Parente. - 2025.
118 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Adriana Francisca de Medeiros.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaita, 2025.
1. Formação docente. 2. Arte-educação. 3. Políticas educacionais. 4. Educação profissional e tecnológica. I. Medeiros, Adriana Francisca de. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-

NELISA DE SOUZA PARENTE

CONTEXTUALIZAR, CRIAR E LER: uma análise sobre a Abordagem Triangular no Ensino de Arte nos ementários dos Projetos Políticos de Curso dos Institutos Federais da Região Norte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, campus Vale do Rio Madeira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.a Dra. Adriana Francisca de Medeiros

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências Humanas.

Aprovação em: 05 de março de 2025

Membros componentes da banca examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Adriana Francisca de Medeiros (Orientador(a)/Presidente)

Prof (a) Dr.(a) Gilvânia Maurício Dias de Pontes (Membro Externo/UFRN)

Prof.(a) Dr.(a) Nilza Coqueiro Pires de Souza (Membro Externo/UFMT)

Prof.(a) Dr.(a) Zilda Gláucia Elias Franco (Membro Interno/UFAM)

à Olívia, por ter sido minha melhor companheira durante sua breve estadia. Sinto muito sua falta.

à Samantha, por ser meu elo com a sanidade e a vida. à minha mãe, por me dar coragem.

à Fernanda, como lembrete que uma hora tudo isso vai passar.

AGRADECIMENTOS

Essa lista seria um tanto longa se eu fosse ceder à dimensão que é a gratidão que tenho por todos que contribuíram para que esse trabalho ganhasse vida. Eu sou grata. Deixo a cargo da consciência de vocês saberem onde exatamente me ajudaram. No entanto, tenho nomes em especial que gostaria de deixar mais explícita minha gratidão.

Sou grata à Rosangela, por ter me dado o encorajamento inicial para ingressar no Programa de Mestrado.

A Fernanda por ter suportado dois anos do meu falatório sobre meu bloqueio criativo e que na verdade, só queria que a dissertação caísse pronta no meu colo.

A minha psicóloga, por ter acompanhado minha evolução ao longo desse último ano. Eu cresci!

A minha orientadora, Adriana, por ter tido paciência.

E acima de todos, desculpe senhores leitores, agradeço a mim. Por ter tido tanto carinho e cuidado comigo mesma. Por ter finalmente percebido que a maior prioridade da minha vida, sou eu. Por ter continuado em meio a lutos e lutas.

Sou grata por ter finalmente concluído.

Inícios são sempre difíceis!

Finais são certos. Começos não!

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Ana Mae Barbosa (2014, p. 4)

RESUMO

A presente pesquisa é resultada a partir do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, e buscou investigar a presença da Abordagem Triangular no ensino de Arte nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do eixo tecnológico de Informação e Comunicação nos Institutos Federais da Região Norte do Brasil. A Abordagem Triangular estrutura o ensino de Arte a partir de três dimensões fundamentais: contextualização, leitura e criação. O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e teve como objetivo analisar como a disciplina de Arte é concebida nesses currículos, verificando a presença dessa abordagem por meio das ementas, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas. A análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso revelou tanto convergências quanto particularidades entre as instituições, evidenciando diferentes concepções e abordagens no ensino de Arte. Identificou-se a fragmentação das linguagens artísticas, com algumas instituições priorizando exclusivamente uma linguagem específica, enquanto outras apresentaram um enfoque mais diversificado. Além disso, a ausência de um conteúdo programático estruturado foi recorrente, sugerindo um planejamento automatizado ou pouco aprofundado. O aspecto mais relevante foi a presença parcial ou explícita da Abordagem Triangular em algumas ementas. Em alguns casos, essa abordagem foi mais consistentemente integrada, alinhando-se a referenciais teóricos contemporâneos. A valorização da cultura regional também apareceu em determinados currículos, promovendo um ensino mais contextualizado. A organização curricular da disciplina de Arte também apresentou desafios. Enquanto algumas instituições garantiram a oferta da disciplina ao longo de todo o Ensino Médio, outras a restringiram aos primeiros anos ou a tornaram optativa posteriormente. Diante dessas constatações, os resultados evidenciam a necessidade de reflexões sobre a adequação dos currículos para garantir um ensino de Arte mais integrado, contextualizado e acessível. A análise realizada contribui para o debate sobre a valorização da Arte na Educação Profissional e Tecnológica, sugerindo futuras reformulações que contemplem a diversidade de expressões artísticas e as especificidades institucionais.

Palavras-chave: Formação docente; Arte-educação; Políticas educacionais; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This research is the result of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching at the Federal University of Amazonas and aimed to investigate the presence of the Triangular Approach in Art teaching in the Integrated Technical High School Programs within the Information and Communication technology axis at the Federal Institutes in the Northern Region of Brazil. The Triangular Approach structures Art education based on three fundamental dimensions: contextualization, appreciation, and creation. The study was developed using a qualitative approach, based on document analysis, and aimed to examine how the Art discipline is conceived in these curricula, verifying the presence of this approach through syllabi, objectives, program content, and bibliographic references. The document analysis of the Course Pedagogical Projects revealed both convergences and particularities among the institutions, highlighting different conceptions and approaches to Art teaching. The fragmentation of artistic languages was identified, with some institutions prioritizing a single specific language, while others presented a more diversified approach. Additionally, the recurring absence of a structured program content suggested an automated or superficial planning process. The most relevant aspect was the partial or explicit presence of the Triangular Approach in some syllabi. In certain cases, this approach was more consistently integrated, aligning with contemporary theoretical references. The appreciation of regional culture also appeared in certain curricula, promoting a more contextualized teaching approach. The curricular organization of the Art discipline also presented challenges. While some institutions ensured the subject was offered throughout the entire high school period, others restricted it to the initial years or later made it optional. Given these findings, the results highlight the need for reflections on curriculum adequacy to ensure a more integrated, contextualized, and accessible Art education. The analysis contributes to the debate on the appreciation of Art in Professional and Technological Education, suggesting future reforms that embrace the diversity of artistic expressions and institutional specificities.

Keywords: Teacher training; Art education; Educational policies; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Análise de Bardin (2020)	66
Figura 2 - Caminho para a seleção dos documentos	68
Figura 3 - Print tirado do site do Curso Técnico Integrado em Informática, ofertado pela IFPA - Campus Belém	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão de literatura	56
Quadro 2 – PPC's selecionados para a pesquisa	69
Quadro 3 – Dados dos Institutos Federais da Região Norte	73
Quadro 4 – Síntese das análises de conteúdo dos PPCs	78
Quadro 5 – Ementa da disciplina de arte do IFAC	80
Quadro 6 – Ementa da disciplina de arte do IFAM	82
Quadro 7 – Ementa da disciplina de arte do IFAP.....	86
Quadro 8 – Ementa da disciplina de arte do IFPA	90
Quadro 9 – Ementa da disciplina de arte do IFRO	93
Quadro 10 – Ementa da disciplina de arte do IFRR	97
Quadro 11 – Ementa da disciplina de arte do IFTO	102

LISTA DE SIGLAS

PPC	Projeto Político de Curso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GEARTE	Grupo de Pesquisa em Educação e Arte
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM A COLORIR: Memorial crítico-acadêmico de uma arte-educadora	12
INTRODUÇÃO	20
1. CONTEXTUALIZAR	26
1.1. Educação Profissional e Tecnológica: História, Desafios e Possibilidades	27
1.1.a. Ensino de Arte na educação Profissional e Tecnológica: reflexos do ensino tecnicista	30
1.2. Concepções de currículo: fundamentos teóricos e implicações na Educação Profissional Tecnológica	35
1.3. A Abordagem Triangular no Ensino de Arte: concepções e outros formatos	41
1.3.a. Sobre as origens da Abordagem Triangular	44
1.3.b. As dimensões e formatos da Abordagem Triangular	47
1.3.c. Em defesa de uma “despadronização”: uma breve crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular	51
1.3.d. Mapeando estudos acerca da Abordagem Triangular	54
2. CRIAR	62
2.1. Percursos Metodológicos	63
3. LER	71
3.1. Os Institutos Federais de Educação da Região Norte: contextos históricos e geográficos regionais	72
3.2. Aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin na Investigação das Ementas de Arte	75
3.2.a. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFAC	79
3.2.b. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFAM	81
3.2.c. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFAP	85
3.2.d. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFPA	89
3.2.e. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFRO	92
3.2.f. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFRR	96
3.2.g. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFTO	100
3.3. Síntese das Análises das Ementas dos Cursos dos Institutos Federais da Região Norte	108
CONSIDERAÇÕES	112
REFERÊNCIAS	117

OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM A COLORIR: Memorial crítico-acadêmico de uma arte-educadora

O espírito sem limites é o maior tesouro do homem

— J.K. Rowling

A trajetória de um educador é tecida por escolhas, descobertas e desafios que, ao longo do tempo, dão forma a um caminho singular. Como arte-educadora, meu percurso se construiu como uma tela em branco, preenchida por cores, traços e camadas que refletiram minhas experiências, reflexões e transformações. Cada escolha feita, cada referência estudada e cada prática vivida construíram um mosaico que foi além do aprendizado formal, mas se tornou um processo de autoconstrução e ressignificação.

Em meu percurso, esse *espírito sem limites* manifestou-se na forma de inquietações e buscas constantes, que me levaram a explorar diferentes territórios do conhecimento e a transitar entre o fazer artístico e o ensino. A cor, nesse contexto, simboliza não apenas a expressão criativa, mas também as conexões estabelecidas entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, entre os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas.

Dessa forma, este memorial acadêmico se propõe a narrar os caminhos que me levaram a colorir minha trajetória como arte-educadora, evidenciando as influências, os desafios e as reflexões que orientaram minha atuação e identidade profissional.

O desejo de aprender e a busca por compreender o mundo sob diferentes perspectivas foram impulsionadores essenciais nesse processo, permitindo que o conhecimento se expandisse para além das fronteiras previamente estabelecidas. Neste percurso, as inquietações intelectuais se manifestaram desde os primeiros contatos com a educação formal, fortalecendo-se ao longo dos anos por meio de escolhas acadêmicas e experiências que desafiaram meus limites e ampliaram minha compreensão sobre a área em que atuo. A cada nova etapa, fosse na educação básica, até a graduação, a curiosidade e o espírito investigativo foram determinantes para que minha trajetória se construísse de maneira significativa e coerente com meus interesses.

Dessa forma, este memorial acadêmico busca evidenciar não apenas os caminhos trilhados, mas também os desafios enfrentados, as influências recebidas e as transformações ocorridas ao longo dessa jornada. Cada experiência relatada reflete não apenas a aquisição de habilidades, mas, sobretudo, a construção de um pensamento crítico e criativo, essencial para

uma atuação profissional comprometida com a inovação e o desenvolvimento do campo educacional e artístico.

Como epígrafe indiquei a frase que se encontra no livro *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, publicado em 2003, de autoria de Joanne Kathleen Rowling, pois tenho nesta frase um lema, principalmente naqueles momentos em que tenho um sentimento de limitação. Essa frase é o lema da Corvinal, uma das “casas” de Hogwarts, escola que é o principal cenário da saga. É a casa dos estudantes que são criativos, excêntricos e curiosos. A escolha da frase também vem por este motivo, pela minha própria identificação com tais características.

A escola sempre se mostrou um refúgio e um pequeno mundo de aventuras. Desde os primeiros passos escolares, a curiosidade e a ânsia por aprender tudo, ao mesmo tempo, a todo momento. As primeiras lembranças vêm de quando, no jardim de infância, obtive aprendizado diante das misturas de tintas para criar outras cores, ou como o uso dos lápis coloridos para pintar as figuras lineares em preto e branco, ou o cheiro inconfundível do giz de cera, dispostos em potinhos vazios de margarina. As salas de aula muito coloridas, cheias de materiais e mil possibilidades à frente.

Quando se adquiri a habilidade da leitura, as palavras se tornaram um foco de interesse. Eram como os desenhos abstratos que não podiam ser deixados de serem interpretados. Sempre presentes nos letreiros, na televisão e nos livros. Junto às letras, havia imagens, que despertavam o anseio da tentativa de copiá-las num pedaço de papel qualquer. As imagens em movimento dos filmes despertavam fascínio, ganhando significados e preenchendo os olhos. Foi diante desses primeiros contatos que foi perceptível a descoberta de uma afinidade com a linguagem visual e os materiais expressivos.

Minha formação na educação básica ocorreu integralmente em uma escola Salesiana, localizada em Humaitá, no interior do Amazonas. Era uma tradição de família, já que todo o grupo familiar já havia frequentado a mesma escola. A escola em questão era uma das mais prestigiadas da cidade, tanto por sua filiação à tradição salesiana quanto por sua gestão conduzida por freiras. Consequentemente, a educação recebida foi fortemente influenciada por valores religiosos, alinhando-se ao lema de Dom Bosco: "formar bons cristãos e honestos cidadãos".

Refletindo acerca disso, foi perceptível as muitas limitações nessa educação, por ter sido tradicionalista e com o peso das obrigações religiosas. Pensando nisso, é que se remete à Saviani (2007), sobre a educação tradicional, que aponta ser fortemente centrada no educador, visto como um mestre e principal detentor do saber, responsável por organizar e transmitir esse conhecimento aos “alunos”, com o objetivo de conduzi-los à superação da ignorância.

Analisando essas limitações, percebo que foi um fator limitante na minha autonomia, uma vez que não havia incentivo ao questionamento, mas à aceitação que era imposta como verdade absoluta. Uma opressão, que só foi possível se perceber ao ter se encontrado no papel de educadora.

Fisicamente, a escola tinha um espaço instigador e desafiador. Havia muitos espaços que eram um mistério, cheio de salas que nunca eram abertas e alguns andares acima que nunca podiam ser frequentados, muito semelhante a *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts* presentes na obra de J.K. Rowling. Mesmo após o término da educação básica, as imagens das salas e corredores ainda eram constantes nos sonhos, justamente por esses mistérios nunca terem sido sanados. Era como um labirinto que nunca fora explorado. Afinal, a necessidade era: chegar na escola, ter o momento das orações e ir para a sala de aula receber informações.

Apesar de tudo, assumi o papel de estudante, sem demonstrar quaisquer dificuldades nas disciplinas, mesmo com a forte tendência para as de humanas. Arte, era a principal delas. Com trabalhos bem-feitos, criativos e organizados, foi inevitável chamar a atenção dos professores, despertando neles uma certa atenção e carinho. Acredito que isso foi um dos fatores impulsores do crescimento na vontade de se tornar uma educadora. Essa vontade ultrapassou os muros da escola, e se estabeleceu na vida pessoal, uma vez que mesmo fora da escola, a escola não estava fora da minha vida pessoal, pois nas horas vagas, minhas brincadeiras favoritas eram aquelas que assumia o papel de uma professora de “mentirinha”, fosse para as amigas da infância, ou para as bonecas que se tornavam minhas pupilas. Este fato, se alude à visão de Vygotsky (2012, p. 27), quando diz que

[...] o jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica.

O início da adolescência foi marcado por longas leituras e livros de fantasia que eram emprestados da biblioteca da escola. Tal mundo foi algo que marcou uma incessante vontade de viver num mundo imaginário, fato que se considera importante na formação de uma inteligência criativa, o que consequentemente contribuiu para a expansão das minhas habilidades. Até hoje, tenho vestígios do livro de Harry Potter e a Pedra Filosofal, escrito por J. K. Rowling (2000). Foi meu primeiro contato com um livro “grande”, que através da sua imersão, me despertou uma paixão por livros de fantasia, vistos como tão vastos quanto minha

imaginação, afinal “existe criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado com as realizações dos gênios” Vygotsky (2012, p. 26).

Entre 2007 e 2009, na fase do Ensino Médio, houveram algumas mudanças na escola, incluindo a gestão que passou a ser do Estado, e a farda que passou da icônica jardineira azul marinho e camisa social branca, para uma camisa comum e calças (que antes somente os meninos usavam). Recordo das diversas vezes que sonhava em ir para a escola usando um tênis colorido, o que nunca era possível devido a proibição. As cores frias do fardamento não eram agradáveis. Mas era uma proibição indiscutível, um reflexo da unificação da escola tradicional e salesiana.

Ainda no Ensino Médio, uma das educadoras que mais se fazem presentes na minha memória era a de Literatura: Leonilza. Obras clássicas brasileiras eram discutidas, teatralizadas e produzidas a partir de materiais expressivos. Nessa memória visualizo as horas que foram passadas na produção de uma maquete de isopor, que representava o Romantismo (uma casa idealizada sob a ótica da exaltação à natureza). Outra visualização vem da peça teatral sobre “A mão e a luva” de Machado de Assis (1874). Assumi ali, a função de narrar, organizar e projetar o material cênico. Eram em momentos como esse que identifico a propensão à liderança.

Em outra memória resgatada, a visão de uma peça musical, no estilo das apresentações feitas no Festival de Parintins, sobre a “Lenda do Beija Flor”, de origem dos povos originários, onde me comprometi em projetar e produzir a fantasia de Beija-flor, que foi usada pela personagem principal. A fantasia foi marcante e muito elogiada, e consequentemente causado um auto orgulho extremo.

Nessas primeiras etapas educacionais, a antiga ideia de ser educadora se firmou. E a partir das habilidades manuais e apreço pela Arte, essa ideia se afunilou até este ponto: ser arte-educadora. Com o foco neste desejo, o apoio materno e a oportunidade de ter participado do Processo Seletivo Contínuo (com etapa final em 2010), ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, é que esse desejo se concretizou.

No mesmo ano, após a aprovação e o processo de matrícula, me mudei para a cidade de Parintins, também no Amazonas. As expectativas, anseios, felicidade e medos vieram com a mudança. Ao me perceber numa cidade nova, me deparei com grandes desafios: conhecer uma cultura diferente, novas pessoas, novas experiências, nova vida acadêmica.

O primeiro semestre foi de adaptação para todo esse mundo novo. A respeito do currículo, o primeiro desafio foi a disciplina de Estética e Filosofia da Arte. Era uma visão de

arte completamente diferente do que tinha, junto à um nível de dificuldade que a princípio, me pareceu impossível. Junto, o questionamento acerca do lugar de pertencimento surgiu, e uma vaga vontade de desistência. Apesar das habilidades e aptidões, ter que pensar na Arte para além das práticas de desenho e pintura, dos lápis de cor e giz de cera, era desafiador. Ao final do semestre, me senti sobrevivente e vencedora. Os medos, inseguranças, o desconhecido, foram vencidos. Amizades novas no repertório, a estranheza na nova cidade sendo superada, o senso de pertencimento finalmente tendo sentido.

Neste ponto, destaca-se três, dos docentes que foram instigantes e inspiradores, principalmente voltados para a formação de um perfil profissional em arte-educação: Cláudia Carnevskis, Erick Nakanome e Iva Tai.

Claúdia foi a ministrante da mencionada disciplina de Estética e Filosofia da Arte. Tinha um sotaque sulista e aparentava ser bem jovem para uma educadora universitária. As aulas eram instigantes e hipnotizantes, seja por falas que soavam genialmente ou por soarem tão confusas quanto um quebra cabeça embaralhado, onde as peças não se encaixavam. A afinidade e a aproximação com a docente, oportunizou posteriormente, a atuação na monitoria da disciplina de Metodologia da Pesquisa, fato marcado pelos primeiros contatos como docente.

Nakanome, também tão jovem, ministrava as disciplinas voltadas para Desenho Artístico e História da Arte. Foi neste ponto, que a paixão pela história da arte também se mostrou evidente. A cada estudo de um novo período, surgia a curiosidade e anseio pelo próximo. A apreciação da Arte Gótica, com suas catedrais magníficas e pontudas; da Arte Barroca, com suas igrejas de ouro e adornos extravagantes, além das pinturas que pareciam cenas teatrais; das obras impressionistas de Van Gogh, que pareciam imagens em movimento por suas linhas curvas. Gombrich (2000, p.15), famoso historiador da Arte, surge nessa memória, com sua fala: “Muitas pessoas apreciam ver em quadros o que também lhes agradaria ver na realidade. Está aí uma preferência muito natural. Todos gostamos do belo exibido pela natureza e somos gratos aos artistas que o preservam em suas obras.”

Iva Tai (in memoriam) tornou-se uma mentora e, entre todos os educadores, foi nela que encontrei equidade e inspiração. Suas saias longas e estampadas, acompanhadas por colares de sementes extravagantes, tornaram-se sua marca registrada. Representava a imagem de uma verdadeira artista, não apenas pelo estilo singular, mas também por sua atuação como pintora, desenhista e poetisa. Em um de seus textos inspiradores, traz a personificação da artista que flerta constantemente com a solidão, uma característica tão presente em sua essência livre:

*Eu senti tua arte. E espalhei os olhos nessa rota. Linhas desenhadas na pele. Cruzamentos ávidos. Garatujas nuas. Artérias ao vento. Os pulsos estremeçam. Desenho na névoa. Teu rosto é um segundo. Ornando pássaros em formas sutis. Lampejos na visão transitória. E o silêncio é o verbo que habita.*¹

Enquanto pintora, foi ainda mais grandiosa, chegando a expor suas obras internacionalmente. Suas pinturas eram hipnotizantes, com traços extravagantes e curvilíneos e cores psicodélicas, mas que ao mesmo tempo que eram energéticos, causavam calma. Eram inspiradoras. Com ela compreendi que as subjetividades do artista são construídas a partir das múltiplas vozes que nos habitam. Tão grande foi meu lamento, quando ao regressar a cidade de Parintins em 2019 (quatro anos depois da finalização da graduação), não ter tido um momento oportuno de um reencontro, pois mal sabia que aquela teria sido a última oportunidade de uma aproximação física entre nós. Em 2021, através de uma ligação de um dos antigos colegas de turma, recebi a notícia de seu falecimento (vítima do Covid-19). A ligação foi finalizada, e com ela o início de um turbilhão de sentimentos, lamentos e um incessante luto. As lembranças do convívio passaram-se como um filme diante dos olhos. O mundo tinha perdido uma genialidade da arte.

Ao final de 2014, quando ainda em processo de finalização da graduação, fiz a inscrição nos concursos da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). As provas foram em períodos muito próximos. Ambas as provas foram realizadas mergulhadas em expectativas e ansiedade. Com a aprovação na primeira etapa do concurso do IFAM, veio a necessidade de colocar em prática tudo aquilo que estava recém aprendido e estudado na graduação, pois haveria ainda a segunda etapa: a didática-pedagógica. Com uma partida até Manaus, capital do Amazonas, tudo o que tinha recente na memória precisou se mostrar. Oportunamente, a aprovação em ambos os concursos se concretizou, embora o referente ao IFAM, fosse algo incerto até então, por ter me posicionado em lista de espera.

Em fevereiro de 2015, tive a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Arte Visuais, pela Universidade Federal do Amazonas, que teve como tema "Instalações de Origami: um diálogo entre o fazer artístico e a atividade pedagógica numa visão dialética". Iva estava na banca, algo privilegiado e satisfatório. Encerrando este ciclo, conquistei a graduação, através de uma sessão de colação de grau especial, com a presença de apenas três amigos, na própria secretaria da universidade.

¹ Este trecho é de 2016, e foi tirado da página da web: <http://iva-tai.blogspot.com/?fbclid=IwAR3p2d-LbIG1N16HUXZyBevkDShiSWdQC0oecYisMoe1kMN9uAW10FzbJM>. Acesso em: 30 mai. 2023.

No ano seguinte, também em fevereiro, tive a oportunidade de atuar como docente de Arte, através do concurso prestado pela SEDUC, justamente na escola onde tive a vida escolar básica. Era um regresso ao começo, repleta de aspirações, idealizações e sonhos. Embora muito diferente das últimas vezes estive ali presente, ainda “aluna”, a escola mantinha sua essência. Ainda com o mesmo lema, apesar de estar sob a gestão do estado, e não mais das freiras, o tradicionalismo ainda estava presente. Esta percepção veio em detrimento das mesmas limitações que vi no passado, mas agora sob uma nova ótica, a docente. No entanto, a mesma opressão sentida no passado, veio com uma nova aparência: a da gestão. Todas as ideias e ânsia por inovação, foram manipuladas e retiradas de prática por “sujarem” o local, por tirar os estudantes de sala, por “inventar” demais. Tão crescente foram as decepções. As expectativas foram massacradas. Tão diferente era a realidade.

No mesmo ano, em agosto, já sob o cansaço de enfrentar 12 turmas de Ensino Fundamental e ter me condicionado à um estado automático de docência, fui chamada para assumir a permanência até atualidade. Finalmente tive a oportunidade de transformação que tanto ansiei. O papel de transmissora de conhecimento, passou para o de instigadora, incentivadora de mentes. Encontrei ali, com Abordagem Triangular no repertório, uma perspectiva para o Ensino de Arte, pois entendi que o tradicionalismo do “desenho livre” precisava ser superado, e investir nas possibilidades de uma educação emancipadora como o mais plausível a ser posto em prática.

Usei como título deste memorial “os caminhos que me levaram a colorir”, pois além de ter encontrado na arte-educação o senso de pertencimento, há em mim uma versão artista. Ambos os lados se unem ao ansiar cada vez mais, por possibilidade de incentivar novas mentes e instigá-las a reconhecer a Arte para além do desenho e da pintura, para além de um “descanso” das disciplinas consideradas mais importantes, mas como uma disciplina a ser “levada a sério” e com capacidade de formação humana, social, cultural e histórica.

Ao final deste memorial cito o texto de Rosenthal e Rizzi (2020, p. 88) onde lê-se:

Ao tentar falar do “eu”, de si próprio, desenvolvemos uma linguagem dentro de um processo de construção do conhecimento, uma metodologia por meio de processos analógicos, comparações com universos simbólicos, imagens e memórias que nos levam a instantes que remontam à ancestralidade de um passado que se faz presente. Fazer esse exercício, narrar nossa história, conforma-se em um processo ascendente e crescente, pois a cada releitura ou tentativa de reescrita nascerá algo novo, algo lembrado que se constituirá em uma nova história.

Por tudo, foi uma satisfação revisitar esta trajetória, pois reconheço os privilégios que tive em diversos aspectos – principalmente ao considerar a realidade da maioria dos brasileiros. O apoio constante da família, as condições financeiras favoráveis, o acesso a grandes oportunidades acadêmicas e profissionais e receber uma educação de qualidade. Por fim, se tornar a professora de Arte que a Nelisa de oito anos idealizou.

Esta trajetória acadêmica não está aqui em vão. Este memorial permite a compreensão da construção do interesse pela temática da pesquisa. As experiências aqui descritas despertaram reflexões sobre o papel e a atuação da Arte na Educação, conduzindo à formulação do problema de pesquisa que orienta este estudo. Dessa forma, na próxima seção, é onde o leitor poderá de fato se situar do que poderá encontrar ao longo da leitura.

Considerando a natureza autobiográfica deste memorial, o uso da primeira pessoa foi adequado até aqui. Contudo, na sequência do trabalho, será adotada a terceira pessoa, em consonância com as normas da escrita científica.

INTRODUÇÃO

O início é sempre a parte mais difícil
— J.R.R. Tolkien

A frase na epígrafe é dita pelo personagem Gandalf, na obra *O Senhor dos Anéis: a Sociedade do Anel*, publicada a primeira vez em 1954 por J. R. R. Tolkien, escritor britânico de alta fantasia. Começos são fundamentais para que se crie algo. Começos precisam de motivação, e diante desta motivação, há desafios. Foi um desafio conciliar trabalho, estudos, vida pessoal, saúde mental, física e emocional, e lutos. A escassez de motivação foi árdua para se ter um começo. No entanto, é nos começos que reside o potencial para a transformação, o crescimento e a mudança. Em *O Hobbit* (J.R.R. Tolkien, 1937), na qual Gandalf diz a Bilbo: *Você teve um começo na história que, se eu não estiver muito enganado, levará você a lugares que nenhum de nós pode imaginar. E o que vai acontecer depois depende de você.*

Ao afirmar que o destino do protagonista pode levá-lo a lugares inimagináveis, a personagem ressalta que, embora existam influências externas e circunstâncias inesperadas, é a própria pessoa que determina o desenrolar de sua trajetória. Esse pensamento reflete a importância da iniciativa, da coragem e da persistência diante dos desafios. No contexto educacional e profissional, essa ideia se traduz na necessidade de assumir o protagonismo da própria formação e crescimento, compreendendo que cada escolha e esforço orientam o futuro. Assim, há um além ao universo da fantasia, tornando-se uma inspiração para todos que iniciam uma jornada de aprendizado e transformação. Bem, o auto agradecimento nessa dissertação não foi arrogância.

O início de uma pesquisa acadêmica é como embarcar em uma jornada épica, onde a incerteza do desconhecido se mistura à empolgação da descoberta. *O início é sempre a parte mais difícil*, pois é nesse momento que tudo parece nebuloso, como estar diante de um grande mistério aguardando ser desvendado. No estudo sobre o ensino de arte, essa sensação se intensifica, pois a arte em si é um território vasto, onde razão e sensibilidade se entrelaçam. Mas há um segredo oculto nesse processo, um padrão quase místico que atravessa a história do conhecimento e da criação: o simbolismo dos triângulos.

As grandes narrativas sempre evocam trios. O Senhor dos Anéis nos dá Frodo, Sam e Gollum no coração da jornada. Harry, Rony e Hermione formam o elo fundamental em Hogwarts. A pedra da ressurreição, a capa da invisibilidade e a varinha das varinhas, formas as

Relíquias da Morte². Até mesmo as histórias mais antigas reverenciam essa estrutura: os Três Mosqueteiros, as Moiras da mitologia grega, os três desafios dos heróis nos contos de fadas; o Leão Covarde, o Homem de Lata e o Espantalho, na história do Mágico de Oz.

O três simboliza equilíbrio, movimento e transformação. Ele nos remete à tríade corpo, mente e espírito; ao passado, presente e futuro; ao nascimento, vida e morte. E na arte, ele se manifesta de maneira poderosa, como na Proporção Áurea, onde o triângulo surge como uma forma primordial de harmonia e perfeição. Essa geometria sagrada foi explorada pelos grandes mestres do Renascimento, como Leonardo da Vinci, que utilizou a estrutura triangular para compor algumas de suas obras mais icônicas. Na *Monalisa* (1506), a posição dos braços e do tronco da figura formam um triângulo, conferindo estabilidade e equilíbrio à composição. Em *A Virgem dos Rochedos* (1508), a disposição das figuras cria um triângulo perfeito, guiando o olhar do observador para a interação harmoniosa entre os personagens. Essa mesma lógica aparece na *Última Ceia* (1498), onde Cristo está posicionado no centro de um triângulo imaginário, reforçando seu papel como eixo da cena. O triângulo, para Da Vinci, não era apenas um recurso estético, mas um meio de transmitir ordem, proporção e unidade.

Este trabalho se **contextualiza** a partir de uma realidade. Esta realidade implica em **ler** a Arte como essencial à educação, para que assim possa-se **criar** debates e reflexões sobre o desenvolvimento da arte-educação.

Contextualizar, ler e criar são as três dimensões da Abordagem Triangular, perspectiva educacional que vem ganhando espaço nos últimos 30 anos no cenário da Arte Educação no Brasil. Postulada por Ana Mae Barbosa, essa abordagem estabelece perspectivas fundamentais para a estruturação do ensino de Arte, visando uma formação integral do educando que vá além do desenvolvimento da sensibilidade artística.

No ensino de arte, esse simbolismo se concretiza a partir de três dimensões. O mesmo padrão se repete na Análise de Conteúdo de Bardin (2020), onde a interpretação dos dados ocorre em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

E essa tríade se manifesta também na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam para formar um processo educacional completo e significativo. O ensino transmite o conhecimento essencial, a pesquisa amplia as fronteiras do saber e a extensão conecta esse aprendizado com a sociedade. Assim como em um triângulo, nenhum desses elementos pode existir isoladamente sem comprometer a solidez da estrutura.

² Harry Potter e as Relíquias da Morte, J. K. Rowling (2007)

Começar uma pesquisa pode parecer desafiador, mas é como traçar os primeiros vértices de um triângulo. No início, há apenas pontos soltos, ideias dispersas, mas à medida que avançamos, as conexões se formam e a estrutura ganha força. O que antes era um caminho incerto se revela como uma construção harmoniosa, seguindo a sabedoria que a arte e a própria natureza sempre nos ensinaram: o poder do três não apenas sustenta, mas também guia, equilibra e transforma. E no fim, o que parecia difícil se torna inevitável – como se essa jornada estivesse destinada a acontecer desde o início.

Todas essas reflexões são resultadas de um estabelecimento do objetivo geral desta pesquisa: analisar a presença da Abordagem Triangular no ensino de arte nos Institutos Federais da região Norte, com foco na configuração curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscando compreender as abordagens pedagógicas, as concepções de currículo e as implicações das políticas educacionais no ensino da arte nesses contextos.

Para alcançar esse objetivo, foram investigados, de maneira específica, os documentos curriculares desses cursos, com ênfase nas ementas, objetivos e referências bibliográficas, a fim de identificar a estrutura teórica e prática do ensino artístico. Além disso, foi realizada uma análise das abordagens pedagógicas, especialmente a Abordagem Triangular, para entender como elas se manifestavam na prática docente e nos currículos. Também foi desenvolvida uma reflexão crítica sobre a adequação dessas abordagens à formação integral dos educandos, levando em conta os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por fim, foi discutido o conteúdo de arte oferecido nos Institutos Federais da região Norte, considerando a relação entre o ensino de arte e o desenvolvimento de competências estéticas, culturais e sociais, refletindo sobre sua relevância para a formação de cidadãos críticos e engajados. A pesquisa buscou, assim, não apenas compreender as práticas pedagógicas, mas também avaliar a profundidade e a relevância do ensino de arte, com foco nas dinâmicas da EPT e nas influências das políticas educacionais vigentes, embasadas em fundamentos teóricos e no estado do conhecimento acerca da temática.

A questão central que motivou esta pesquisa foi: “A Abordagem Triangular está presente na Educação dos Institutos Federais de Educação?”. O interesse por essa investigação surgiu a partir da experiência profissional em um Instituto Federal, onde a vivência docente permitiu um olhar mais aprofundado sobre a realidade do ensino de Arte nesse contexto. Com o ingresso na docência, houve grandes expectativas quanto à possibilidade de contribuir e inovar no ensino de Arte. No entanto, a realidade encontrada revelou desafios significativos, especialmente no que diz respeito à valorização desse componente curricular. Foi possível observar que, em muitos casos, a disciplina ainda era percebida de forma limitada,

frequentemente associada à ideia de “fazer arte” no sentido lúdico e descompromissado, sem a devida compreensão de sua relevância para a formação integral dos estudantes.

Diante desse cenário, tornou-se essencial buscar formas de aproximar os educandos da Arte enquanto conhecimento estruturado, fundamentado e significativo, tal como defendido nas contribuições de Ana Mae Barbosa (2002; 2005; 2007) para o ensino de Arte. Vê-se a relevância desta pesquisa, a partir do momento em que pensamos nos desafios que a arte-educação tem passado no contexto brasileiro. Um exemplo disso foram as intenções de reforma no currículo através da Lei nº 13.415, de 2017, onde se instituiu novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, havendo uma possível eliminação da disciplina, anulando os direitos alcançados com a Lei nº 9.394/96, concorda-se com Rosenthal e Rozzi (2020, p. 23)

Vive-se o momento de debater que conhecimento se pode construir nessa perspectiva de reforma não dialogada. Momento em que se lamenta a diminuição do direito social à educação e o risco de esvaziamento do componente Arte e dos demais que foram diluídos e ficaram à margem da formação, que se pretende humanística, de jovens autores, protagonistas, sujeitos e cidadãos estéticos, éticos, críticos e criativos.

Diante dessas ameaças, entendemos a necessidade de se pensar na Arte como um dos fatores decisivos para a formação do jovem estudante. Pois, ainda concordando com Rosenthal e Rozzi (2020), a escola deveria ter o dever de prezar pelos direitos do discente, tendo a Arte como esse fator decisivo em sua formação profissional, uma vez que a Arte pode contribuir para a elaboração de projetos de vida através das relações pessoais e coletivos com a criatividade.

Na visão das autoras, a educação pode prezar e atuar sobre a liberdade, coragem e ação desse sujeito, tendo cuidado com sua capacidade enquanto ser, diante da sua consciência de si e do mundo que o cerca. Assim sendo, defendem que no Ensino Médio, pensando na demanda de formação profissional do sujeito, a autonomia, emancipação e autoria são baseados no princípio criativo e inventivo da experiência artística e estética. Isso o completaria e o considerariam plenamente o seu potencial de ser inovador.

Entende-se a partir disso que a relação da Arte com a Educação Técnica e Tecnológica presente nos Institutos Federais, assume uma postura epistemológica na formação do sujeito, uma vez que um dos princípios de formação dos IF's, visto através da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a criação das Redes Federais de Educação, é a produção cultural, desenvolvimento criativo e investigativo, além do incentivo ao espírito empírico.

Em dezembro de 2008, foi instituída na educação brasileira, a Lei nº 11.892, que aponta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, tendo como uma das principais finalidades ofertar uma educação profissional técnica, vinculada ao ensino básico, partindo dos princípios do ensino, pesquisa e extensão, fomentando a consolidação social, cultural e produtiva dos discentes. Segundo Amaral (2021, p. 102) “[...] a presença da arte no currículo da Educação Profissional nos IFs, se dá no contexto da centralidade no trabalho como princípio educativo, e no ensino, pesquisa e extensão como indutores de autonomia e construção de lógicas coletivas de atuação”.

A estrutura desta dissertação também é triangular, pensada para dialogar de maneira intrínseca com os princípios da Abordagem Triangular, onde se articulam as dimensões da contextualização, criação e leitura, espelhando os múltiplos aspectos que compõem tanto o processo pedagógico quanto a produção do conhecimento. Essa relação se reflete na organização dos três capítulos que compõem o trabalho, os quais se apresentam não apenas como divisões temáticas, mas como momentos interdependentes de um processo investigativo que se alimenta mutuamente.

No primeiro capítulo, "Contextualizar", foram estabelecidas as bases teóricas e o referencial que sustentam a pesquisa, a partir de uma ampla revisão de literatura sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o ensino de Arte nos Institutos Federais e as concepções de currículo. Essa etapa remete à dimensão da contextualização da Abordagem Triangular, na qual a compreensão do objeto de estudo depende de sua inserção em um contexto histórico, social e cultural mais amplo. Assim como na prática artística, onde o ambiente e a bagagem cultural do artista influenciam sua obra, a fundamentação teórica oferecida aqui proporciona o suporte necessário para interpretar e compreender os dados que serão posteriormente analisados.

O segundo capítulo, "Criar", corresponde à dimensão metodológica e evoca o caráter inventivo e experimental do processo de pesquisa. Nesta fase, a metodologia qualitativa, especialmente a análise documental, é descrita e justificada, demonstrando como a escolha de instrumentos e procedimentos revela a criatividade inerente à produção do conhecimento. Assim como a criação artística envolve escolhas, experimentações e a constante reinvenção do sentido, a elaboração do percurso metodológico nesta dissertação reflete um movimento contínuo de construção e reconstrução, onde cada decisão metodológica contribui para a formação de uma narrativa investigativa coerente e dinâmica.

Por fim, o terceiro capítulo, "Ler", é dedicado à apresentação e análise dos resultados, configurando a dimensão da leitura na Abordagem Triangular. Aqui, o ato de ler transcende a

mera decodificação dos dados: ele se transforma em um exercício de interpretação crítica e reflexiva, onde os achados são ressignificados à luz do referencial teórico estabelecido inicialmente. Assim como na experiência artística, em que a leitura de uma obra permite a descoberta de múltiplos significados e provoca novas percepções sobre a realidade, a interpretação dos dados desta pesquisa busca revelar as nuances e complexidades presentes no ensino de Arte, promovendo uma compreensão profunda e multifacetada do fenômeno investigado.

Dessa forma, a disposição dos capítulos não se dá de maneira arbitrária, mas representa uma tradução acadêmica das dimensões da Abordagem Triangular, onde cada etapa é essencial para a construção de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, teórico, prático e interpretativo. Essa estrutura reafirma a ideia de que compreender o mundo – seja ele artístico ou social – exige uma constante interação entre a fundamentação, a produção e a releitura dos sentidos, configurando um processo que é, em si, um ato de criação e transformação.

1. CONTEXTUALIZAR

*O educador, os educandos e o ensino da Arte.
Aquele educador, aqueles educandos e aquela aula.
Os educandos, a escola e a intenção do educador.
A Arte, o mundo e a produção escolar.
O artista, sua vida e sua obra.
A cultura popular, as vanguardas contemporâneas
e os conceitos de Arte.
A Arte, a Natureza e a Cultura.
E assim interminavelmente.
Tal multiplicidade e multiplicação de triângulos
é fruto de uma estrutura flexível, aberta, que convida
à invenção de cada prática, em cada momento, em cada situação
educativa.
— Regina Machado*

Neste capítulo, usou-se como epígrafe este trecho do ensaio poético de Regina Machado (2017), para introduzir a essência da Abordagem Triangular no ensino de Arte. É enfatizando a interconexão entre múltiplos elementos que compõem a experiência educativa. A estrutura repetitiva da construção frasal sugere a infinidade de relações possíveis entre educador, educandos, ensino, arte e contexto, reforçando que o aprendizado em Arte não ocorre de forma linear ou isolada, mas sim em uma rede de significações que se renovam a cada situação de ensino.

A menção a "triângulos" remete diretamente à própria Abordagem Triangular. No entanto, a citação vai além dessa tríade fixa, mostrando que os eixos da prática educativa se expandem conforme o contexto, incluindo cultura popular, vanguardas, natureza, artista e obra. Essa abertura sugere que a prática pedagógica em Arte não deve ser rígida e engessada, mas flexível e inventiva, ajustando-se às particularidades de cada experiência educativa. Um trecho convidativo à reflexão sobre a necessidade de um ensino dinâmico e contextualizado, onde a Arte é compreendida não apenas como um conteúdo a ser transmitido, mas como um campo vivo de interações e significados em constante transformação.

Ao pensar em uma contextualização, é ostensivo se pensar em percursos e caminhos. Toda jornada de conhecimento exige um ponto de partida, um mapa que permita ao viajante compreender o terreno que percorre. Assim como em *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien, onde a história de cada povo da Terra-média influencia o desenrolar da grande narrativa, a compreensão do ensino de Arte nos Institutos Federais exige um olhar atento para seu contexto.

Nenhum conhecimento surge no vazio; ele é sempre tecido por histórias, estruturas e concepções que o antecedem e o orientam.

Este capítulo tem como propósito lançar as bases que fundamentam esta pesquisa, situando os conceitos essenciais para a análise dos conteúdos curriculares de Arte nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos IF. Inicialmente, discute-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando sua organização, princípios e especificidades dentro da Rede Federal de Educação. Em seguida, são analisadas as diretrizes e desafios do ensino de Arte nesse contexto, seguido de interpretações e concepções acerca do currículo e das formas como se manifesta, para assim finalizar com as ponderações acerca da Abordagem Triangular e seus desdobramentos e desafios.

Ao apresentar essas reflexões, busca-se construir uma base sólida para a análise documental desenvolvida nos capítulos seguintes. Assim como um viajante que consulta mapas e relatos antes de seguir caminho, este capítulo propõe uma imersão na complexidade das temáticas apresentadas, permitindo que a investigação avance de forma conectada.

1.1. Educação Profissional e Tecnológica: História, Desafios e Possibilidades.

Partindo dos objetivos desta dissertação, como fundamentação, elencou-se nesta seção, uma visão histórica e política da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para que assim possibilitasse a discussão acerca do Ensino de Arte nos Institutos Federais. Para isso, buscou-se informações no Documento Base (Brasil, 2007), disponibilizado no site oficial do Ministério da Educação, que diz respeito à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. O documento apresenta fundamentos conceituais e metodológicos sobre a proposta de ensino da Rede Federal, principalmente voltada para o Ensino Médio, abordando aspectos relacionados à integração curricular, à formação humana integral e à relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na educação profissional.

Além do mais, as pesquisas debruçaram-se nos aspectos críticos da EPT e sobre sua dualidade entre um ensino humanista e ensino técnico, para assim, haver um direcionamento até o Ensino de Arte, onde está presente a Abordagem Triangular, tema central desta pesquisa.

Em seu aspecto histórico, a Rede Federal de Educação teve sua instituição a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, remontando às Escolas de Aprendizizes e Artífices, criadas em 1909, com o objetivo de oferecer formação profissional básica. Esse surgimento veio a partir de uma política do Governo Federal Brasileiro para expandir e melhorar a Educação Profissionalizante, com foco na técnica e tecnologia, integrando as escolas técnicas

e agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas vinculadas a Universidades Federais. A função, seria então, oferecer uma educação de qualidade, com foco no desenvolvimento local e regional, atendendo as demandas do mercado de trabalho e da sociedade, além de ser um instrumento de política voltado para as classes mais vulneráveis, possibilitando-as de ter acesso à informação, pesquisa e ensino (Brasil, 2007).

Em 1942, essas escolas foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, visando atender à crescente demanda por profissionais qualificados durante o processo de industrialização do Brasil. Já nos anos 1960, elas foram reorganizadas novamente, tornando-se os CEFETs e escolas técnicas federais, voltados para a oferta de cursos técnicos e de nível superior. A partir de 2008, o Governo Federal unificou essas instituições sob o nome de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), como forma de não apenas expandir o ensino técnico, mas também integrá-lo ao ensino superior, promovendo ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento.

Elencando dados em questões numéricas, atualmente são contabilizadas 685 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.³

Esta modalidade de ensino tem ganhado espaço nas discussões sobre a democratização do ensino e sua relação com o mercado de trabalho. Dessa forma, fez-se uso de autores que buscaram indicar essas discussões críticas que se considera fundamentais para se agregar às ideias expostas nesta dissertação. Destaca-se a princípio, dois estudos recentes feitos por Lorenzet, Andreolla e Paludo (2020) e Silva, Heijmans e Moreira (2020). Através destas leituras, foi possível compreender os desafios e possibilidades dessa modalidade de ensino no Brasil, principalmente se afunilar até o Ensino de Arte dentro da EPT.

Os autores Lorenzet, Andreolla e Paludo (2020) destacam a trajetória histórica da EPT no Brasil e suas implicações para a relação trabalho-educação, indicando que esta relação está diretamente vinculada às mudanças no padrão de acumulação capitalista, sofrendo influência das políticas educacionais e das demandas do mercado. A pesquisa assim, traz ênfase a importância da democratização da EPT, como garantia para sua função emancipatória, superando a visão meramente instrumental do ensino técnico. É nessa criação e expansão dos IF's que se encontra como resultado, políticas públicas voltadas à qualificação profissional, mas que na prática, os autores apresentam uma forte crítica a presença de resquícios da visão de uma

³ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em 05 de fevereiro de 2025

educação tecnicista. Quanto a este apontamento, faz-se uso das palavras de Frigotto (2018, p.46) que diz:

O modelo tecnicista de ensino profissional, [...] esteve fortemente atrelado às demandas do setor produtivo, com foco na formação de mão de obra qualificada. Essa concepção reduzia a educação ao treinamento técnico, desconsiderando a formação integral dos sujeitos e a dimensão crítica do conhecimento.

É perceptível que o autor defende que a educação não pode ser apenas instrumental, e que tornando-a somente técnica, há a possibilidade de perpetuar desigualdades e limitações e transformar o papel do trabalhador a uma mera função produtiva, sem autonomia intelectual.

Silva, Heijmans e Moreira (2020) abordam a dualidade na estruturação da educação brasileira, ressaltando que desde o século XX o sistema educacional tem segregado a formação técnica e a formação propedêutica, pois enquanto é direcionada às classes trabalhadoras, esse ensino propedêutico prepara as elites para as Universidades. Para os autores, essa divisão reforça desigualdades históricas e perpetua a marginalização dos cursos técnicos, sugerindo a necessidade de reformas estruturais para integrar melhor a educação profissional ao sistema educacional como um todo.

Essa dicotomia tem raízes na concepção liberal da educação, que separa o saber acadêmico do saber prático, resultando na desvalorização da formação técnica e na sua vinculação ao trabalho manual. Essa estrutura reforça a lógica capitalista de estratificação social, onde os trabalhadores recebem apenas a qualificação necessária para atender às demandas do mercado, enquanto o ensino propedêutico oferece às classes privilegiadas o acesso ao conhecimento abstrato e à pesquisa científica. Conforme aponta Frigotto (2018), essa dualidade educacional consolida a desigualdade de oportunidades e restringe a mobilidade social, tornando urgente a adoção de modelos integradores que articulem a formação técnica e a formação geral.

Voltando-se para os IFs, a proposta de Ensino Médio Integrado surge justamente como uma tentativa de romper essa segregação, promovendo uma formação que combine conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, garantindo aos estudantes tanto a possibilidade de inserção no mundo do trabalho quanto o acesso ao ensino superior, embora ainda haja grandes desafios nesse ideal educativo, especialmente diante das políticas educacionais que ainda tendem a reforçar uma visão instrumentalista da educação profissional, limitando seu potencial transformador.

Diante dos expostos, a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais deve ser pensada para além da lógica mercadológica, promovendo a formação integral dos estudantes. Os estudos demonstram que a EPT pode ser um espaço de emancipação social e cidadã, desde que seus princípios sejam compreendidos e aplicados de maneira eficaz. Superar a dualidade educacional e fortalecer a difusão dos conceitos da EPT são desafios fundamentais para garantir seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

1.1.a. Ensino de Arte na educação Profissional e Tecnológica: reflexos do ensino tecnicista.

Quando se direciona a discussão dessa dualidade para o ensino de Arte nos IF's, o compreende-se como uma configuração dentro de um espaço de tensão e disputa pedagógica dentro da EPT. Desde a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, a presença da Arte nesses espaços educacionais tem sido atravessada por diferentes abordagens, ora sendo valorizada como parte fundamental da formação integral, ora sendo relegada a um papel secundário e acessório ao ensino técnico (Amaral; Siqueira; Loponte, 2024).

Essa contradição se acentuou com a reestruturação dos IFs em 2008, quando as antigas CEFETs foram unificadas em um novo modelo educacional integrado, onde a inclusão da Arte como disciplina obrigatória na educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, garantiu sua presença formal nos currículos dos IFs. No entanto, na prática, a disciplina continua enfrentando desafios estruturais e epistemológicos, sendo frequentemente desconsiderada como componente essencial da educação profissional (Amaral, 2021).

Diante desse panorama, nesta seção também visa-se analisar o ensino de Arte nos IFs a partir de três eixos principais: o contexto histórico e os marcos legais que sustentam sua inclusão na EPT; os desafios enfrentados pela disciplina na formação integrada; e as possibilidades de resistência e inovação pedagógica dentro da arte-educação nos IFs.

Remontando à criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices pelo Decreto nº 7.566/1909, a intenção dessas instituições era qualificar a mão de obra para o setor industrial emergente, enfatizando habilidades voltadas principalmente ao artesanato e produção manual. Amaral, Siqueira e Loponte (2024) apontam que o ensino de artesanato esteve historicamente presente nas escolas técnicas, onde os educandos aprendiam técnicas manuais voltados à produção material, como marcenaria, ourivesaria e encadernação. Em contrapartida, a Arte,

entendida como um campo autônomo de expressão, demorou a ser reconhecida dentro da formação profissional, sendo vista como um conhecimento periférico.

No Brasil, o tecnicismo ganhou força com a Reforma de 1968 (Lei 5.692/71), que enfatizou a profissionalização e a preparação para o mercado de trabalho, reduzindo o ensino das artes a um papel complementar. Como destaca Saviani (2021b), essa abordagem alinha-se a uma concepção de educação voltada à reprodução do modelo industrial e capitalista, com ênfase na eficiência e na produtividade. Já para Libâneo (2014), a educação tecnicista tende a padronizar o ensino e reduzir a criatividade dos educandos, pois a formação técnica prioriza a aquisição de habilidades específicas sem necessariamente promover reflexão crítica. Isso contrasta com a natureza da arte, que se baseia na experimentação, na subjetividade e na expressão individual, defendidas por Dewey (2010).

A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (2019), surge como uma alternativa a essa visão reducionista, articulando a leitura (dentro da arte), a contextualização histórica e a produção artística, pois a autora sempre apresenta em suas obras, uma forte crítica ao ensino de arte voltado apenas para a técnica. Além disso, Dewey (2010) também argumenta que a experiência estética é fundamental para a formação integral do sujeito, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento criativo. Sua concepção de arte como experiência reforça a ideia de que a arte-educação não pode ser apenas instrumental, mas deve promover engajamento e compreensão do mundo.

Ao longo do século XX, a estrutura das escolas técnicas foi sendo ampliada e reformulada. A Lei nº 4.024/1961 consolidou a educação técnica de nível médio, e a LDB nº 5.692/1971 determinou a obrigatoriedade da Educação Artística na formação básica e média. Essas medidas reforçaram a presença da Arte na educação formal, embora seu papel na EPT tenha permanecido indefinido e fragmentado. Com a criação dos IFs, a integração entre ensino médio e formação profissional tornou-se um dos principais desafios. A proposta de uma formação integrada pretendia romper com a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino técnico, permitindo a construção de um currículo mais articulado e humanista. No entanto, essa proposta esbarrou em obstáculos estruturais, como a carga horária reduzida para disciplinas não técnicas e a resistência de setores que ainda vêm a Arte como uma disciplina acessória (Batista, 2020).

Apesar do amparo legal e de seu reconhecimento como componente essencial para a formação integral dos estudantes, o ensino de Arte nos IFs enfrenta uma série de desafios que comprometem sua efetivação e valorizam a lógica tecnicista dentro da EPT, tensionada pela contradição entre uma formação voltada para o mercado de trabalho e uma educação crítica e

humanizadora. Segundo Amaral, Siqueira e Loponte (2024, p. 2), "as tensões pelas quais esta disciplina precisa transitar são um pouco mais incômodas do que em outros sistemas de ensino, tendo em vista as contradições entre formação para o pensamento e formação para o trabalho existentes no âmbito da Educação Profissional". Essa visão limitada da Arte na EPT impacta diretamente a formação dos estudantes, reduzindo as possibilidades de desenvolvimento de habilidades críticas, estéticas e criativas.

Para Batista (2020, p. 9), "a arte se encontrava ainda em estado de marginalidade ante os outros saberes que compõem o currículo do ensino médio integrado". Essa fala evidencia a posição periférica que o ensino de Arte ocupa dentro da EPT, uma vez que essa marginalização ocorre tanto em termos curriculares, com carga horária reduzida e menor investimento em infraestrutura, quanto no campo simbólico, onde a Arte é frequentemente vista como uma disciplina secundária diante das áreas técnicas e científica, e até mesmo das demais disciplinas da Base Comum, que são consideradas mais essenciais e prioritárias.

Embora existam desafios significativos, há também espaços de resistência e possibilidades de transformação. A Arte deve ser compreendida não apenas como um componente curricular obrigatório, mas como um elemento fundamental para a formação crítica, criativa e sensível dos estudantes. Dentro desse aspecto, Immianovsky (2024), investiga a relação entre arte e educação democrática no contexto dos IFs, enfatizando o papel da arte na resistência a contextos políticos reacionários. Baseando-se na análise de 24 textos publicados nos Anais do Encontro Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais, o autor argumenta que a arte nos IFs está intrinsecamente ligada à democratização da educação, promovendo a inclusão de saberes não oficiais e fortalecendo a participação coletiva.

Essa perspectiva dialoga com os princípios da educação crítica, fundamentada em autores como Paulo Freire (2021b), que defende que o conhecimento deve ser dialógico, participativo e libertador. A Arte, nesse contexto, emerge como um instrumento poderoso para a expressão de diferentes realidades sociais e culturais, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma consciência crítica sobre sua posição no mundo.

Essa ideia de resistência abordada por Immianovsky (2024) se conecta com outras pesquisas que vêem o ensino de Arte como um contraponto à hegemonia neoliberal na educação, a exemplo, a de Amaral, Siqueira e Loponte (2024).

Segundo Immianovsky (2024), essa resistência ocorre de diferentes formas: através da inclusão de saberes não oficiais, pois possibilita a valorização de conhecimentos que muitas vezes são marginalizados pelo currículo formal, como expressões culturais populares,

manifestações artísticas indígenas e afro-brasileiras, além de práticas artísticas locais. Esse movimento se opõe à padronização imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que frequentemente desconsidera a diversidade cultural do Brasil; o fortalecimento da participação coletiva, pois a Arte estimula práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, o trabalho coletivo e a tomada de decisões compartilhadas, além da utilização de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e ações artísticas comunitárias; e ainda, abertura para a expressão de identidades e lutas sociais, uma vez que se manifesta diante de preconceitos e desigualdades, permitindo que estudantes e docentes utilizem linguagens artísticas para debater temas como racismo, desigualdade de gênero, violência e direitos humanos.

O estudo de Amaral (2021) adota, também, uma abordagem baseada na teoria foucaultiana da resistência, mapeando práticas de ensino de arte nos IFs como formas de contestação à lógica neoliberal. A autora identifica diferentes formas de resistência: institucional, pela educação integrada, pela organização política docente e pela ocupação. Em sua tese, a autora enfatiza como o ensino de arte pode desafiar a dualidade entre formação humanista e qualificação para o mercado de trabalho. Com isso, a partir das leituras, foi perceptível que sob uma perspectiva crítica, o estudo de Amaral (2021) é o mais explicitamente crítico ao modelo neoliberal, apontando formas concretas de resistência, enquanto, Immianovsky (2024) aborda essa resistência em detrimento da educação democrática.

Complementar à visão de Amaral (2021), debruça-se também nos estudos de Batista (2020) que oferece uma base teórica relevante para compreender como a arte é abordada nesses espaços e quais caminhos podem ser trilhados para garantir uma formação mais ampla e significativa. A autora destaca que as políticas educacionais frequentemente sofrem alterações impostas por forças burguesas e neoliberais, o que afeta diretamente os fundamentos da educação pública e impõe mudanças na formação profissional nos IFs. A autora questiona a predominância de uma educação voltada ao mercado e defende a necessidade de um ensino de Arte que contribua para o pensamento crítico dos estudantes: "As políticas educacionais sofrem constantemente com alterações e imposições de forças burguesas e, na atualidade, neoliberais que modificam profundamente os fundamentos da educação pública" (Batista, 2020, p. 3).

Essa afirmação da autora, aponta para a influência de forças que impactam diretamente na formulação e implementação das políticas educacionais, destacando os fundamentos da educação pública. Essa discussão pode ser analisada a partir de uma perspectiva crítica, considerando que essas políticas educacionais nunca são neutras, pois refletem interesses políticos e econômicos. A burguesia, historicamente, tem influenciado a educação para atender às demandas do mercado e consolidar sua hegemonia. No contexto neoliberal, a lógica de

mercado se impõe sobre a educação pública, promovendo privatizações, cortes de financiamento e a precarização do trabalho docente.

Essas imposições modificam os fundamentos da educação pública, afastando-a de um modelo emancipatório e crítico. A precarização do ensino, a padronização curricular e o esvaziamento do pensamento crítico são algumas das consequências desse processo. Além disso, a falta de investimentos compromete a infraestrutura, os salários docentes e a qualidade do ensino. Diante dessas questões, há evidentes movimentos de resistência que defendem a educação como um direito e um bem público, promovendo políticas educacionais inclusivas e voltadas para a formação crítica dos sujeitos. A luta por uma educação democrática e de qualidade passa pelo fortalecimento das instituições públicas, pela valorização dos docentes e pela garantia de acesso universal ao ensino.

Na tentativa de unificação entre as ideias expostas na presente pesquisa, pode ser visto um espaço para disputas pedagógicas dentro da EPT e para a construção de propostas que se afastem de uma educação exclusivamente tecnicista, principalmente quando se trata da Arte enquanto componente curricular. Essa perspectiva se alinha ao objetivo desta pesquisa, diante da necessidade de verificar como a Abordagem Triangular está sendo efetivamente incorporada nos currículos dos IFs da região norte e se há espaço para o desenvolvimento de práticas que valorizem a arte como conhecimento essencial.

Teoricamente, através das literaturas aqui apresentadas visualiza-se uma superação dessa dicotomia no ensino médio integrado pode fortalecer o ensino de Artes, permitindo que a disciplina seja abordada de forma integrada a outras áreas do conhecimento. A valorização da arte nos currículos dos IFs pode, assim, contribuir para uma formação que não apenas atenda às demandas do mercado de trabalho, mas que também promova uma educação crítica e humanizadora.

A partir dessas reflexões, é fortalecida a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre como os documentos institucionais refletem (ou negligenciam) a Abordagem Triangular e outras perspectivas voltadas para a agregação da arte no ensino médio integrado.

1.2. Concepções de currículo: fundamentos teóricos e implicações na Educação Profissional Tecnológica

As diferentes concepções de currículo podem revelar que sua definição não é neutra, mas atravessada por disputas ideológicas e epistemológicas que influenciam a formação dos estudantes. Nos Institutos Federais, a estratégia curricular adotada impacta diretamente o ensino

de Arte, que pode ser compreendido tanto como uma disciplina complementar quanto como um componente essencial da formação humana. Assim, ao investigar os ementários dos cursos técnicos integrados, torna-se fundamental considerar as concepções de currículo que os fundamentam, identificando avanços e desafios na construção de um ensino de Arte crítico e emancipatório.

Para tanto, neste subtópico, buscou-se fazer alguns apontamentos acerca das concepções de currículo, embasados em estudos acerca de suas teorias, e de que formas podemos reconhecê-lo diante da EPT.

Para Saviani (2020), o currículo não se restringe à lista de disciplinas ou conteúdos a serem ensinados, mas compreende todas as atividades desenvolvidas na escola com o objetivo de formação dos estudantes. Ele propõe um conceito ampliado de currículo, no qual "a escola em funcionamento mobiliza todos os seus recursos materiais e humanos para cumprir sua finalidade essencial: a educação das crianças e jovens" (Saviani, 2020, p. 55).

O autor ressalta que essa visão ampliada evita uma compreensão reducionista do currículo, mas também traz desafios. Se tudo o que ocorre na escola for considerado currículo, corre-se o risco de perder de vista a função essencial da educação escolar, que é a transmissão do conhecimento sistematizado. O autor ilustra essa questão mencionando a sobrecarga de atividades comemorativas nas escolas brasileiras, que frequentemente acabam deslocando o foco do ensino de conteúdos fundamentais (Saviani, 2020).

A percepção de que o currículo se estende além dos conteúdos que compõem as disciplinas está diretamente ligada ao entendimento do currículo como o conjunto dos conhecimentos e saberes, práticas e experiências, conteúdos e planejamentos ocorridos dentro da instituição. Em teoria, todos esses pontos deveriam se mostrar de maneira clara e objetiva, no entanto, quando há um deparo com a realidade educacional há a possibilidade de encontro com diferentes realidades, afinal, currículo não é só aquilo que está visível, vide o conceito apontado por Moreira e Silva (2002, p.31),

Um desses conceitos é o de currículo oculto. Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. [...] ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade.

Já em conformidade com Bes, Silva e Fernandes (2020), o currículo educacional existe como uma forma de organizar o conhecimento que o educando terá acesso na escola, a partir da definição dos conteúdos que farão parte do repertório desse educando. No entanto, os autores

reconhecem que não se pode limitar esse sentido, uma vez que a influência que o currículo traz, é mais complexa no que concerne a formação escolar. A própria relação docente-educando, a gestão como um todo, o cotidiano dentro e fora da escola, as questões históricas, culturais, políticas, sociais e econômicas, e até mesmo as questões de gênero e étnico-raciais.

Moreira e Silva (2002, p.8), explicitam bem isso quando indicam que “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Essa afirmação ressalta que o currículo não é uma entidade fixa ou universal, mas sim um constructo histórico e social, orientados pelas condições específicas de cada época e sociedade. Esse entendimento é fundamental para compreender como os currículos escolares refletem valores, ideologias e interesses predominantes em determinados contextos históricos e políticos. Compreender o currículo como uma construção histórica e social implica reconhecer que ele pode (e deve) ser constantemente revisado e adaptado às novas demandas sociais, culturais e tecnológicas. Isso exige um olhar crítico dos educadores e formuladores de políticas para evitar currículos engessados ou que perpetuem desigualdades.

O currículo não é um elemento imutável, mas sim um reflexo das dinâmicas sociais, econômicas e políticas de cada época. Seu caráter histórico e contingente nos lembra da importância de questioná-lo e reconstruí-lo constantemente para que atenda às necessidades da sociedade de forma mais justa e democrática.

Deve-se compreender que o currículo existe em detrimento da existência de uma cultura, da expressão das artes, da produção científica, de uma sociedade em constante mudança. Por isso, para Bes, Silva e Fernandes (2020), o currículo não pode ser algo estático, pois deve se adaptar a essas constantes mudanças, buscando solucionar as problemáticas da humanidade, e colocando os educandos a se tornarem seres emancipados e críticos. Para isso, usa-se as palavras de Moreira e Silva (2002, p.32), quando apontam que

As noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/às estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo.

Com isso, retorna-se às palavras de Immianovsky (2024), ao indicar a necessidade de resistência na EPT e no Ensino de Arte, ao indicar como forma de resistência a dubiedade sobre as questões de gênero e étnico-raciais, pois corrobora no discernimento no que concerne a ideia de desigualdade, racismo estrutural e preconceito de gênero. Nesse sentido, passa-se a

questionar o papel da instituição de educação e seu currículo, como forma de questionamento dessas problemáticas. Nas questões étnico-raciais, é comum, a exemplo, trabalharem a temática como algo extracurricular, somente em detrimento de datas “comemorativas”. Sabe-se que desde a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, há a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira, como parte integrante do currículo oficial. Tais conteúdos voltados para esse conhecimento, podem assim, ser trabalhados em diversas disciplinas, inclusive na disciplina de Arte, dentro do conteúdo programático das mesmas, mas que, no entanto, é tratado como algo a ser feito somente em meses específicos, por haver datas específicas para tais (como abril, mês dos povos indígenas e novembro como o mês da consciência negra). Resgata-se aqui a crítica feita por Saviani (2020), a respeito dessa sobrecarga.

No entanto, é preciso pensar não somente em conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, mas pensar no educando que vem dessa realidade. Para tanto, usa-se como alicerce as formulações de Silva (2005), que entende que é preciso pensar nas questões étnico-raciais, com uma inter-relação das dinâmicas que concernem o currículo e não comente acrescentá-las ou somá-las, surgindo assim o questionamento: Como as pessoas dentro das desigualdades étnico-raciais teriam acesso ao currículo? Assim, Silva (2005), revela, que, contextualmente, os fatores que levariam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes aos grupos étnicos e raciais marginalizados, seria os mecanismos sociais e institucionais, com base no que estava sendo ofertado a essas minorias. Para Silva (2005, p. 15), é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular, afinal “O currículo é um artefato social e histórico, um campo de disputas e lutas pelo significado e pela identidade”.

Quanto às discussões de gênero, aponta-se os preceitos e preconceitos em relação ao julgamento das diferenças entre as capacidades do que é reconhecido como feminino e o masculino. Vê-se ainda, no campo educacional, muito ainda dessa separação do que concerne a homens e mulheres e o que é destinado a cada um. Para isso, buscou-se apoio também em Silva (2005), ao apontar, que a partir da teoria “queer”, nossa construção social parte do pressuposto do domínio sexual, ou seja, pensar ou agir como homem ou mulher, e que isso não dependeria somente da identidade socialmente construída, mas como vemos a sexualidade, afinal, a identidade sexual também é construída socialmente e culturalmente. Silva (2005) aponta ainda, que essa teoria contribui para que se entenda que sempre devemos questionar, a pensar o impensável, no lugar de apenas aceitar o que é permitido pensar, principalmente sobre a cultura do dominante, a hegemonia. É plausível relacionar essas concepções à proposta que é elencada a respeito do ideal para o Ensino de Arte, e juntamente a ela, à EPT.

Sendo assim, compreende-se que o currículo, de maneira ostensiva, é um dos principais elementos estruturantes da educação formal, pois organiza e direciona os processos de ensino e aprendizagem dentro de um contexto sociocultural. Longe de ser um conjunto neutro de conteúdos, ele reflete disputas políticas, ideológicas e epistemológicas, influenciando a formação dos sujeitos escolares e a própria sociedade (Sacristán, 2000). No âmbito da EPT, o currículo assume um papel ainda mais significativo ao articular a formação geral e técnica, exigindo reflexões acerca das abordagens adotadas.

Ao longo da história da educação, diferentes concepções de currículo emergiram, refletindo visões distintas sobre o papel da escola e do conhecimento. A concepção tradicional de currículo compreende o ensino como a transmissão de conhecimentos sistematizados, organizados de forma linear e sequencial, devendo ser elaborado com base nas necessidades da sociedade, preparando os indivíduos para funções específicas. No contexto da EPT, essa visão influenciou a organização curricular dos cursos técnicos, historicamente voltados para a capacitação profissional imediata, com pouco espaço para disciplinas de formação geral, como a Arte (Ciavatta, 2005).

Contrapondo-se à visão tradicional, a abordagem crítica do currículo, influenciada por Paulo Freire (2019), entende a educação como um instrumento de transformação social. O currículo passa a ser visto como um campo de disputas, onde diferentes grupos sociais lutam pela legitimação de seus conhecimentos e valores. Moreira e Silva (2005) destacam que essa concepção busca superar a visão tecnicista e fragmentada da educação, defendendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. No ensino de Arte, essa perspectiva enfatiza a importância de trabalhar com produções culturais diversas, permitindo que os estudantes se reconheçam e questionem criticamente as representações sociais presentes no currículo.

A abordagem pós-crítica do currículo, desenvolvida a partir das teorias pós-estruturalistas e dos estudos culturais, questiona as estruturas de poder presentes na definição dos saberes escolares. Silva (2005) argumenta que o currículo não apenas transmite conhecimento, mas também constrói identidades, determinando quais vozes são legitimadas ou marginalizadas no espaço escolar. No contexto da EPT, essa visão implica repensar o papel das disciplinas de formação geral, como a Arte, que historicamente ocupam um lugar periférico nos cursos técnicos. Além disso, reforça a necessidade de um currículo que contemple a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão dos sujeitos (Costa; Silva, 2020).

Nos IFs a proposta do Ensino Médio Integrado busca romper com a dicotomia entre formação geral e técnica, adotando um currículo integrado que articula diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem se aproxima das concepções críticas e pós-críticas de currículo,

ao defender uma formação omnilateral, que prepare os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa na sociedade (Frigotto, 2018).

Já, diante do ensino de Arte, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2003; 2015; 2019) representa uma tentativa de superação da visão fragmentada do currículo, ao propor um modelo que integra as três dimensões: leitura, produção e contextualização. Essa perspectiva permite que a Arte nos Institutos Federais vá além do ensino técnico, promovendo a reflexão crítica e a experimentação criativa.

Contudo, desafios persistem, especialmente no que diz respeito à implementação de currículos verdadeiramente integrados, que consigam equilibrar as demandas do mundo do trabalho com a formação cultural e cidadã dos estudantes. Além disso, é necessário considerar os limites impostos pelas políticas educacionais e pelos documentos normativos, que muitas vezes restringem a autonomia curricular das instituições (Saviani, 2020).

Em sua obra "A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade", Maria Ciavatta (2005) discute a importância de uma educação que una a formação geral e a profissional, visando superar essa separação histórica entre trabalho manual e intelectual. A autora argumenta que a formação integrada busca tornar o ser humano íntegro, superando a divisão social do trabalho que separa a execução do planejamento e da reflexão.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (Ciavatta, 2005, p. 2)

Com esse trecho, a autora destaca a necessidade de uma formação educacional que supere a histórica separação entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma abordagem integrada do conhecimento. A autora critica a visão reducionista da educação profissional, que muitas vezes limita a preparação do trabalhador a um conjunto de habilidades operacionais descontextualizadas de sua base científica, tecnológica e histórica.

Ao afirmar que a formação integrada busca tornar o ser humano "íntegro", Ciavatta (2005) sugere que a educação deve considerar o indivíduo em sua totalidade, permitindo que ele compreenda não apenas como executar tarefas, mas também os fundamentos teóricos que as sustentam. Essa perspectiva é essencial para romper com a alienação do trabalhador e capacitá-lo a intervir criticamente na realidade, promovendo maior autonomia e cidadania.

Nesse sentido, a proposta da formação integrada dialoga com concepções pedagógicas de um currículo crítico, como as de Paulo Freire (2019), que defendem a educação como um

processo emancipatório, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído coletivamente a partir da realidade dos sujeitos, afinal “A educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2019, p. 79).

O currículo educacional reflete diretamente as relações entre escola e sociedade, sendo um instrumento central na formação dos sujeitos e na reprodução das estruturas sociais. No artigo *Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*, Dermeval Saviani (2020) discute como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se insere nesse contexto, analisando o conceito de currículo, seus fundamentos históricos e sua relação com a educação escolar. O autor argumenta que a definição curricular deve levar em conta as necessidades sociais e os processos históricos que determinam a formação humana.

Um dos aspectos centrais da literatura do autor, é a distinção entre saber espontâneo e saber sistematizado, pois a escola tem a função de mediar a passagem do conhecimento popular para o conhecimento científico e erudito, permitindo aos estudantes apropriarem-se da cultura letrada. Nesse sentido, ele argumenta que “Para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2020, p. 58). Ou seja, a democratização da escola não pode ocorrer esvaziando-a de seu conteúdo essencial, pois isso apenas reforçaria as desigualdades sociais, ao impedir que os estudantes das camadas populares tenham acesso ao conhecimento sistematizado necessário para sua plena participação na sociedade.

É com isso, que ainda se faz uso de Saviani (2020), para fundamentar a crítica a BNCC, já que sua tentativa de padronizar o currículo nacional, sem considerar as especificidades regionais e as demandas concretas da sociedade brasileira, vem sendo vista amplamente criticada, inclusive diante da perspectiva da Abordagem Triangular. Põe-se em estado de alerta ao pensar nessa padronização, que tende a reduzir a educação a um conjunto de conteúdos mensuráveis, ignorando o papel da escola na formação crítica dos indivíduos. A verdadeira base curricular deve partir das necessidades sociais concretas e da realidade da educação brasileira, em vez de simplesmente adaptar-se às exigências do mercado de trabalho globalizado.

Sob essa ótica, a reflexão de Saviani sobre currículo e sociedade evidencia a necessidade de uma abordagem crítica na formulação das políticas educacionais. O autor destaca que a escola deve garantir a todos os estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, evitando abordagens que enfraqueçam seu papel na formação cidadã e intelectual. Além disso, sua proposta é que o trabalho seja entendido como um princípio estruturador da educação, permitindo que os estudantes compreendam sua inserção na sociedade de maneira ativa e

crítica. Assim, sua análise do currículo vai além de um debate técnico, abordando-o como um elemento central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.3. A Abordagem Triangular no Ensino de Arte: concepções e outros formatos.

A experiência estética e a Abordagem Triangular são conceitos fundamentais para compreender o ensino da arte no Brasil e suas implicações na formação docente e discente. Essa experiência estética, conforme discutida por Dewey (2010), traz uma ênfase diante da relação entre o sujeito e o mundo, destacando o papel da percepção e da interação na construção do conhecimento. Por outro lado, a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa (2015; 2019), revolucionou o ensino da arte ao seugir a integração através das três dimensões. Ambos os conceitos convergem na necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experiência sensível e crítica do educando no processo de aprendizagem.

Na busca desse debruçamento em Dewey (2010), é visto que em sua obra “Arte como experiência”, o autor transparece sua visão da Arte como fundamental à experiência humana, intrinsecamente ligada ao cotidiano, não sendo algo exclusivo das elites, mas até mesmo das sociedades mais vulneráveis. Segundo ele, toda experiência genuína possui um caráter estético, ou seja, um potencial de ser sentida e vivida de forma plena, onde o papel da Arte se torna uma manifestação intensa dessa experiência. Indicando uma crítica a essa separação tradicional entre a Arte e vida prática, Dewey (2010) argumenta que há uma desvalorização e redução da Arte para um mero objeto de apreciação passiva, tornando assim a verdadeira experiência estética em um processo de interação dinâmica entre o observador e a obra de Arte. Essa interação é o que confere significado à Arte, transformando-a em uma experiência viva e significativa. Nesse passo, torna-se inevitável associar as ideias de Dewey com as de Ana Mae Barbosa, que em muitos aspectos bebem da mesma fonte.

Ana Mae Barbosa (2003; 2014; 2015) se relaciona com Dewey (2010) na medida em que ambos veem a arte-educação como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento integral do indivíduo. Ambos acreditam que a Arte deve contribuir para a formação do pensamento crítico, da sensibilidade e da capacidade de perceber e interpretar o mundo, indo além da mera técnica, pois a Arte se integra à vida por meio de muitos aspectos (cultura popular, tradições, crítica social), inclusive o educacional. Para Ana Mae Barbosa (2014), a arte-educação engloba a produção, leitura e contextualização, uma vez que promove completude para o ensino de Arte, estando passível da acessibilidade para as classes sociais mais baixas. Por meio desta visão de Arte não restrita à apenas uma classificação social, é que se vê a democratização presente na

Abordagem Triangular, tornando a Arte acessível e relevante para todos os educandos, independentemente de sua origem social.

Essa crítica pode ser observada quando Barbosa diz que

Hoje a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante. Isso está acontecendo hoje na arte e na arte-educação no Brasil. Os códigos europeus e o código branco norte-americano são os únicos válidos, Instituições, historiadores da arte, curadores e artistas em geral não têm a preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo etc. Quando a têm, é em nome do folclore, e folclore já é uma designação colonialista (Barbosa, 1998, p. 80).

Ana Mae Barbosa, em consonância, vê na arte-educação um meio de promover a inclusão social e a transformação cultural, capacitando os educandos a reconhecerem e questionar as estruturas sociais através da Arte. Nesse sentido, surge como uma ferramenta didática que se alinha com os princípios de Dewey (2010), mas é estruturada para ser usada por educadores de forma sistemática.

Para além da experiência estética, a compreensão da Abordagem Triangular em sua totalidade, necessita de um momento para refletir sobre qual a função da Arte na sociedade, afinal compreender a Arte em sua função social é parte do processo para se entender sua função educacional. Buscando explicar a função da Arte, Gombrich (2000) destaca que a Arte não possui uma essência fixa, mas se transforma conforme os contextos históricos e culturais nos quais está inserida. Para ele, as mudanças nas formas artísticas refletem não apenas avanços técnicos, mas também dinâmicas sociais e ideológicas. Assim, a Arte assume um papel fundamental na construção de significados, permitindo que os indivíduos interpretem e ressignifiquem suas realidades a partir das imagens e símbolos culturais que a constituem.

Condicionada pelo seu tempo, a Arte reflete a humanidade, alinhando-se com as ideias, aspirações, necessidades e anseios de uma situação histórica específica. No entanto, o autor completa que a Arte pode superar essa limitação, e que pode criar um momento na humanidade que promete ultrapassar as barreiras de seu determinado momento histórico. Assim, explicar a Arte, mais do que buscar na história o seu desenvolvimento e evolução, é explicar o homem. Afinal, a Arte só é produzida a partir da mão e dos pensamentos humanos. Para explicar essa relação, o autor coloca em evidência a vontade do homem de ser algo mais do que ele mesmo. Ele quer ser um homem total, não lhe bastando ser um indivíduo isolado.

Nessa busca, o homem procura um mundo mais compreensível, justo e que tenha

significação. É no anseio de querer integrar o mundo em si, por meio da ciência, da tecnologia e da educação é que o homem se torna um ser social. É nesse sentido que se constrói a visão da função social que a Arte exerceria: a de tornar a homem parte do todo.

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

A citação destaca a arte como um elemento essencial para o desenvolvimento cultural, intelectual e humano, transcendendo sua função estética para se tornar um componente fundamental da educação. Argumenta-se que a arte é indispensável para a formação integral da inteligência, pois estimula o pensamento divergente, a percepção visual e a criatividade, habilidades essenciais para compreender e transformar a realidade. Além disso, a arte contribui para uma educação humanizadora, promovendo a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de inovação, aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva. É nessa perspectiva que as dimensões do contextualizar, ler e criar, se contemplam.

1.3.a. Sobre as origens da Abordagem Triangular

O desenvolvimento da Abordagem Triangular está intrinsecamente ligado ao movimento da arte-educação no Brasil. No Brasil, até a década de 1970, o ensino de arte era pautado principalmente por abordagens espontaneístas ou tecnicistas. Enquanto a primeira enfatizava a livre expressão do educando, a segunda priorizava o ensino de técnicas e habilidades formais. Diante desse cenário, a Abordagem Triangular surgiu como uma alternativa equilibrada, buscando superar a dicotomia entre essas tendências ao integrar a reflexão teórica com a prática artística e a contextualização cultural (Barbosa, 2020).

A partir da implementação dessa abordagem, diversas pesquisas demonstraram sua eficácia na ampliação do repertório cultural dos estudantes, no desenvolvimento do pensamento crítico e na valorização da arte como conhecimento. Sua influência se estendeu para além do Brasil, sendo reconhecida internacionalmente como uma proposta inovadora para o ensino da arte (Barbosa, 2010).

Em “Abordagem Triangular para o ensino de Arte e Culturas Visuais”, organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (2010), foram reunidos 25 textos voltados para as concepções, experimentações e reflexões acerca da Abordagem Triangular, dentro de uma perspectiva de 20 anos de sua apresentação no livro “A Imagem no ensino de Arte”, escrito por Ana Mae e publicado em 1991, quando a mesma ainda se chamava Metodologia Triangular.

Entendem-se, a princípio, que indicar os eventos que deram início às ideias que perpassam a Abordagem Triangular no Brasil, é essencial e indispensável. Ao resgatar as origens, faz-se uso do texto de Bredariolli (2010), *“Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte”*, presente no livro de Barbosa e Cunha (2010).

Essa origem é indicada a partir dos acontecimentos do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, no ano de 1983, que surgiu a partir da necessidade de “reconfiguração da educação artística realizada nas escolas públicas durante os anos de 1970” (Bredariolli, 2010, p. 29). No evento houve diversas reflexões e atividades voltadas para a Arte educação, e Ana Mae Barbosa estava presente. A necessidade de se pensar a leitura e contextualização da Arte toma posição relevante na formação tanto dos arte-educadores, quanto para o Ensino de Arte. Tal festival está bastante relacionado ao pioneirismo da Arte educação no Brasil, como indicado também por Azevedo e Araújo (2015) uma vez que trouxe um contexto de experimentações e possibilidades da construção estética e percepção do meio ambiente, como é apontado por Ana Mae Barbosa em seu livro Tópicos Utópicos (1998).

Nas atividades desenvolvidas durante o Festival, podemos reconhecer a construção de cada uma das etapas da Abordagem Triangular. A necessidade da leitura, que pode estar relacionada à fruição da obra, foi a primeira delas. O exercício crítico da leitura de obras foi atribuído a Paulo Freire, ao relacionar à leitura da palavra e do mundo. Citada por Bredariolli (2010), Ana Mae Barbosa, aponta que um acontecimento em particular contribuiu para que houvesse definitiva decisão acerca da necessidade da leitura crítica, fundamentada a partir do ato de “ver” e “ler” a obra. Este acontecimento é indicado como uma das oficinas realizadas dentro do festival, chamada de “Artes Plásticas para professores”, onde foi feita uma intervenção artística no dormitório local, usando tecidos coloridos e dois jornalistas ali presentes questionaram se a obra tinha sido baseada no artista Christo. Ao indicar uma negativa à pergunta, ela foi justificada a partir da ideia da “livre expressão”, pois a intenção era a provocação, causar uma subjetividade, dar espaço a expressividade.

A elucidação desses exercícios dissipou uma possível contra-argumentação, no entanto provocou o confronto entre duas concepções de Ensino de Arte:

uma voltada a um processo predominantemente subjetivo, e outra, em defesa de uma interlocução entre experimentação, a decodificação e a informação (Bredariolli, 2010, p.30).

Ao reverem a ideia de “livre expressão”, foi que o público presente no evento verificou outra necessidade, a de ter conhecimento histórico acerca da obra, daí nasce a ideia da segunda etapa: a contextualização. Ao defender essa contextualização, é posto a necessidade de “promover o sentido de pertencimento a uma história, a uma cultura, a uma comunidade.” (Bredariolli, 2010, p. 32)

Barbosa (2010), contribui com uma reflexão acerca da necessidade da contextualização, quando aponta que a ausência até então, de uma reflexão histórica, pois o arte-educador tem o papel não somente de desenvolver a criação artística, mas também direcionar ao embasamento das leituras, tanto individual quanto cultural dessa criação. Isso se torna vital, a partir do momento em que dá fundamento à relevância do conhecimento histórico como forma de ampliar e adquirir um repertório imagético, fundamental para a análise e crítica daquilo que se está vendo.

Quando passamos a refletir sobre a etapa da criação, a ideia imediata é a de produzir atividades artísticas, usando materiais expressivos e muitas vezes a partir da “livre expressão”, mas como vimos diante de vários apontamentos feitos pelas autoras, esse conceito se torna inviável a partir do momento que não possui fundamento, contexto, direcionamento. Quando não, a criação artística na escola pode tomar as vezes de uma oficina, em que os educandos são postos a reproduzir técnicas para a simples finalidade de produzir algo com viés artístico. Porém, sabemos que assim como a etapa da leitura e da contextualização, criar artisticamente também implica em conhecer o que se faz, criando significados para aquilo que se faz.

Ana Mae Barbosa (2010), aponta em seu livro “Teoria e Prática da Educação Artística”, muitas das atividades que foram desenvolvidas na Escolinha de Arte de São Paulo, na década de 70, eram voltadas à apropriação e reorganização das imagens, como uma forma de criação artística. Os educandos foram levados a fazerem recortes de imagens em jornais e revistas, como forma de uma construção no processo criativo, e depois eram incitados à reflexão crítica, ao rearranjo dessas imagens de forma a se pensar em seus simbolismos e torná-las singulares, se tornando, portanto, parte do processo da criação artística. Este ponto pode nos remeter ao processo da “releitura”, que é criticado por Minerini Neto (2017).

Um dos maiores alicerces de Barbosa é Paulo Freire (2019; 2020; 2021a; 2021b). Freiriana assumida, como pode ser notado através da citação a seguir, Barbosa indica essa conexão profunda que tem com o educador.

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletera de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não pelo poder dominante. (Barbosa, 2014, p. XXXI).

Paulo Freire, conhecido por sua abordagem dialógica da educação, enfatizando-a como um processo de libertação e conscientização, defendia que o conhecimento deve ser construído coletivamente, em um processo ativo de troca entre educadores e educandos, onde ambos aprendem e ensinam mutuamente. Sua proposta de "educação problematizadora" visa transformar a realidade dos educandos, promovendo a reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor. Freire acreditava que a educação deveria ser contextualizada e conectada à vida (aqui podemos perceber mais uma vez a relação com Dewey) e à cultura dos educandos, fortalecendo sua autonomia e senso de pertencimento. Ana Mae Barbosa, sob essa influência, desenvolveu a Abordagem Triangular baseada em uma prática educativa crítica e dialógica, integrando a prática artística com a reflexão crítica sobre a Arte, relacionando-a com a história, a cultura e o cotidiano dos educandos.

Na Abordagem Triangular, o educando não apenas cria, mas também analisa e contextualiza a arte, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica do processo artístico e de sua relevância social. Freire (2019; 2021b) aponta a ligação da educação à realidade sociocultural dos educandos, e Barbosa aplica isso ao ensino da arte, ajudando os educandos a entenderem a arte como parte de sua identidade cultural e de seu contexto social. É notável que tanto Freire quanto Barbosa visam a autonomia do educando, o apontando como sujeito de sua própria aprendizagem (sem que haja a exclusão da troca mútua entre o educador e educando). Barbosa, por sua vez, promove essa autonomia ao incentivar o educando a não apenas reproduzir técnicas, mas a criar, interpretar e contextualizar suas produções artísticas, desenvolvendo sua capacidade crítica e expressiva. Para Freire, a educação tem um papel transformador na sociedade. Seguindo essa perspectiva, a autora vê o ensino de arte como uma possibilidade para a transformação social. Através da arte, os educandos podem se expressar, criticar a realidade e propor mudanças, tornando-se agentes de transformação em sua comunidade, incorporando uma educação emancipadora.

Embora inicialmente a abordagem tenha sido pensada diretamente para as Artes Visuais, é possível perceber sua aplicabilidade em outras áreas como a dança e a performance, como sugerem estudos feitos por Marques (2010) e Omar, Barbosa e Schulze (2017), além da superação da visão direcional da triangulação.

1.3.b. As dimensões e formatos da Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular, inicialmente concebida por Ana Mae Barbosa como um modelo baseado em etapas (produção, apreciação e contextualização), tem passado por atualizações teóricas ao longo do tempo. Uma dessas revisões recentes é a ideia do "zigue-zague", proposta pela própria Barbosa (2014). Essa nova metáfora busca substituir a rigidez do triângulo tradicional por um modelo mais dinâmico e flexível, refletindo as complexas interações entre os eixos da abordagem no ensino da arte. Essa nova proposta, sugere que os processos de ensino e aprendizagem em arte não ocorrem de maneira linear ou fixa, mas sim de forma fluida e interconectada. Dessa maneira, os educandos podem transitar entre produção, apreciação e contextualização de modo mais orgânico, sem a necessidade de seguir uma ordem predefinida. Essa perspectiva dialoga com princípios contemporâneos da educação, como a interdisciplinaridade e a aprendizagem baseada em experiências sensoriais e interativas.

Embora seu formato tenha sido repensado, a abordagem de Ana Mae Barbosa ainda se conecta com a triangularização, na medida em que sugere as três dimensões que caracterizam esse ideário do ensino de arte.

Na dimensão da apreciação, é onde podemos encontrar a relação entre leitura e interpretação na Arte. Esse eixo permite que os educandos desenvolvam um olhar crítico e sensível para diferentes manifestações artísticas, compreendendo suas características formais, simbólicas e expressivas. Segundo Barbosa (2002), a apreciação é essencial para ampliar o repertório visual dos educandos e incentivar a reflexão sobre a arte como linguagem. Na dimensão da produção, encontram-se referências à experimentação e criação artística. Ao estimular a prática, os educandos exploram materiais, técnicas e conceitos estéticos, desenvolvendo sua expressividade e criatividade. Esse eixo não se limita à reprodução de modelos, mas incentiva processos autorais que dialogam com referências artísticas e culturais. De acordo com Barbosa (2002), a produção deve estar atrelada à apreciação e contextualização, permitindo que o estudante crie com consciência crítica e conhecimento técnico. Já na dimensão da contextualização, a relação da arte com seus aspectos históricos, sociais e culturais, possibilita que os educandos compreendam a arte em seu tempo e espaço, reconhecendo suas conexões com diferentes períodos históricos e contextos socioculturais. Conforme Barbosa (2014), essa dimensão promove uma visão ampliada do fazer artístico, superando abordagens meramente técnicas ou estilísticas.

A inter-relação entre as três dimensões fortalece a aprendizagem da arte ao articular

teoria e prática. A apreciação fornece repertório e referências para a produção, que, por sua vez, permite a experimentação e assimilação dos conceitos discutidos. A contextualização insere essas práticas em um panorama mais amplo, enriquecendo o significado das criações artísticas e suas interpretações. Dessa forma, a Abordagem Triangular propõe um ensino dinâmico e crítico, no qual a arte é compreendida em sua totalidade.

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. (Barbosa, 2014, p. XXXII)

Para Ana Mae Barbosa (2005), a contextualização envolve mais do que apenas o conhecimento da técnica ou da biografia do artista. Ela defende que a Arte deve ser estudada como parte de um sistema cultural mais amplo, onde os elementos históricos, sociais, políticos e culturais influenciam a produção artística. Em sua visão, entender a arte significa também entender as circunstâncias que levaram à criação da obra e como ela reflete o contexto em que foi produzida. A contextualização, segundo Barbosa, permite que os educandos estabeleçam conexões entre a Arte e o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e crítica. Esse processo é essencial para que os educandos vejam a Arte não apenas como algo distante ou elitista, mas como algo que tem relevância em suas próprias vidas e culturas.

Em “contextualizar” está o estudo da História da Arte, e não somente da obra de Arte em si, pois diante da necessidade da compreensão e apreciação da produção artística, ter conhecimento histórico da Arte levam os educandos a reconhecerem as influências culturais e artísticas que orientam produção de uma obra, o que enriquece sua percepção e interpretação. Ao ensinar História da Arte, Barbosa propõe uma abordagem que não seja apenas cronológica, mas que conecte a Arte a questões contemporâneas e ao cotidiano, se tornando uma linguagem que pode ser usada para expressar e criticar, inclusive a sociedade atual. Além disso, Barbosa defende uma visão além do eurocentrismo tradicional, incorporando a diversidade de culturas, gêneros e classes sociais, o que nos retorna à possibilidade de democratização da própria história da Arte.

A capacidade humana da criação está diretamente ligada à imaginação. Para essa relação citamos Vygotsky (2012), pois em sua visão, a imaginação tem um caráter de formação intrinsecamente humana. O autor coloca que a atividade criadora se dá no surgimento de algo novo, seja este objeto criado a partir de um objeto interno (construção da mente) ou externo,

ligado ao cotidiano e vida cultural do homem. O autor assinala que a imaginação no cotidiano pode ser interpretada como algo irreal, no entanto, a imaginação manifesta-se em todo o contexto da vida cultural, “[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura [...] é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. (2012, p. 14)

No momento da produção ou criação artística, o educando é levado a se sensibilizar com o seu meio, com sua cultura e sua história, para criar infinitas possibilidades, com o uso de infinitos tipos de materiais e técnicas. Ao mesmo tempo, que pode se inspirar em obras de Arte já produzidas por grandes artistas, e fazer uma releitura dessa obra, ressignificando a mesma, trazendo-a para suas vivências, cultura e contexto social.

Para Barbosa (2014), a criação artística não é apenas uma atividade técnica ou manual, mas um processo de expressão pessoal, cultural e crítica que deve ser estimulado e valorizado no ambiente educacional. É vista como uma prática que não ocorre de forma isolada, mas está conectada ao entendimento histórico, cultural e social da Arte (contextualização), bem como à apreciação crítica das obras (leitura).

Essa proposta busca excluir a ideia de que Arte é somente técnica ou decorativa, promovendo uma experiência educativa completa, onde os educandos são incentivados a criar com consciência e intenção. Ela acredita que, ao criar Arte, os educandos têm a oportunidade de expressar suas ideias, emoções e visões de mundo, desenvolvendo sua identidade e autonomia. Para ela, é essencial que o processo de criação artística seja livre e exploratório, permitindo que os educandos experimentem diferentes materiais, técnicas e linguagens, sem medo de errar. Nesse caso, a autonomia é um conceito-chave na visão de Barbosa sobre a criação, pois defende que os educandos devem ser incentivados a tomar decisões artísticas e a serem protagonistas de seus processos criativos. Isso se alinha com as ideias de Paulo Freire sobre a educação emancipadora, onde o educando não é um receptor passivo de conhecimento, mas um sujeito ativo e crítico em sua própria aprendizagem.

A criação também é entendida como reflexão, uma vez que envolve tomada de decisões, resolução de problemas e comunicação, o que contribui para a construção do conhecimento, afinal dentro dessa criação também é possível desenvolver habilidades cognitivas, como a abstração, a síntese e a análise, além da integração com outras áreas de conhecimento, promovendo ali uma interdisciplinaridade.

A visão de Ana Mae Barbosa sobre a criação artística é ampla e complexa, integrando expressão individual, pensamento crítico, valorização cultural e transformação social. Para ela, a criação artística no ensino de Arte deve ser um processo livre, autônomo e reflexivo, que

ajude os educandos a desenvolverem sua identidade, sua capacidade crítica e sua sensibilidade estética. Na Abordagem Triangular, a criação se torna uma prática central que conecta o fazer artístico ao mundo, permitindo que os educandos não apenas criem, mas também entendam e apreciem o significado e o poder da Arte.

Fruição é o ato de experimentar algo com prazer e satisfação. Está dentro da leitura. Em um contexto mais amplo, refere-se ao uso pleno e apreciativo de algo, é a sensação de desfrutar intensamente e se envolver profundamente com o que se está vivenciando. Ao analisar e interpretar uma obra, partindo de todo o conhecimento adquirido ao contextualizar a obra de Arte, o educando é levado a refletir sobre os motivos que levaram à criação daquela determinada obra de Arte. Logo, podemos definir que nesta dimensão, é estimulado competências de leitura e interpretação visual, que só são possíveis diante do domínio da simbologia e significados que estruturam a obra. É justamente na apreciação que está entrelaçado os aspectos simbólicos da produção artística e como o discente pode dialogar com o objeto e atribuir a ele determinados significados, gerando uma relação entre o sujeito e objeto.

Para se referir a essa leitura, Barbosa (2014), indica a leitura da obra de Arte não apenas com um processo de observação passiva, mas como um ato ativo e reflexivo, que envolve decifrar seus elementos visuais, simbólicos e históricos, indo além da superfície para compreender as intenções do artista, os contextos de produção e as possíveis mensagens transmitidas pela obra. Essa leitura é uma prática que conecta o espectador à obra, ao mesmo tempo que estimula a capacidade crítica do educando. Tal interpretação deve ser aberta e plural, permitindo múltiplas leituras baseadas nas diferentes vivências e repertórios culturais dos educandos, pois ao interpretar uma obra, o educando é convidado a fazer conexões entre o que vê e seu próprio universo, questionando e refletindo sobre o significado da obra em relação ao seu contexto social e cultural.

Diante da apreciação estética, Ana Mae Barbosa propõe que a arte-educação deve ir além de simplesmente mostrar obras de Arte ou instruir sobre estilos e técnicas, mas que essa apreciação estética envolva processos emocionais e intelectuais, pois é uma prática que deve ser desenvolvida por meio da experiência sensível e reflexiva. Ela enfatiza que essa apreciação não está restrita ao "belo" ou ao que é tradicionalmente considerado Arte de valor, mas inclui também a capacidade de reconhecer a qualidade estética em diferentes contextos e produções culturais, inclusive aquelas que podem ser marginalizadas ou pouco valorizadas pela cultura dominante. Na dimensão do "ler" é crucial que o indivíduo crítico, seja capaz de ver a Arte não apenas como entretenimento ou adorno, mas como um campo de conhecimento complexo

e bem estruturado. Para além dessa apreciação, a leitura também concerne ao educando capacidades de interpretação, inteligência visual e espacial, e reconhecimento dos elementos que compõem a obra. Isso ultrapassa até mesmo o campo educacional, pois o educando o faz em seu cotidiano, quando tem contato com a infinidade de imagens, sons e movimentos que fazem parte de sua vida e contexto.

1.3.c. Em defesa de uma “despadronização”: uma breve crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular

A presença da Abordagem Triangular na formação de educadores é evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que estruturaram o ensino da arte no Brasil. Mesmo sem citar explicitamente a abordagem, os PCNs adotam uma triangulação conceitual entre produção artística, leitura de imagem e contextualização histórica, mantendo sua essência na organização curricular da disciplina de Arte (Pontes et al., 2022, p. 15).

Ana Mae Barbosa, em suas literaturas, demonstra um evidente posicionamento crítico em relação aos PCN, especialmente em sua obra *Tópicos Utópicos* (1998) em que dedica um capítulo exclusivo à essa visão, ao passo que busca uma crítica à escassez do pensamento multiculturalista nesta normativa. Ela aponta que, apesar das boas intenções por trás dessas normativas, elas frequentemente desconsideram a complexidade e a diversidade do contexto educacional brasileiro, impondo um currículo homogêneo que tende a desconsiderar as realidades locais e a multiculturalidade do país.

Em relação aos PCN, Barbosa critica a tentativa de padronizar o ensino e de estabelecer diretrizes gerais para todas as escolas do país, sem levar em conta as especificidades de diferentes contextos de grupos culturais “[...] que podem ser identificados pela raça, gênero, opção sexual, localização geográfica, renda, idade, classe social, ocupação, educação, religião etc.” (Barbosa, 1998, p. 91). A partir dessa homogeneização, haveria uma massiva marginalização de saberes locais, ao privilegiar um currículo voltado para uma concepção tradicional e eurocêntrica de conhecimento. Ao priorizar um currículo baseado em um padrão único e rígido, as escolas afastam-se de práticas pedagógicas que poderiam ser mais relevantes para as realidades locais dos educandos.

A autora sugere que os PCN falharam em sua maioria, por não promover um ensino que favoreça a reflexão crítica e a autonomia dos educandos. Embora tenham como objetivo proporcionar um currículo mais unificado e a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, esta normativa apresenta sérias limitações.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (2018), surgida a partir de reflexões e aprimoramentos diante dos PCN como diretrizes curriculares para as escolas brasileiras, as críticas de Barbosa (2020) são semelhantes, mas com um aprofundamento nas limitações que ela vê em relação à autonomia docente e à flexibilidade curricular. O documento normativo adota uma abordagem que tende a centralizar e uniformizar as práticas pedagógicas, sem considerar a riqueza das experiências culturais e o potencial de inovação que as escolas poderiam ter ao criar currículos mais flexíveis e adaptados à realidade de seus educandos.

Barbosa (2020) reconhece que a BNCC propõe um currículo comum e obrigatório, que visa garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de onde estudam. No entanto, ela aponta que, ao tentar promover uma unificação curricular, a BNCC ignora novamente as realidades culturais e regionais dos estudantes, tratando todos como se tivessem as mesmas condições e contextos de aprendizagem, ignorando a flexibilidade na forma como delimita os conteúdos e as competências a serem trabalhadas nas escolas. Ao focar em competências e habilidades padronizadas, a BNCC limita o potencial dos educadores de criar um currículo contextualizado, que possa refletir os interesses e as necessidades específicas dos educandos, promovendo uma educação impessoal e uniforme, que não permite que os educandos se envolvam com o conteúdo de forma significativa, pois a educação perde seu caráter de construção compartilhada entre educandos e educadores.

Além disso, há uma clara crítica ao fato de que a normativa se mantém distante da realidade do próprio educador, separados por um abismo entre as propostas de políticas públicas e as reais condições enfrentadas nas salas de aula. A aplicação de diretrizes como as da BNCC se torna difícil sem um sustentáculo prático adequado e sem a formação continuada necessária para lidar com a diversidade de contextos e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, é que Barbosa (1998) amplia sua reflexão ao sugerir que, em vez de um currículo único e imposto de cima para baixo, seria mais eficaz um modelo em que os educadores tivessem maior autonomia para desenvolver seus planos de ensino, levando em conta as particularidades de cada realidade, pois a educação deve ser um processo de construção coletiva, no qual educadores e educandos dialogam e constroem o conhecimento juntos, e não um processo de transmissão de saberes pré-estabelecidos.

Ao voltarmos esse olhar para os Institutos Federais, a implementação de perspectivas como a Abordagem Triangular pode contribuir para fortalecer a integração entre teoria e prática no ensino da arte. No entanto, normativas padronizadas como a BNCC (2018) podem trazer

uma redução significativa no espaço da arte na educação básica, o que representa um desafio para a manutenção dessa abordagem.

Além disso, a experiência estética na educação deve ser compreendida como um elemento fundamental para a formação integral dos educandos. O ensino da arte nos Institutos Federais pode se beneficiar das reflexões de Dewey (2010) ao incorporar metodologias que valorizem a percepção sensível e a interação dos estudantes com as obras de arte e com seu próprio processo criativo.

A experiência estética e a Abordagem Triangular são fundamentais para um ensino de arte que valorize a criatividade, a percepção crítica e a contextualização cultural. Diante disso, pesquisas, como as desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) tem demonstrado que essa abordagem continua sendo uma referência metodológica essencial para a formação docente e para o ensino da arte na educação básica e no ensino técnico e tecnológico. É neste contexto, que indica-se algumas dessas pesquisas como fonte da revisão de literatura que segue este tópico.

1.3.d. Mapeando estudos acerca da Abordagem Triangular⁴

A Abordagem Triangular, um conceito frequentemente utilizado em diversas áreas do conhecimento, especialmente nas ciências sociais e educacionais. Nos últimos anos, diversas publicações têm explorado e expandido a aplicação dessa abordagem em diferentes contextos, desde a avaliação de políticas públicas até o desenvolvimento de práticas pedagógicas. A literatura existente sobre a Abordagem Triangular oferece uma base teórica rica e diversificada, que contribui para o entendimento das inter-relações entre os componentes das dimensões e suas implicações práticas. Neste tópico visou-se realizar uma revisão crítica das principais contribuições sobre a Abordagem Triangular, destacando as principais pesquisas, seus métodos e resultados.

Como fonte de coleta dessa literatura, optou-se por fazer a coleta do banco de dados da Revista Científica do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)⁵, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O GEARTE, ao longo da sua trajetória, vem sendo ancorado e propondo como um dos seus elementos instauradores a Abordagem Triangular, importante

⁴ Esta seção foi gerada a partir de um artigo científico publicado na Revista Contribuciones A Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.18, n.1, p. 01-17, 2025.

⁵ Link para a Revista: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/index>

referencial na fundamentação de inúmeras pesquisas dos seus integrantes. Trata-se de um grupo interinstitucional que investiga as relações entre educação e arte, dialogando com as áreas da cultura visual, semiótica discursiva, estética, história, teoria e crítica da arte. O grupo possui cinco linhas de atuação: pesquisa; ensino; publicação; assessoria; estudos específicos. Discute seus trabalhos com a comunidade acadêmica nacional e internacional. Há três grandes focos nas pesquisas: educação e artes visuais; educação: arte linguagem tecnologia; estudos em arte: mídia, discurso e formação. É integrado por docentes e estudantes vinculados à linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadores de diferentes instituições, sob a coordenação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (Pontes et al., 2022, p. 4)

De uma maneira mais ampla, as motivações que levaram a escolha desta fonte se dão por três principais requisitos: ser uma das principais revistas do campo da Arte, seja nas artes visuais, dança, música ou teatro, seja na arte-educação; por possuir em seu Conselho Editorial, a autora e professora Ana Mae Barbosa, responsável por ser o maior nome em questões da difusão da Abordagem Triangular no ensino de Arte; e por ter uma classificação A1 na Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É perceptível que há constantes avanços nas pesquisas voltadas para a Abordagem Triangular, mesmo após 30 anos, e principalmente a indicação de pesquisas que caminham a desdobrá-la para outras áreas da Arte, o que se mostra promissor, pois indica que a liberdade e autonomia de arte-educadores e pesquisadores em orientá-la e contribuir para sua iminente expansão.

Um dos principais pontos a se pensar nesse mapeamento, é o estabelecimento de um percurso e recursos metodológicos a serem usados. Mesmo ao se tratar de pesquisas do tipo revisão de literatura ou pesquisa bibliográfica, que em sua superfície aparenta ser pesquisas mais simples. Porém, tanto quanto outras técnicas e métodos de pesquisa, elas se tornam relevantes a partir do momento em que sistematizam, mapeiam e organizam as ideias de vários textos e autores que já escreveram e pesquisaram sobre determinado assunto. Sendo assim, este artigo toma como base metodológica a revisão de literatura, uma vez que buscou fazer a síntese de leituras feitas sobre a temática da Abordagem Triangular para o ensino de Arte.

Para Araújo, Ferst e Vilela (2023), essa revisão de literatura está relacionada à união de teorias, conceitos e caracterizações de temas definidos a partir das perspectivas de uma pesquisa, uma vez que tenta organizar ideias já existentes, construídas e debatidas. Já para Catarini Paim, Henn Fabris e Locatelli (2023), esse tipo de revisão e estado do conhecimento vem contribuir com o pesquisador, pois traz a tona o conhecimento já alinhado, porém pode também indicar lacunas e trazer possíveis variações do que ainda pode ser pesquisado, pois a

partir disso, também se torna essencial entender que ainda existem inconsistências, entrelinhas a serem preenchidas, metodologias, técnicas, instrumentos e resultados que podem ser alcançados.

Para a pesquisa realizada com o termo “Abordagem Triangular” no site da revista, houve 37 resultados, dos quais 23 possuem o termo em seu título, e dentro destes, um se trata de um ensaio poético de Regina Machado (2017). Desses, foram selecionados 8 artigos, tendo um recorte temporal entre 2015 e 2022. Como fator de inclusão, usamos textos na língua portuguesa que possuem o termo “Abordagem Triangular” em seu título, e como exclusão, textos que não possuíam um caráter de artigo científico (ensaios, por exemplo).

Dessa forma, no Quadro 1 a seguir, são apresentados os títulos dos artigos selecionados, seguidos de suas análises e principais apontamentos:

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão de literatura

Nº	Título do Artigo	Autoria	Ano de Publicação
1	Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais	AZEVEDO, Fernando A. G. de. ARAÚJO, Clarissa M. de.	2015
2	Abordagem Triangular do Ensino das artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo	RIZZI, Maria C. de S. L. i SILVA, Maurício da S.	2017
3	Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula	OMAR, Amanda C. S. BARBOSA, Diogo J. M. L. SCHULZE, Guilherme B.	2017
4	Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro	CUNHA, Fernanda P. da	2017
5	Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte	MINERINI NETO, José.	2017
6	Das memórias e encontros com a Abordagem Triangular às reverberações na prática em Artes Visuais	VIDAL, Fabiana S. L.	2022
7	Alguns apontamentos sobre o fazer docente e a Abordagem Triangular	LERM, Ruth R. P.	2022

8	Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes	PETERSON, Sidney. COUTINHO, Rejane G.	2022
---	---	--	------

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Azevedo e Araújo (2015) e Rizzi e Silva (2017) deixam claro que a Abordagem é uma proposta aberta, que ainda está em andamento e em constantes mudanças, já que não é linear e, portanto, tem mutação. Dessa forma, é uma possibilidade para que o arte-educador tenha autonomia e se reconheça em seu próprio contexto como um agente que se reinventa e não somente segue um manual de instruções.

Em seu texto, Azevedo e Araújo (2015), trazem uma relação da Abordagem Triangular e a teoria pós-colonialista, usando a leitura de imagem como ponto de partida, uma vez que na contemporaneidade há esse excesso de informações visuais. A partir deste pensamento, as teorias se relacionam de forma a apontar que o reconhecimento dos códigos, sejam estéticos ou da linguagem, também são culturais, uma vez que parte de uma visão histórica e social, portanto, cultural. Nesse caso, a política e a sensibilidade estética não podem ser dissociadas, uma vez que isso pode gerar um código de poder, ligado a ideologia das igualdades sociais, uma vez que a Arte ainda é vista como privilégio de uma pequena parcela da sociedade, e ainda muito eurocêntrica. Considerar então as diferenças culturais é indicar diferenças estéticas. E isso retrata principalmente o cenário brasileiro onde a herança da colonização ainda é presente. Ao indicar essas desigualdades é indicado que há uma visão de superioridade entre as culturas, logo, indicando que o brasileiro pode não ter uma identidade cultural prevalente. Acerca do arte-educador, os autores apontam que:

A ideia de virada arte/educativa parte, portanto, do princípio de que as obras de arte e a imagem são construções estéticas, históricas, sociais e culturais, reconfigurando o papel social e histórico do arte/educador e o da própria arte no contexto da educação. Essa virada requer do arte/educador a postura de não ser mais um mago das técnicas, um fazedor, como nos anos de 1970, mas propõe outros desafios. Entre eles, cabe ao arte/educador compreender-se como um propositor de situações, um problematizador da e na mediação entre a arte e o leitor, tendo como guia a seguinte ideia: a arte possibilita repensarmos nossas certezas e reinventarmos nosso cotidiano. (Azevedo; Araújo, 2015, p. 375)

Rizzi e Silva (2017) dão complemento a essas falas, ao passo que apontam que trazem reflexões sobre a Abordagem Triangular para o viés da transdisciplinaridade, no sentido de apontá-la como inter-relação com outras áreas ao ponto de não discerni-la, assumindo o papel de transcender os limites disciplinares, não delimitando fronteiras. “A trans-área Arte/Educação

pode ser observada, explicada e posta em prática por diferentes perspectivas, ou paradigmas, que se referem diretamente ao seu contexto sociopolítico-econômico-cultural”. (Rizzi e Silva, 2017, p. 228). Por indicar um processo de correlação entre o ler-contextualizar-criar, a Abordagem assume a transdisciplinaridade, na medida que relaciona, reflete e direciona ações entre a Arte e a educação.

É perceptível, com dito no início deste trabalho, que evidenciado em várias pesquisas realizadas diante da Abordagem Triangular, mesmo após esses 30 anos, que há uma inclinação às pesquisas que caminham em direção à sistematização em outras áreas da Arte (dança, música, teatro). Omar, Barbosa e Schulze fazem bem esse apontamento em seu texto ao identificá-la como possibilidade para o ensino da performance. A Abordagem por tanto, em relação a performance, por não exigir uma linearidade, possibilita que o triângulo seja desfeito e haja uma substituição pelo “espiral”, uma vez que perpassa as etapas, mas sem a possibilidade de retorno a elas, diferentemente da ideia inicial de Ana Mae Barbosa (2014) que aponta que a triangulação pode ser reorganizada e retornada em suas etapas sempre que for necessário. Por sua natureza conceitual e dialogal, Omar, Barbosa e Schulze (2017), apontam que:

É por esse motivo que a Abordagem Triangular, em sua natureza inicial, dialoga com vários aspectos da performance. Ela não é uma teoria que se fecha dentro de si, mas que interage com os elementos ao seu redor, que não lida com o conhecimento de forma cartesiana e disciplinarizada, mas que permita a movimentação de ideias e a interação de suas partes. (Omar; Barbosa; Schulze, 2017, p. 303)

Ao passarmos para a contemporaneidade, no que diz respeito às novas tecnologias, Cunha (2017) traz sua contribuição diante da Cultura Digital, o que trouxe a necessidade de se pensar em novas formas de ensino, para se adaptar à “mente digital” da sociedade. A autora deixa claro que a cultura digital está transformando a realidade, integrando meios de comunicação e criando um ambiente simbólico. A intermídia une diferentes formas de expressão, eliminando divisões entre mídias e culturas. Está mudando a forma como nos comunicamos e interagimos, exigindo uma educação que prepare as pessoas para navegar de forma crítica e autônoma no mundo digital. É essencial compreender que a tecnologia não é mais algo do futuro, mas sim uma parte fundamental do presente, que deve ser incorporada na educação para garantir que os educandos estejam preparados para lidar com os desafios e oportunidades da era digital.

Para isso, ela usa o termo *cibercultura* para relacionar ao ensino, ao passo que usa a Abordagem Triangular como caminho. O texto, vem, portanto, trazer um diálogo temporal da

Abordagem, nos pondo a refletir sobre a necessidade de desenvolver a consciência crítica dessa “mente digital”, buscando meios para o desenvolvimento de uma identidade cultural contemporânea. Cunha (2010) apresenta então o conceito de Sistema Triangular Intermediático, uma derivação da Abordagem, onde implica em incentivar educação digital inclusiva, visando fortalecer as acepções contextuais na mediação das Artes e da consciência digital crítica.

Vidal (2022), Cunha (2010) e Lerm (2022) se aproximam ao passo em que relatam as experiências vivenciadas por elas, em suas práticas docentes. Enquanto Cunha (2010) oferece apontamentos direcionados à cultura digital, Vidal (2022) traz um discurso de gênero a partir do título “Mulheres artistas”, trabalhado com uma turma do Ensino Médio de uma escola pública da rede federal; e Lerm (2022) sob o tema "O Mundo das Pequenas Coisas", trabalhou fotografia.

O artigo de Vidal (2022) aborda a aplicação da Abordagem Triangular com destaque para as Artes Visuais, destacando a reflexão sobre o silenciamento de mulheres artistas na História da Arte. A autora relata experiências com estudantes, discutindo obras de artistas femininas e provocando reflexões sobre temas como gênero, poder e vulnerabilidade. A autora destaca a inter-relação entre as ações da Abordagem Triangular e a importância do pensamento pós-moderno no ensino de Arte, que valoriza a diversidade, as minorias e os contextos culturais. Já Lerm (2022), se aproximando de Vidal (2022), vem dar destaque a leitura de imagem, em um cenário pandêmico, quando surgiu a necessidade de adaptação do ensino presencial para o digital e refletindo sobre a mudança na percepção do tempo. A resiliência e a busca por processos que permitam a produção individual ou coletiva dos estudantes são destacados, mostrando a constante evolução do ensino das Artes. A Abordagem foi usada como forma de compreensão das imagens criadas a partir da fotografia, promovendo a criatividade e estética das imagens, promovendo a compreensão e dos efeitos de sentido nelas presentes.

Até o cenário atual, muito se discorreu acerca da essencialidade da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte. Mesmo que em suas primeiras manifestações não tenha sido bem interpretada por muitos educadores.

As ideias sugeridas por Ana Mae Barbosa para ensinar/compreender a arte através da leitura de imagens não agradaram muitos professores que, apoiados no modelo de ensino de arte modernista, em que se privilegiava uma certa virgindade visual, a livre expressão e o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, se depararam com uma proposta que seguia outras vias, quais sejam, a cognição como caminho para compreensão estética e a construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte. (Peterson; Coutinho, 2022, p. 290)

Mesmo quando a Abordagem já se estava difundida, ainda havia alguns erros de interpretação presentes em vários textos científicos. Um deles é ao apontamento acerca do uso das releituras como intrínseca à Abordagem, como apontado no trecho a seguir:

Os principais enganos de interpretação da Abordagem/Proposta Triangular não encontrei em teses e dissertações, mas na prática de professores de Arte ou em mal-intencionadas formulações de caráter destrutivo. Trata-se da identificação da Abordagem/Proposta Triangular com a releitura e do uso da releitura como cópia. (Barbosa, 2014, p. XXIX)

Minerini Neto (2017) traz um reforço às palavras de Ana Mae Barbosa, quando implica que mesmo a Abordagem tendo liberdade para interpretações, é preciso ficar atento a alguns erros nessa interpretação. A releitura, segundo o autor, traz aspectos positivos na educação em arte pós-moderna, pois muito ainda se visita os artistas do passado, sendo possível esse resgate e encaixe na atualidade, com novas leituras e fruições. Porém, deve-se ficar atento para que essas releituras não tomem o caráter de cópia, sem o viés da crítica. “Como se vê, releitura é, assim como o ensino triangular da Arte, uma questão da pós-modernidade, e que é possível fazê-la como aprendizagem artística significativa nas escolas e não mera reprodução tecnicista esvaziada de novos sentidos” (Minerini Neto, 2017, p. 266).

Diante de todos os expostos, percebe-se que é imenso o oceano que Abordagem Triangular pode assumir. E, reforça-se a partir das falas de Azevedo e Araújo (2015), Rizzi e Silva (2017) e Minerini Neto (2022), que a Abordagem Triangular é mutante, uma prática aberta e livre, pois, enquanto orientação epistemológica, rompe com padrões tradicionais e normas estabelecidas, promovendo reflexões e diálogos críticos no ensino de Arte. Ao nos voltarmos para a nossa região, o caminho a percorrer se torna maior, pois há muito ainda a ser aprendido.

Ao “criar” estas análises, foi possível perceber que há muito a ser explorado. Notou-se muitas aproximações, cada uma à sua maneira. Vemos a mutação presente, até mesmo em sua nomenclatura, que inicialmente era “Metodologia”, passou a ser “Proposta” e por último se estabeleceu como Abordagem. E ainda, de triângulo pode se metamorfosear e se tornar um espiral, como vimos com Omar, Barbosa e Schulze (2017, p. 303).

[...] em seu processo de construção poética, possibilitando com que os vértices da Abordagem Triangular, possam ser executados sem uma ordem definida e assim, aconteçam ao mesmo tempo, deformando o triângulo em uma espiral, permitindo com que todos os aspectos sejam perpassados no percurso de aprendizagem, mas que não voltem ao ponto inicial pelo mesmo caminho nem da mesma maneira. Além disso, se faz necessário que estes elementos se transformem em cada passagem por todos os pontos do triângulo.

Essa citação parece explorar uma visão dinâmica e fluida da Abordagem Triangular, sugerindo que seu processo de aplicação não segue uma ordem rígida ou linear. Assim como a metáfora do zigue-zague de Ana Mae Barbosa. A metáfora do triângulo se transformando em uma espiral é particularmente interessante, pois ela implica em um movimento contínuo e evolutivo, no qual os vértices ou elementos da abordagem não são visitados de maneira estática ou repetitiva, mas sim transformados a cada interação. A ideia de que "os vértices da Abordagem Triangular possam ser executados sem uma ordem definida" sugere uma flexibilidade no processo, onde cada ponto do triângulo (que representa uma dimensão ou perspectiva) pode ser abordado em diferentes ordens, dependendo das necessidades ou da evolução do processo. Isso quebra a ideia de um ciclo fechado ou de um caminho fixo, permitindo que o processo de aprendizagem seja mais aberto e adaptável.

Nos Institutos Federais, é necessário garantir que os currículos contemplem metodologias que promovam o ensino da arte de forma integrada, respeitando as especificidades da Abordagem Triangular e incorporando as contribuições da experiência estética para a aprendizagem dos educandos. Para isso, torna-se fundamental retomar a luta de Ana Mae Barbosa e de outros pesquisadores da área, assegurando que a arte continue a ocupar um espaço relevante na arte-educação brasileira.

Com isso, dá-se lugar ao segundo capítulo desta dissertação, como continuidade à discussão desenvolvida até aqui. Dado o objetivo da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental. Essa escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve a investigação de documentos institucionais como fonte primária para compreender as concepções e orientações curriculares relacionadas ao ensino de Arte nesses cursos.

2. CRIAR

Grandes coisas não são feitas por impulso, mas por uma série de pequenas coisas reunidas.

— Vincent Van Gogh

Esta frase de Vincent Van Gogh reflete uma visão profundamente conectada ao processo de criação e aprendizado. A criação se inicia com uma centelha: a inspiração. Tal inspiração surge a partir da contemplação de ideias, surgidas a partir de uma memória, de uma conversa, de uma atividade cotidiana. É algo imprevisível e espontâneo. Criar implica em trazer à superfície a expressão individual, externar aquilo que se encontra no interior. Quando essa centelha se torna uma chama, sua forma se expande, dando lugar ao processo de experimentação, de uso de técnicas e materiais. É comum, neste processo, cometer erros, que são cruciais para que surjam soluções, permitindo que o processo de criação leve diferentes direções e possibilidades. Ao concretizar a criação, a chama se torna uma fogueira, a obra se torna tangível. Neste estágio envolve um trabalho intenso e detalhado, onde o domínio daquilo que se faz é fundamental. Pintores misturam cores e aplicam camadas de tinta, escultores moldam e refinam suas formas, escritores escolhem palavras com precisão, e músicos compõem e ajustam suas melodias.

É com o pensamento voltado ao ator de “criar” que buscou-se arquitetar neste capítulo um percurso metodológico harmônico com os objetivos da presente pesquisa. De uma forma mais abrangente, a presente pesquisa busca investigar a presença da Abordagem Triangular no Ensino de Arte nos conteúdos de arte dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Institutos Federais da região Norte, através da análise de suas ementas. Desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, visando a compreensão de como a EPT, o ensino de Arte, as concepções de currículo e a Abordagem Triangular podem se correlacionar.

Neste capítulo, apresenta-se os caminhos metodológicos adotados, detalhando o delineamento da pesquisa, os procedimentos de seleção de documentos, coleta e análise dos dados. A princípio, justifica-se a escolha do método qualitativo, considerando sua adequação ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. Além disso, explicita-se o uso de quadros como estratégia para sistematizar e simplificar a análise dos documentos, facilitando a organização das informações e a interpretação dos dados.

2.1. Percursos Metodológicos

A criação também surge a partir de perguntas e questionamentos sobre o mundo. Essa eterna busca por respostas é o que impulsiona a criação, seja ela artística, seja acadêmica. Pensando em como definir essa criação a partir do ponto de vista de um pesquisador, é que se usa as palavras de (Dourado e Ribeiro, 2023, p.13) quando menciona que:

O impulso para o pesquisador construir um projeto de pesquisa costuma estar articulado à vontade de ampliar a sua capacidade de pensar e compreender a diversidade de formas de existir no mundo. O ponto de partida é sempre a elaboração de perguntas que devem ser respondidas no curso da investigação. Aqui é importante frisar um movimento ou uma operação que pesquisadores precisam internalizar em seus processos de formação e treinamento: as perguntas iniciais podem ou não ser respondidas. Questões elaboradas por pesquisadores anteriormente à realização de seus trabalhos são norteadoras das ações por eles empreendidas em campo e são formuladas a partir do conhecimento teórico e temático que adquirem antes da pesquisa começar.

É com isto, que *criar*, neste trabalho se torna alusivo ao processo de montagem da metodologia desta pesquisa, pois implica em descrever o processo em que a centelha se tornou uma fogueira. Esta centelha emergiu quando surgiu o pensamento crítico acerca da educação em Arte nos Institutos Federais de Educação da Região Norte, diante do vislumbre das ementas da disciplina de Arte presentes nos PPC's dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Isto se deu por dois motivos iniciais: estar ligada diretamente ao IFAM como docente e por ter como principal referência de arte-educação, Ana Mae Barbosa, sobretudo acerca da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte.

Diante do exposto, esta pesquisa foi impulsionada pela aspiração de analisar essas ementas a fim de verificar através do conteúdo programático, objetivos e das referências bibliográficas, se haveria a presença dos princípios da Abordagem Triangular, e das perspectivas defendidas pelos autores que foram usados como fundamentação para esta pesquisa.

Em 2017, com as intenções de reforma no currículo através da Lei nº 13.415, aprovada no mesmo ano, que instituem novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, houve uma possível eliminação da disciplina de Arte deste currículo, anulando os direitos alcançados com a Lei nº 9.394/96. A partir disso, concorda-se com Rosenthal e Rozzi (2020, p. 23) quando indicam que:

Vive-se o momento de debater que conhecimento se pode construir nessa perspectiva de reforma não dialogada. Momento em que se lamenta a diminuição do direito social à educação e o risco de esvaziamento do componente Arte e dos demais que foram diluídos e ficaram à margem da

formação, que se pretende humanística, de jovens autores, protagonistas, sujeitos e cidadãos estéticos, éticos, críticos e criativos.

Ainda concordando com Rosenthal e Rozzi (2020), a escola deveria ter o dever de prezar pelos direitos do discente, tendo a Arte como esse fator decisivo em sua formação profissional, uma vez que pode contribuir para a elaboração de projetos de vida através das relações pessoais e coletivos com a criatividade. Na visão das autoras, a educação pode prezar e atuar sobre a liberdade, coragem e ação desse sujeito, tendo cuidado com sua capacidade enquanto ser, diante da sua consciência de si e do mundo que o cerca. Assim sendo, defendem que no Ensino Médio, pensando na demanda de formação profissional do sujeito, a autonomia, emancipação e autoria são baseados no princípio criativo e inventivo da experiência artística e estética. Isso o completaria e o considerariam plenamente o seu potencial de ser inovador.

A Abordagem Triangular adota uma postura epistemológica na formação do sujeito, especialmente no contexto da EPT, ao passo que se fundamenta nos princípios estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008, que criou as Redes Federais de Educação, e destaca como objetivos o desenvolvimento da produção cultural, da criatividade e investigação, além de estimular o espírito empírico.

Para tanto, esta pesquisa partiu do princípio de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que pensando em sua praticidade, Dourado e Ribeiro (2023), apontam que se estabelece a partir da definição dos objetos e objetivos da pesquisa, no aporte teórico do próprio pesquisador, que é construído a partir de suas vivências e leituras acadêmicas e profissionais, além do seu prévio conhecimento acerca do tema a ser pesquisado. Além disso, “O impulso para o pesquisador em construir um projeto de pesquisa costuma estar articulado à vontade de ampliar a sua capacidade de pensar e compreender a diversidade de formas de viver no mundo”. (Dourado; Ribeiro, 2023, p. 13)

Tendo isso em vista, para alcançar os objetivos estabelecidos, esta pesquisa deu andamento a partir de uma abordagem de análise documental, onde foi feito a sistematização, leitura, análise e interpretação das ementas da disciplina de arte, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, dos Institutos Federais da Região Norte. A cargo de ênfase, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são uma modalidade de ensino oferecida por instituições de educação, que combina a formação acadêmica do Ensino Médio com a Formação Técnica Profissional. Nesse tipo de curso, é proposto que o educando adquira tanto os conhecimentos gerais típicos do Ensino Médio (Base Comum) quanto habilidades práticas e teóricas em uma área específica de formação profissional, como Agronomia, Informática, Administração, entre outras. Essa integração tem

como objetivo proporcionar aos educandos uma formação completa e qualificada, permitindo que, ao final do curso, o estudante esteja apto tanto para seguir para o ensino superior quanto para ingressar no mercado de trabalho, com uma qualificação técnica já adquirida.

O PPC, é uma importante ferramenta de gestão, onde é explícito os objetivos do curso em relação ao perfil do futuro profissional, dentro dos parâmetros didático-pedagógicos e administrativos, necessários para a inerência entre o ensino, pesquisa e extensão. Segundo um dos Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “O projeto político pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas com expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar [...]” (Brasil, 2007, p. 53). Partindo deste documento, podemos ter acesso aos ementários das disciplinas ofertadas dentro dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada, no qual está presente a disciplina de Arte, nosso principal foco.

Acerca da abordagem que usamos em nossa pesquisa, concorda-se com as palavras de Fontana e Pereira (2023, p. 49) que

Por meio da pesquisa documental podemos desenvolver o estudo/análise/investigação/comparação de um ou vários documentos com a finalidade de extrair deles informações correlacionadas aos desígnios de um trabalho científico (objetivos da pesquisa). Esse tipo de pesquisa, assim como outros formatos, tem como proposta a produção de conhecimentos, sendo assim, ela se apresenta como uma opção para o entendimento de fenômenos pesquisados.

Cellard (2008), aponta as vantagens de se pesquisar através desse método, uma vez que por se tratar de documentos, não existe a influência do pesquisador e tão pouco a reação de sujeitos que possam estar envolvidos, havendo uma ultrapassagem relativa do tempo, uma vez que pode favorecer a observação do processo de evolução dos grupos, indivíduos, conceitos, práticas e comportamentos. Ainda, segundo o autor, o pesquisador está sujeito à superação de obstáculos, uma vez que deve seguir passos para se alcançar o seu objetivo. Já para Fontana e Pereira (2023), a vantagem desse tipo de pesquisa está ligada ao valor científico, social ou histórico (neste caso, complementa-se para sua relevância também na educação e no ensino), que é evidenciado a partir da aferição dos dados obtidos.

Para tanto, baseia-se na análise de conteúdo de Bardin (2020), que aponta a existência de três principais etapas que seguem a Pesquisa Documental, como indicado na figura abaixo:



Figura 1: Etapas da Análise de Bardin (2020)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A aplicação da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2020), insere-se de forma articulada às temáticas abordadas nesta dissertação, estabelecendo um caminho metodológico que dialoga com as dimensões da contextualização, criação e leitura. Essa abordagem se desenvolve em três etapas principais:

1. *Pré-análise*: nesta etapa inicial, o pesquisador delimita e organiza o corpus, estabelecendo os objetivos e critérios que guiarão a investigação. No contexto deste estudo, a pré-análise relaciona-se diretamente com a dimensão da "Contextualização", onde o referencial teórico e a revisão de literatura forneceram os parâmetros para a seleção dos documentos e dados a serem analisados. Aqui, a escolha dos materiais se fundamenta em sua relevância para compreender o ensino de Arte, alinhando o conteúdo à realidade histórica, social e cultural que se desejou investigar.

2. *Exploração do material*: durante a exploração, o processo de codificação dos dados é realizado, buscando identificar unidades de sentido e categorias emergentes que dialoguem com os fenômenos estudados. Essa fase corresponde à dimensão da "Criação" da pesquisa, pois envolve a atividade interpretativa e a construção de novos significados a partir dos dados coletados. Assim como na prática artística, onde o ato de criar demanda experimentação e reorganização dos elementos, a codificação na Análise de Conteúdo permite ao pesquisador reorganizar e reinventar os dados, identificando padrões e relações que serão fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

3. *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*: na etapa final, os dados codificados são organizados, analisados e interpretados, permitindo a construção de inferências e a discussão dos achados à luz do referencial teórico. Esse estágio está intimamente ligado à dimensão da "Leitura", onde os resultados não são apenas apresentados, mas ressignificados criticamente, ampliando a compreensão do fenômeno investigado. Assim, a interpretação dos dados reflete um olhar que ultrapassa a mera descrição, promovendo uma leitura aprofundada

dos conteúdos e permitindo a articulação entre os elementos teóricos e a prática educativa, evidenciando a inter-relação entre contexto, criação e leitura no processo de ensino e aprendizagem da Arte.

Dessa forma, as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2020) funcionam como um fio condutor que integra também três dimensões, possibilitando uma abordagem metodológica que se alimenta dos mesmos princípios da Abordagem Triangular: a compreensão do contexto, o processo criativo de coleta dos dados e a interpretação crítica dos resultados.

Em questões do caráter de Pesquisa Documental, ao se pensar na formatação do documento em si, fez-se uso de Fontana e Pereira (2023, p. 44) ao mencionar que documentos são “[...] um conjunto de escritos e/ou imagens capaz de reproduzir/informar/transmitir/significar um acontecimento, uma situação, uma informação, um fenômeno e/ou uma circunstância.”. Neste caso, os documentos analisados neste trabalho implicam em documentos de caráter público, uma vez que foram obtidos, em sua maioria, diretamente nos sites oficiais dos IF’s.

Tais documentos, possuem ainda, valor administrativo, uma vez que, como apontado ainda por Fontana e Pereira (2023, p. 47) “[...] minutam determinadas ações presentes e futuras de instituições/organizações públicas ou privadas”

Diante disso, seguindo esses princípios, para esta pesquisa, os documentos selecionados seguiram o seguinte percurso:

- PPCs disponibilizados para *download* nas páginas eletrônicas de cada instituto;
- Documentos com datas de publicações mais recentes;
- Documentos de cursos ofertados nos campi das capitais. No caso dos estados que possuem mais de um campus por capital, optou-se pelo central, como foi o caso do IFAM (Manaus Centro) e IFRO (Porto Velho Calama).
- Documentos de cursos com um eixo em comum, para que fosse possível sistematizar uma comparação mais estruturada entre os mesmos, o que resultou em definir os cursos técnicos do Eixo de Informação e Comunicação, pois o mesmo é ofertado em todos os campi mencionados.
- Ementas da disciplina de Arte (ou nomeadas com as outras linguagens: dança, música e teatro), para que fosse possível a exploração dos seus conteúdos.

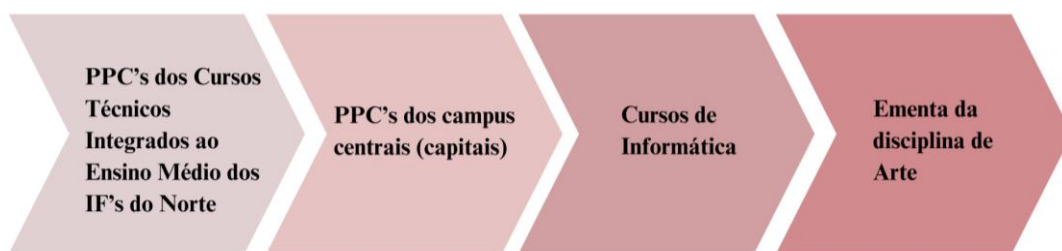


Figura 2: Caminho para a de seleção dos documentos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante desta seleção, como exceção, apontamos o documento referente ao Instituto Federal do Pará (IFPA), pois tais documentos. Inclusive referentes a outros campi, não estão disponíveis, até a presente data, no site oficial (Figura 3). Para que assim, houvesse completude dos documentos analisados, o documento referente ao IFPA, foi obtido por meio de uma solicitação direta à docente responsável pela disciplina. A possibilidade desse contato surgiu em razão de um vínculo profissional estabelecido anteriormente, quando houve a oportunidade de interagir com a referida docente, em um contexto acadêmico. A referente docente encontrava-se atuando no quadro docente do Campus Itaituba – IFPA. Esse contato prévio facilitou o acesso ao material, contribuindo para a coleta de dados necessários à investigação.

Dessa forma, como exceção aos critérios de seleção dos documentos, PPC referente ao IF mencionado, é o do Curso Técnico Integrado em Informática, do Campus Itaituba.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

SIGAA

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Belém, 09 de Fevereiro de 2025

Acessível para Deficientes visuais

ENTRAR NO SISTEMA

DETALHES DA ESTRUTURA CURRICULAR

Visualizar Ementa

RESUMO DA ESTRUTURA CURRICULAR

Código: TI.INF.2014

Curso: TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Prazo de Conclusão (Mínimo): 3 Ano (s)

Prazo de Conclusão (Máximo): 5 Ano (s)

Carga Horária: 3884

Período Letivo de Entrada em Vigor: 2014 - 1

Ativa: Sim

Turno: Matutino, Vespertino e Noturno

Módulos cadastrados	Carga Horária	Pr. Oferta
1º ANO (229.2014.1)	1233 hrs	1
Disciplinas: NI1556 - ALGORÍTIMOS E LINGUAGENS DE PROGRAMAÇÃO - 100h NI1276 - ARTES - 67h NI1197 - BIOLOGIA I - 67h NI1550 - EDUCAÇÃO FÍSICA - 67h NI1558 - FILOSOFIA I - 67h NI1552 - FÍSICA I - 67h		

Ementa:

Ementa não disponível

Ementa não disponível

Ementa não disponível

Ementa não disponível

Ementa não disponível

Ementa não disponível

 |

Figura 3: Print tirado do site do Curso Técnico Integrado em Informática, ofertado pela IFPA - Campus Belém

Fonte: <https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em 09 de fevereiro de 2025

Assim sendo, indica-se abaixo um quadro com as informações gerais dos documentos obtidos, seguidos de seus respectivos links de acesso (com exceção do IFPA - Campus Itaituba). Ressalta-se que todos os PPC 's foram acessados no mês de agosto de 2024, com exceção do IFAP - Campus Macapá, acessado no mês de fevereiro de 2025, devido a uma necessidade de atualização no mesmo.

Quadro 2: PPC's selecionados para a pesquisa

Nº	INSTITUTO	CAMPUS	CURSO	LINK	ANO
1	IFRR	Boa Vista	Técnico Integrado em Informática	https://boavista.ifrr.edu.br/cursos/tecnicos/copy_of_curso-tecnico-em-informatica	2017
2	IFAC	Rio Branco	Técnico Integrado em Informática para a Internet	https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/campus-rio-branco/integrado/copy2_of_tecnico-integrado-em-edificacoes	2017
3	IFPA	Itaituba	Técnico Integrado em Informática	Link indisponível	2019
4	IFAP	Macapá	Técnico Integrado em Redes de Computadores	https://macapa.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/903-ppc-plano-do-curso-tecnico-em-redes-de-computadores-2020	2020
5	IFAM	Manaus Centro	Técnico Integrado em Informática	https://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/informatica/informatica	2020
6	IFRO	Porto Velho - Calama	Técnico Integrado em Informática	https://portal.ifro.edu.br/calama/cursos/4709-informatica	2022
7	IFTO	Palmas	Técnico Integrado em Informática para a Internet	https://portal.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/cursos-palmas/tecnicos/integrado-regular/tecnico-em-informatica-para-internet	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Para que se siga à etapa final sugerida por Bardin (2020), esses documentos foram organizados através de quadros, sistematizados de duas formas: a primeira, apresenta as ementas propriamente ditas da disciplina de arte, organizadas de maneira uniforme (Quadros 4 ao 10), para que facilitasse a leitura das mesmas; a segunda, de forma a indicar se os seguintes fatores: ano de oferta da disciplina, indicação da presença das dimensões da Abordagem

Triangular, presença das linguagens artísticas (dança, artes visuais, música e teatro, presença de cultura regional e por fim, se a bibliografia se mostrou coerente com os conteúdos e objetivos da disciplina. Complementar, indicou-se através do Quadro 3, uma organização dos dados referentes diretamente aos IFs, como forma de contextualização dos mesmos.

Sendo assim, dá-se espaço ao terceiro capítulo desta dissertação, dedicada à “leitura” e apreciação desses resultados, como forma de averiguar o alcance dos objetivos desta pesquisa. É neste ponto que se abriu um espaço para a discussão dessas informações obtidas, relacionando-as com a fundamentação da pesquisa, diante de um olhar crítico aos documentos analisados.

3. LER

Se eu tivesse um mundo só meu, tudo seria um absurdo. Nada seria o que é, porque tudo seria o que não é. E ao contrário, o que é, não seria. E o que não seria, seria. Entende?

— Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*

Essa fala de Alice, pode nos remeter a como a realidade pode ser subjetiva e interpretada de diferentes formas, algo essencial tanto para a leitura do mundo quanto para a arte. Assim como a personagem precisa constantemente reinterpretar o que vê e experimenta, a arte e a pesquisa exigem um olhar atento para compreender significados além do óbvio.

A leitura vai além das palavras impressas em uma página; ela se expande para a interpretação do mundo, das imagens, dos gestos e das experiências cotidianas. Paulo Freire (2020) já afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando que a compreensão da realidade não acontece apenas pelo domínio da linguagem escrita, mas pela maneira como percebemos, questionamos e interagimos com o que nos cerca. Essa visão amplia a ideia de leitura para um ato essencialmente interpretativo.

Na Arte, o caminho para a exploração desses significados e sentidos é mais rico, a leitura se torna ainda mais fluida e subjetiva. Observar uma pintura, assistir a uma peça de teatro ou ouvir uma música, é um convite para interpretar símbolos, emoções e narrativas que transcendem o óbvio. Enxergar não é um ato passivo; é uma construção de sentido orientada por nossa história, cultura e emoções, e a Arte ensina que não há uma única maneira de ver, mas infinitas perspectivas a partir das quais pode-se compreender o mundo.

Na literatura fantástica frequentemente encontra-se ilustrações dessa relação entre leitura e vida, mostrando como a interpretação da realidade pode ser transformadora. Em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, Alice se vê em um mundo onde as regras são constantemente questionadas e a lógica convencional se dissolve. Esse universo absurdo e simbólico sugere que a interpretação da realidade depende da forma como escolhe-se enxergá-la.

Ler, no sentido mais amplo, significa estar aberto à experiência, ao desconhecido, à multiplicidade de sentidos. A arte, a experiência estética, a educação e a vida se entrelaçam nesse processo, lembrando de que interpretar o mundo é também transformá-lo. Assim, a leitura — seja da palavra, da imagem ou da experiência — se revela como um ato essencialmente

criativo, no qual o indivíduo se torna coautor do significado do mundo.

A leitura, compreendida como um processo dinâmico e interpretativo, não só nos permite acessar novas perspectivas, mas também nos instiga a reconstruir os sentidos a partir dos contextos nos quais estamos inseridos. Esse olhar atento e repleto de significado conduz, agora, ao histórico das instituições que formam o palco desta pesquisa, os Institutos Federais. Para melhor compreender a estrutura destas instituições foi adotada a reunião sistemática de dados, organizada de modo integrado por meio de um quadro que apresenta marcos como o ano de inauguração, os campi, cursos ofertados e outras informações relevantes. Essa abordagem estruturada possibilita uma visualização clara da inserção dos Institutos Federais no cenário educacional.

3.1. Os Institutos Federais de Educação da Região Norte: contextos históricos e geográficos regionais

A região norte do Brasil, composta pelos estados do Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, possui uma cultura profundamente enraizada na interação entre o homem e a natureza, refletindo a diversidade étnica e ambiental da Amazônia. Essa cultura é marcada por manifestações artísticas, religiosas, gastronômicas e sociais que dialogam com as tradições indígenas, africanas e europeias.

A presença, principalmente, dos povos indígenas é um dos pilares desta cultura nortista. Suas tradições, mitologia e conhecimentos sobre a natureza permeiam a identidade regional, além de uma cosmovisão diante das práticas medicinais até as festividades locais, como o Festival Folclórico de Parintins, uma expressão artística que combina música, dança e teatro, refletindo essa identidade amazônica.

Diante dessa riqueza, é que se traz um breve aparato histórico regional, como forma de situar o leitor a entender o contexto dos Institutos Federais da Região Norte e como a culturalidade da região pode ter contribuído para a formação dos mesmos.

Na tentativa de fazer um histórico de cada um dos Institutos Federais da região, notou-se as similaridades em suas missões e estruturas. Em comum a todos, teve seus anos de inauguração, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil. Tal lei foi responsável por reorganizar escolas técnicas e agrotécnicas preexistentes, transformando-as em Institutos Federais. Na região Norte, isso significou a criação do IFAC, IFAM, IFAP, IFPA, IFRO, IFRR e IFTO a

partir da integração de instituições já existentes.

Embora, historicamente, unidades como o IFAM (2020) e o IFPA (2019), prefiram apresentar em seus históricos, como seus anos de inauguração, a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices de Manaus e do Pará, usou-se a data oficial estipulada pela Lei nº 11.892.

Dessa forma, criou-se o quadro a seguir, com o intuito de visualizar os dados dando ênfase aos Cursos Técnicos ofertados na Forma Integrada, na modalidade presencial, dos Campus centrais, assim como a menção às demais unidades de ensino presentes em cada estado correspondente.

Quadro 3 - Dados dos Institutos Federais da Região Norte

SIGLA DO IF	CAMPUS CENTRAL	CURSOS OFERTADOS (Forma Integrada)	DEMAIS CAMPI	SITE OFICIAL
IFAC	Campus Rio Branco	• Edificações • Redes de Computadores • Informática para Internet	• Campus Cruzeiro do Sul • Campus Sena Madureira • Campus Tarauacá • Campus Xapuri • Campus Baixada do Sol	www.ifac.edu.br
IFAM	Campus Manaus Centro	• Química • Eletrotécnica • Informática • Mecânica • Edificações	• Campus Manaus Zona Leste • Campus São Gabriel da Cachoeira • Campus Manaus Distrito Industrial • Campus Coari • Campus Lábrea • Campus Iranduba • Campus Maués • Campus Parintins • Campus Tabatinga • Campus Presidente Figueiredo • Campus Itacoatiara • Campus Humaitá • Campus Manacapuru • Campus Eirunepé • Campus Tefé • Campus Boca do Acre	www2.ifam.edu.br

SIGLA DO IF	CAMPUS CENTRAL	CURSOS OFERTADOS (Forma Integrada)	DEMAIS CAMPI	SITE OFICIAL
IFAP	Campus Macapá	• Alimentos • Edificações • Mineração • Rede de Computadores • Química • Estradas	• Campus Laranjal do Jari • Campus Agrícola Porto Grande • Campus Santana • Campus Avançado Oiapoque • Centro de Referência em EaD Pedra Branca do Amapari	www.ifap.edu.br
IFPA	Campus Belém	• Agrimensura • Desenvolvimento de Sistemas • Design de Interiores • Edificações • Eletrônica • Eletrotécnica • Estradas • Eventos • Informática • Mecânica • Metalurgia • Mineração • Química • Recursos Pesqueiros • Saneamento • Telecomunicações	• Campus Abaetetuba • Campus Altamira • Campus Ananindeua • Campus Bragança • Campus Breves • Campus Cametá • Campus Castanhal • Campus Itaituba • Campus Conceição Araguaia • Campus Marabá Industrial • Campus Rural Marabá • Campus Óbidos • Campus Paragominas • Campus Parauapebas • Campus Santarém • Campus Tucuruí • Campus Vigia	www.ifpa.edu.br
IFRO	Campus Porto Velho - Calama	• Química • Edificações • Eletrotécnica • Informática	• Campus Ariquemes • Campus Buritis • Campus Cacoal • Campus Colorado do Oeste • Campus Guajará-Mirim • Campus Jaru • Campus Ji-Paraná • Campus São Miguel do Guaporé • Campus Porto Velho Zona Norte • Campus Vilhena	www.ifro.edu.br
IFRR	Campus Boa Vista	• Informática • Eletrotécnica • Eletrônica • Edificações • Secretariado	• Campus Amajari • Campus Boa Vista Zona Oeste • Campus Avançado Bomfim • Campus Novo Paraíso	www.ifrr.edu.br

SIGLA DO IF	CAMPUS CENTRAL	CURSOS OFERTADOS (Forma Integrada)	DEMAIS CAMPI	SITE OFICIAL
IFTO	Campus Palmas	• Administração • Agrimensura • Agronegócio • Controle Ambiental • Eletrotécnica • Eventos • Informática para a internet • Mecatrônica	• Campus Araguaína • Campus Araguatins • Campus Avançado Formoso do Araguaia • Campus Avançado Lagoa da Confusão • Campus Avançado Pedro Afonso • Campus Colinas do Tocantins • Campus Dianópolis • Campus Gurupi • Campus Paraíso do Tocantins • Campus Porto Nacional	www.ifto.edu.br

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais reflete diferentes concepções de currículo e abordagens pedagógicas que orientam o ensino de Arte. Diante da análise das ementas dessas disciplinas, torna-se possível identificar os princípios que norteiam suas diretrizes, os referenciais teóricos adotados e as metodologias sugeridas para a prática docente.

Considerando a relevância da Abordagem Triangular para o ensino de Arte, proposta por Ana Mae Barbosa, e sua ênfase na articulação entre fruição, contextualização e fazer artístico, é pertinente verificar em que medida esses elementos se fazem presentes nas ementas analisadas. Além disso, a compreensão do currículo como um espaço de disputas e escolhas teóricas possibilita problematizar a inserção da Arte nos cursos técnicos, considerando tanto seu potencial formativo quanto os desafios de sua implementação.

Nesta seção, serão apresentadas as ementas das disciplinas de Arte nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais da região Norte. A partir dessa exposição, discutirei os aspectos observados na leitura dos documentos, destacando aproximações e distanciamentos em relação à Abordagem Triangular e às concepções de currículo que orientam as propostas pedagógicas desses cursos.

3.2. Aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin na Investigação das Ementas de Arte

Para a análise das ementas da disciplina de Arte nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais da região Norte, adotou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2020) como método principal. Essa abordagem permitiu estruturar a investigação nas três fases, nos seguintes parâmetros:

a. Pré-análise: seleção do corpus documental

A primeira etapa consistiu na definição e organização do corpus da pesquisa, conforme os critérios de seleção documental. Para garantir um recorte metodológico adequado, optou-se por analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) mais recentes disponibilizados nos sites institucionais dos Institutos Federais da região Norte. Os documentos foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- Disponibilidade para download nas páginas eletrônicas de cada Instituto Federal.
- Atualização mais recente da publicação do documento, garantindo maior alinhamento às normativas e diretrizes educacionais vigentes.
- Abrangência territorial: foram selecionados cursos ofertados nos campi localizados nas capitais dos estados da região Norte. No caso dos estados que possuem mais de um campus na capital, optou-se pelo campus central, como foi o caso do IFAM (Manaus Centro) e do IFRO (Porto Velho Calama).
- Uniformidade do eixo tecnológico: para uma comparação mais estruturada entre os cursos, selecionaram-se os cursos do Eixo de Informação e Comunicação, pois esse eixo é ofertado por todos os Institutos analisados.
- Foco nas ementas de Arte: foram selecionadas as ementas das disciplinas que contemplam Arte, incluindo as que aparecem nomeadas como Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança.

Essa definição criteriosa do corpus possibilitou a delimitação de um conjunto de documentos homogêneo, permitindo uma análise comparativa mais consistente.

b. Exploração do material: categorização e análise temática

Após a seleção do corpus, iniciou-se o processo de leitura analítica e categorização dos dados. Neste momento, a pesquisa seguiu a técnica de análise categorial temática, identificando

unidades de registro dentro das ementas. Para além das ementas, no documento se buscou a identificação dos objetivos gerais e específicos do curso, para que houvesse a possibilidade de alinhamento da disciplina com os mesmos, na tentativa de demonstrar possibilidades de integração. Essas unidades foram organizadas conforme os três eixos da Abordagem Triangular servindo como categorias principais:

- Dimensão conceitual (Leitura da Obra de Arte): envolve os trechos das ementas que indicam a análise crítica, a apreciação e a leitura da arte.
- Dimensão produtiva (Fazer Artístico): contempla as partes das ementas que tratam da produção artística e das práticas criativas dos estudantes.
- Dimensão contextual (História e Cultura da Arte): inclui os trechos que relacionam a arte aos seus contextos históricos, sociais e culturais.

Além dessas categorias principais, foram analisados outros elementos, como:

- Objetivos da disciplina, na busca de identificar um alinhamento e coerência com os conteúdos programáticos.
- Presença de diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança).
- Diálogo com a cultura regional, verificando se há menções à arte amazônica, cultura indígena e afro-brasileira, e outras expressões artísticas locais.
- Referências bibliográficas citadas nas ementas, identificando se a mesma também se encontrava coerente e suficiente para atender ao conteúdo programático.

A análise foi conduzida por meio da separação dessas ementas, a partir da elaboração de quadros (Quadros 5 ao 11), de forma a padronizá-las e organizá-las de forma a facilitar visualmente a sua leitura, destacando de suas ementas originais: curso, objetivos do curso (geral e específico), carga horária da disciplina, objetivos da disciplina, ementa, conteúdo programático e bibliografia. Destacando-se, os dados mais pertinentes e organizando os dados para posterior quantificação e interpretação, chegou-se também ao Quadro 11, onde se encontram de forma resumida a reunião desses dados.

c. Tratamento dos resultados e relação com a base teórica

Com as categorias organizadas, os dados foram sistematizados e interpretados de acordo com os critérios estabelecidos na pré-análise. Para facilitar a leitura, ao final de cada ementa, foram feitos comentários e observações acerca dos elementos e informações contidas em seu conteúdo, principalmente acerca do grau de detalhamento das ementas e a clareza na definição de objetivos da disciplina; em quais anos a disciplina é ofertada; da identificação das dimensões

da Abordagem Triangular; da diversidade (ou ausência) de referências bibliográficas específicas para o ensino de Arte, e se mostravam ser coerentes com a demanda de conteúdos programáticos sugeridos; a relação das ementas com concepções curriculares e ideias expostas pelos autores defendidos no referencial da pesquisa; identificação da cultura regional e local; e presença das quatro linguagens artísticas;

A organização desses dados possibilitou uma análise comparativa entre os Institutos Federais investigados, evidenciando tendências e lacunas no ensino de Arte na EPT dos IFs da região Norte. Esses dados podem ser visualizados, resumidamente através do quadro a seguir:

Quadro 4 – Síntese das análises de conteúdo dos PPCs

Instituto Federal	Disciplina	Ano de oferta			C.H. Total (hora aula)	Presença das dimensões?			Presença da cultura regional/local?	Linguagens trabalhadas				Bibliografia coerente aos conteúdos e objetivos?
		1º	2º	3º		Contextualização	Leitura	Criação		Artes Visuais	Música	Dança	Teatro	
IFAC	Arte	•	-	-	90h	•	•	•	Sim	•	•	•	•	Não
IFAM	Arte	•	-	-	80h	•	•	•	Sim	•	•	•	•	Não
IFAP	Arte	•	-	-	80h	•	•	•	Sim	•	•	-	-	Não
IFPA	Arte	•	-	-	80h	•	•	•	Não	-	•	-	-	Não
	Música*	-	•	-	80h	-	•	-	Sim	-	•	-	-	Sim
IFRO	Arte	•	-	-	80h	•	•	•	Não	•	-	-	-	Não
	Música*	-	•	-	80h	•	•	•	Não	-	•	-	-	Não
IFRR	Arte	•	•	•	120h**	•	•	•	Sim	•	•	•	•	Sim
IFTO	Arte (música)	•	-	-	80h	•	•	•	Sim	-	•	-	-	Não
	Arte (Artes Visuais)	-	•	-	80h	•	•	•	Não	•	-	•	•	Não
*Disciplina Optativa														
** 40h em cada ano do Ensino Médio														

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, são apresentadas as ementas da disciplina de Arte dos cursos técnicos do Eixo de Informação e Comunicação nos Institutos Federais da região Norte. A seleção desses documentos seguiu critérios metodológicos previamente estabelecidos, garantindo um recorte comparativo entre as diferentes instituições. Cada ementa será apresentada individualmente, seguida de uma análise específica, destacando suas características e particularidades.

3.2.a. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFAC

A ementa da disciplina de Arte do Instituto Federal do Acre (IFAC) apresenta características que evidenciam tanto potencialidades quanto lacunas na disciplina. A análise permitiu refletir sobre sua estrutura e alinhamento com referenciais teóricos, como a Abordagem Triangular e as discussões sobre currículo na educação profissional.

Logo de início, um dos aspectos que se destacam é a ausência de objetivos da disciplina. De acordo com Sacristán (2000), a definição clara dos objetivos é essencial para garantir coerência pedagógica, pois orienta tanto os docentes quanto os discentes sobre as finalidades do ensino e os resultados esperados. A falta dessa seção na ementa pode gerar ambiguidades na implementação da disciplina, deixando margem para interpretações variadas por parte dos professores.

Por outro lado, a ementa do IFAC contempla conteúdos relacionados à História da Arte, o que está em consonância com uma das dimensões da Abordagem Triangular: a contextualização. A presença de referências à arte brasileira, com destaque para as produções indígenas e africanas, contribui para uma abordagem decolonial do ensino de arte, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e histórica do país.

Outro ponto relevante na ementa do IFAC é a inclusão de discussões sobre Filosofia da Arte, que podem favorecer uma abordagem reflexiva e crítica sobre a produção artística. Esse aspecto dialoga com a necessidade de desenvolver a apreciação e a leitura de obras de arte, outra dimensão essencial da Abordagem Triangular. Ao estimular a reflexão filosófica sobre a arte, há um incentivo ao pensamento crítico dos estudantes, permitindo que eles compreendam não apenas os aspectos técnicos da produção artística, mas também seus significados e impactos socioculturais.

Além disso, a ementa sugere atividades de produção artística, contemplando a dimensão do fazer artístico, também prevista na Abordagem Triangular. No entanto, a ausência de um conteúdo programático estruturado pode comprometer a articulação dessas atividades com um percurso formativo contínuo, dificultando a progressão dos conhecimentos ao longo do curso.

Assim, a análise da ementa do IFAC revela uma abordagem que contempla aspectos importantes do ensino de Arte, especialmente no que diz respeito à contextualização histórica e ao reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, a ausência de objetivos e de um conteúdo programático organizado pode representar desafios na prática pedagógica, tornando necessária uma reflexão sobre possíveis reformulações para garantir maior clareza e coerência curricular.

Segue o quadro:

Quadro 5 - Ementa da disciplina de arte do IFAC

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA PARA A INTERNET	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	Formar profissionais aptos a desenvolverem programas de computadores para a internet e que promovam o desenvolvimento tecnológico da sociedade, em estreita relação com atitudes profissionais éticas, críticas e ativas, com vistas a garantir a expansão das capacidades humanas em intrínseca relação com a aprendizagem técnico-científica no campo da Informática, principalmente na área de Internet, possibilitando ainda expandir os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, integrando seus saberes aos novos conceitos da ciência e tecnologia, garantindo assim a preparação básica para o trabalho e a cidadania.
ESPECÍFICOS	• Formar profissionais capazes de desenvolver programas de computador para internet seguindo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação, conscientes de suas responsabilidades; • Promover o estudo e a discussão de temas e tendências atuais, bem como a troca de conhecimentos a fim de inserção no mundo do trabalho; • Oportunizar uma condição de profissionalização dos alunos do ensino médio que desejam uma habilitação profissional específica para ingressarem no mundo do trabalho; • Formar técnicos para atuar no desenvolvimento e manutenção de sites e portais na internet e na intranet; • Integrar o ensino ao trabalho, oportunizando o desenvolvimento das condições para a vida produtiva moderna.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina
90h	Indisponível
Ementa	
Introdução ao conceito de Arte e estética da arte; Introdução as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Ênfase nas funções expressão e comunicação; Estrutura morfológica e sintática das linguagens artísticas; História da Arte: estudo cronológico do Paleolítico Superior à arte contemporânea; Arte brasileira: produção artística e momento histórico. Ênfase nas influências recebidas da cultura europeia, africana e indígena; Parâmetros sonoros e contexto histórico (da idade média à contemporaneidade); Produção expressiva a partir das linguagens da Arte	
Conteúdo Programático	
Indisponível	
Bibliografia	
BOZZANO, H. B; FRENDA, Perla & GUSMÃO, Tatiane Cristina. ARTE: Arte em interação - Volume Único - Ensino Médio (42379L1328) Obra Tipo 1.1. ed. São Paulo: Editora IBEP, 2013.	

Bibliografia
FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. Psicodinâmica das cores em comunicação. 6 ed. São Paulo: Blucher, 2011. GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2008. BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2000. FILHO, Duílio Battistoni. Pequena história das artes no Brasil. 2 ed. Campinas, SP: editora Átomo; São Paulo: edições PNA, 2008. KOUDELA, I, D. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2013, (coleção Debates). NUNES, Benedito. Introdução a filosofia da arte. São Paulo: Ática, 2006. UTUARI, Solange. Encontros com arte e cultura. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal do Acre (2017).

3.2.b. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFAM

A ementa da disciplina de Arte do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) apresenta elementos que demonstram uma preocupação com aspectos culturais e históricos, mas também evidencia lacunas que podem impactar a abordagem do ensino de Arte no curso técnico.

Um dos pontos positivos observados é a inclusão de temas como Estética da Arte, História da Arte e folclore regional. A presença dessas temáticas contribui para a contextualização da arte, um dos pilares da Abordagem Triangular, ao permitir que os estudantes compreendam as manifestações artísticas dentro de seus contextos históricos, filosóficos e socioculturais. A valorização do folclore regional é especialmente relevante no contexto amazônico, pois reforça a identidade cultural e reconhece tradições locais que, muitas vezes, são marginalizadas no ensino formal.

A ausência da linguagem da dança, também se destacou. O planejamento mostra uma clara adesão às outras linguagens, com exceção da dança. Há uma tendência maior para as linguagens de Artes Visuais e dança, principalmente se pensarmos nas dimensões da Abordagem Triangular.

Outro ponto que merece atenção é a falta de clareza sobre a presença da dimensão da produção artística. Embora a ementa apresente conteúdos ligados à história e à estética, não fica explícito se há espaço para a experimentação prática e a criação artística pelos estudantes. A aprendizagem artística deve equilibrar teoria e prática, garantindo que os estudantes possam desenvolver autonomia na experimentação e produção de arte. A falta de clareza sobre esse

aspecto pode indicar um viés mais teórico na abordagem da disciplina, o que pode limitar o desenvolvimento pleno das competências artísticas dos estudantes.

Assim, a ementa do IFAM apresenta pontos positivos ao valorizar a história e a cultura regional, contribuindo para uma abordagem contextualizada da arte, no entanto a indefinição sobre a prática da produção artística podem representar desafios na formação integral dos estudantes, apontando para a necessidade de ajustes que garantam um ensino mais amplo e equilibrado entre teoria e prática.

Segue o quadro:

Quadro 6 - Ementa da disciplina de arte do IFAM

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	O Curso Técnico de Nível Médio em Informática tem por objetivo formar técnicos capazes de desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados nas mais variadas áreas de atuação no mundo do trabalho como
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	indústria, comércio, serviços, setor público, entre outros. Este técnico articulará os conhecimentos da área de informática com outros conhecimentos mais gerais, promovendo a formação não só técnica, mas também cidadã.
ESPECÍFICOS	• Desenvolver senso crítico a partir de conhecimentos técnicos e científicos. • Articular teoria e prática de capacidades relacionadas à implementação e manutenção de sistemas. • Dominar e aplicar conhecimentos capazes de legitimar a condição de sujeitos críticos, éticos e autônomos. • Realizar atividades de suporte e treinamento a usuários de informática. • Instalar e configurar os componentes e periféricos de computador, sistemas operacionais e aplicativos de forma adequada, garantindo o funcionamento. • Utilizar recursos na operação de aplicativos para automação de escritório e internet. • Desenvolver softwares que possibilitem o tratamento automático da informação, integrando banco de dados na modelagem dos sistemas. • Conhecer e aplicar técnicas de análise de sistemas a fim de auxiliar as organizações de controle e gerenciamento na tomada de decisões. • Conhecer e aplicar técnicas de construção de interface homem-máquina, utilizando uma linguagem adequada para melhor utilização da aplicação. • Compreender e conhecer os conceitos que envolvem a comunicação de dados e suas tecnologias, aplicando-os na instalação e administração de redes de computadores.

OBJETIVOS DO CURSO	
ESPECÍFICOS	• Conhecer processos administrativos dos sistemas de gestão, garantindo a qualidade dos trabalhos. • Relacionar as atividades de técnico em informática com o meio ambiente, com a ética e com a cidadania.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina
80h	• Compreender Arte como uma forma de conhecimento inserido em um contexto sócio-histórico e cultural e como meio de expressão, comunicação e interação humana voltada para a estética, destacando sua presença no cotidiano das pessoas, seus significados, linguagens e importância na humanização e civilização do ser humano. • Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Artes (artes visuais, dança, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; • Expressar e saber comunicar-se em Artes, articulando a percepção, a imaginação e a reflexão por meio de modos particulares de realizar e de desfrutar de produções artísticas; • Buscar e saber organizar informações sobre as Artes em livros, realizando estudos comparativos da produção artística e das concepções estéticas presentes no contexto histórico-cultural europeu e brasileiro; • Conceituar e reconhecer as funções da Arte; • Identificar as características essenciais da arte pré-histórica até a Arte Contemporânea; • Representar plasticamente um período da história da arte; Conhecer os elementos constitutivos da linguagem plástica/visual, utilizando-os na composição e registros de pensamentos e ideias sobre fatos cotidianos; • Identificar os elementos estruturais da composição plástica: pontos; linhas formas; cores; massas; volumes; luz e textura; • Compor plasticamente explorando os diferentes tipos de formas; • Favorecer a criatividade, a experimentação e a exploração de materiais e técnicas; • Reconhecer texturas diferentes em materiais e objetos; • Compor plasticamente com texturas, com formas e cores diferentes; • Conhecer efeitos cromáticos; • Reconhecer a importância do folclore para a formação cultural da sociedade; • Buscar melhor qualidade cultural na vida dos grupos levando-os a tornarem-se mais sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, com ética e respeito pela diversidade; • Analisar historicamente as diferentes manifestações socioculturais do homem da pré-história, afrodescendente e do homem nativo no Brasil, em suas múltiplas funções e dimensões; • Reconhecer as qualidades do som em objetos, ruídos, vozes e instrumentos musicais; • Analisar, histórica e textualmente, a origem da música popular brasileira a partir da contribuição do negro; • Identificar os tipos de instrumentos musicais; • Reconhecer figuras e notas musicais; • Representar cenicamente peças teatrais, poesias e textos próprios ou de outros autores; • Expressar-se corporalmente representando temas da natureza, podendo explorar onomatopeias;

Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina
80h	• Utilizar recursos básicos de expressão do próprio corpo para aumentar sua comunicação; • Narrar a história do teatro destacando sua origem e características no mundo, no Brasil; • Participar de atividades vivenciais envolvendo as linguagens corporal, visual, musical e dramática.
Ementa	
Importância da arte, análise e conceituação. Funções da Arte. História da música e da Arte. Teoria Musical. Estilos e gêneros musicais. História da música (idade moderna aos dias atuais). Folclore Nacional. Folclore Regional. Linguagem visual. Modalidades de execução musical. Formas musicais: vocal, instrumental e mista. História e cultura afro-brasileira e indígena, voltado aos povos amazônicos. Elementos básicos da composição teatral e da dança. Classificação de instrumentos musicais. Coro como instrumento de socialização. Música, teatro, literatura como Arte.	
Conteúdo Programático	
UNIDADE I 1.1. Importância da arte, análise e conceituação: Estética da Arte 1.2. Funções da Arte: Individual, Social, Ambiental 1.3. História da música e da Arte: Da origem até idade média 1.4. Teoria Musical: Propriedades do som – Duração, Altura, Intensidade e Timbre UNIDADE II 2.1. Estilos e gêneros musicais: Erudito, Popular e Folclórico 2.2. História da música (idade moderna aos dias atuais) 2.3. Folclore Nacional 2.4. Folclore Regional UNIDADE III 3.1. Linguagem visual: elementos visuais ou formais e artes cênicas como objeto de conhecimento 3.2. História da Música e da Arte: Moderna e Contemporânea 3.3. Modalidades de execução musical 3.4. Formas musicais: vocal, instrumental e mista UNIDADE IV 4.1. História e cultura afro-brasileira e indígena, voltado aos povos amazônicos 4.2. Elementos básicos da composição teatral e da dança 4.3. Classificação de instrumentos musicais 4.4. Coro como instrumento de socialização UNIDADE V 5.1 Música, teatro, literatura como Arte	
Bibliografia	
ARAÚJO, Hilton Carlos de. Introdução à Interpretação Teatral – Rio de Janeiro: Agir 1986. BOAL, Augusto. 200 exercícios para o ator e o não ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira – 1983. COSTA, Cristina. Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico -2a edição. São Paulo. Moderna, 2004.	

Bibliografia
GARCEZ, Lucilia; OLIVEIRA, Jo. Explicando a arte: uma iniciação para entender as artes visuais. São Paulo: Ediouro, 2001. GUIMARÃES, Luciano. A cor como informação. Annablume, 2001. LEITE, Luiza Barreto e outros. Teatro é Cultura– Rio de Janeiro: Brasília – 1976. MIGNONE, Francisco – Música– MEC – FENAME – BLOCH – Volume 3 – 1980. OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Campus, 1983.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal do Amazonas (2020).

3.2.c. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFAP

Um aspecto positivo da ementa do IFAP é a clara presença das três dimensões da Abordagem Triangular. Esse alinhamento demonstra uma preocupação em garantir um ensino de Arte que equilibre teoria e prática, proporcionando aos estudantes não apenas o contato com a história da arte e seus contextos, mas também a oportunidade de criar e experimentar processos artísticos. A inclusão dessas três dimensões contribui para uma formação mais completa, evitando um ensino exclusivamente teórico ou técnico.

Além disso, a ementa destaca a valorização da cultura local e do regionalismo, o que está em consonância com as discussões de Costa e Silva (2020) sobre um currículo multicultural. Ao priorizar a arte e as manifestações culturais da região, a disciplina favorece a construção de uma identidade artística que dialoga com as vivências dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo.

Das quatro linguagens da arte, há a ausência das linguagens do teatro e da dança, limitando a abrangência da disciplina. Outro ponto crítico é a bibliografia desatualizada, com a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência principal. Embora os PCNs tenham sido um marco para o ensino de Arte nos anos 1990, seu uso como base bibliográfica principal indica uma defasagem teórica, uma vez que documentos mais recentes, como a BNCC que os substituíram (mesmo também não sendo adequadas a sua adesão) e as pesquisas contemporâneas sobre ensino de Arte, poderiam oferecer um embasamento mais atualizado. Isso pode afetar a adequação dos conteúdos aos desafios atuais da educação profissional e tecnológica.

A ementa apresenta um conteúdo programático extenso, com uma grande quantidade de tópicos, o que pode ser um desafio considerando a carga horária de 80 horas. A amplitude dos

temas abordados pode comprometer a profundidade do ensino, tornando difícil a abordagem significativa de cada tópico dentro do tempo disponível. Segundo Sacristán (2000), um currículo eficaz precisa equilibrar a quantidade e a qualidade dos conteúdos, garantindo que haja tempo para o desenvolvimento de aprendizagens que vão além da mera transmissão de informações.

Assim, a ementa do IFAP apresenta avanços importantes, especialmente ao considerar a Abordagem Triangular e valorizar a cultura local. No entanto, a ausência de algumas linguagens artísticas, a base bibliográfica ultrapassada e a extensão dos conteúdos programáticos em relação à carga horária disponível são aspectos que podem comprometer a efetividade do ensino de Arte na instituição. Uma revisão curricular poderia contribuir para um planejamento mais equilibrado, garantindo um ensino que seja ao mesmo tempo abrangente e exequível dentro do contexto da educação profissional.

Segue o quadro:

Quadro 7 - Ementa da disciplina de arte do IFAP

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM REDE DE COMPUTADORES	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	Formar o Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores na forma integrada com base nos conhecimentos científicos relativos ao Ensino Médio e dos saberes específicos da Área de Redes de Computadores, dotando-o de habilidades e competências que permitam a inserção e permanência no mundo do trabalho e no meio social.
ESPECÍFICOS	• Formar profissionais cidadãos, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e saber ser. • Oferecer à sociedade amapaense o Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores, na forma integrada, para que possa atender as necessidades e demandas do mercado local e nacional, sob uma perspectiva prática com visão crítico-reflexiva; • Formar profissionais de nível técnico que atendam às novas necessidades da vida produtiva com habilidades para instalação e configuração de equipamentos na área de Redes de Computadores. • Proporcionar o desenvolvimento de competências inerentes à configuração, manutenção e segurança de serviços de redes. Capacitar jovens com conhecimentos e habilidades técnicas e específicas em informática para o exercício de atividades produtivas; • Proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio; • Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em conhecimentos técnicos da área de informática; • Qualificar e profissionalizar jovens trabalhadores, visando à formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania;

OBJETIVOS DO CURSO	
	• Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; • Adquirir preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; • Aprimorar o estudante enquanto pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; • Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular; • Desenvolver o espírito crítico frente à nova estrutura da sociedade com possibilidades de desenvolvimento social, econômico, cultural, ético e educacional.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina (Competências)
80h	• Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) e desenvolver competências estéticas e artísticas ao experimentar a partir do sensível-cognitivo como dimensão integral capaz de proporcionar reflexões para o exercício da alteridade do educando. • Reconhecer e entender arte como sistema cultural presente nos vários contextos sócio-históricos da humanidade. • Proporcionar uma tomada crítica de ser cidadão ao buscar seu reconhecimento e autonomia como construção de identidade e respeito à diversidade cultural e da valorização e preservação do patrimônio cultural, em suas várias formas, como fonte de conhecimento e memória coletiva; • Compreender e contextualizar as principais escolas e movimentos da História da Arte Moderna Universal, Conceituais e Políticas Contemporâneas. Assim como compreender características gerais de pensamento e composição formal. Conhecer e contextualizar principais movimentos e eventos da Arte Moderna e Contemporânea no Brasil e no Amapá. Assim como compreender características gerais de pensamento e composição formal desses fenômenos; • Compreender a Música como manifestação artística e cultural de uma etnia e de seu tempo. • Apreciar significativamente as obras musicais de diversos gêneros, épocas e culturas, desenvolvendo a percepção cognitiva musical e a apreciação de diferentes ritmos, melodias, harmonias e timbres, considerando a memória, a multiculturalização musical e a tecnologia.
Ementa	
Conceitos de arte e fundamentos estéticos: pré-história, classicismo, Renascimento; Arte e sistema cultural: conceitos e manifestações culturais, arte contemporânea; Arte Moderna: movimentos modernistas na Europa e EUA; e Arte Brasileira.	
Conteúdo Programático	
Introdução aos Conceitos de Arte e Sistema Cultural 1.1 Arte: algumas bases conceituais sobre arte e cultura; Origem da arte: registros na pré-história – Europa, Brasil e Amapá. 1.2 Origem das Manifestações Artísticas suas Funções e Finalidades: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. 1.3 Identidade e Diversidade: influências das matrizes étnicas na formação cultural brasileira: Indígena e Africana.	

Conteúdo Programático
1.3.1 Multiculturalismo e identidades cultural e folclórica da Regiões brasileiras. 1.3.2 Manifestações culturais e folclóricas nacionais e regionais. 1.4 Sgraffito. Patrimônio Cultural: bem e patrimônio, cultura material e imaterial. Arte Academicista e Patrimônios Culturais e Artísticos 2.1 Arte Renascentista: influências da Arte Clássica; características; período histórico, ideais; principais obras e autores. 2.1.1 Perspectiva. 2.2 Barroco Europeu e Brasileiro: características; período histórico; principais obras e autores. 2.3 Patrimônio Cultural: bem e patrimônio, Cultura material e imaterial. 2.4 Academicismo e Neoclassicismo no Brasil. 2.5 Tendências do realismo e romantismo no Brasil. Música 3.1 Música. 3.1.1 A música como identidade cultural étnica. 3.1.2 A música como expressão popular. 3.1.3 Música Erudita, Popular, Midiática e Folclórica. 3.2 O som. 3.2.1 Elementos organizacionais: melodia, harmonia e ritmo. 3.2.2 Parâmetro da Música: altura, timbre, intensidade e duração. 3.2.3 Elementos da Escrita Musical. 3.3 Gêneros Musicais. 3.4 Instrumentos Musicais. 3.5 Música popular brasileira: samba, rock, axé, funk, brega melody, etc. Arte e Tecnologia 4.1. Arte Brasileira: 4.1.1 Neoclassicismo brasileiro: tendências do realismo e romantismo no Brasil. 4.2 Semana de Arte Moderna de 1922. 4.3 Movimentos modernistas pós-Semana de 22: formação de grupos e manifestos. 4.4 Arte no Amapá: artistas influentes. 4.2. Arte Modernista Brasileira e sistema cultural 4.3. Arte e Vida: arte contemporânea (novas categorias, conceitos e metodologias): Ready-made, instalação, happening, eco-arte. 4.3.1 Cultura visual: usos da imagem: como violência (texto sobre a opressão feminina, descaso com idoso, exploração infantil, bullying, suicídio, depressão, etc.) 4.4. Arte e Tecnologia. 4.5. Cultura de Massa, Pop Art e Op Art. 4.6. Grafite e Assemblagem.
Bibliografia
FREND, P.; GUSMÃO, T. C. BOZZANO, H. L. B. Arte em interação. São Paulo: IBEP, 2013. HERNANDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo-SP: Editora Ática, 2012. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais/ARTE. Brasília: MEC, 2000. DIAS, Ronne F. C. Máscaras de Mazagão Velho: visualidade, hibridismo e identidades. São Paulo: Editora Schoba, 2013. FERRARI, SOLANGE S. U. Encontros com arte e cultura. São Paulo: FTD, 2012. MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Bibliografia
MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *
* A obra se encontra incompleta na própria ementa.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal do Amapá (2020).

3.2.d. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFPA

A ementa da disciplina de Arte do Instituto Federal do Pará (IFPA), inicialmente também apresenta as lacunas das ausências dos objetivos e conteúdo programático. Essa lacuna pode comprometer a organização didática da disciplina, a falta desses elementos pode resultar em uma condução pedagógica fragmentada, dependendo exclusivamente das escolhas individuais de cada docente.

Outro aspecto notável é o foco exclusivo na linguagem da música, deixando de lado as demais expressões artísticas. Essa abordagem reduz significativamente as possibilidades formativas dos estudantes, uma vez que o ensino de Arte, conforme previsto nas diretrizes curriculares, deve contemplar múltiplas linguagens. A restrição à música pode limitar o desenvolvimento de outras formas de expressão e apreciação artística, privando os estudantes do contato com as artes visuais, o teatro e a dança, que são essenciais para uma formação integral.

A incoerência entre a bibliografia e os conteúdos abordados também chama atenção. A presença de livros voltados para a História da Arte na bibliografia sugere uma intenção de explorar aspectos históricos e contextuais da arte, mas tais conteúdos não aparecem refletidos na ementa ou na organização programática. Esse desalinhamento pode indicar um uso apenas referencial desses materiais, sem uma integração efetiva ao ensino da disciplina.

Outro ponto relevante é que a disciplina de Música aparece como optativa no segundo ano do Ensino Médio, o que reforça uma concepção de Arte como um conhecimento secundário dentro da estrutura curricular. Esse status pode impactar a valorização da disciplina dentro da formação dos estudantes, diferindo da perspectiva de um ensino de Arte integrado e essencial ao desenvolvimento cultural e crítico dos estudantes.

Dessa forma, a ementa do IFPA revela desafios estruturais que podem comprometer a diversidade e a profundidade do ensino de Arte. A ausência de objetivos e conteúdos

programáticos, a exclusividade da música como linguagem artística e a incoerência entre a bibliografia e a prática curricular apontam para a necessidade de ajustes na organização da disciplina, de modo a ampliar as possibilidades formativas e garantir uma abordagem mais abrangente e alinhada às diretrizes educacionais contemporâneas.

Segue o quadro:

Quadro 8 - Ementa da disciplina de arte do IFPA

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	Formar o profissional técnico de nível médio em Informática, por meio do desenvolvimento de competências que conduzam ao aprendizado permanente, a partir da construção sistematizada do conhecimento articulado com o mundo do trabalho.
ESPECÍFICOS	• Instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktops e servidores; • Desenvolver e documentar aplicações para desktop com acesso à web e a banco de dados
OBJETIVOS DO CURSO	OBJETIVOS DO CURSO
ESPECÍFICOS	• Realizar manutenção de computadores de uso geral, instalar e configurar redes de computadores; • Desenvolver aplicações e sites para Internet a partir da elaboração e documentação de projetos de software; • Possibilitar a compreensão do processo tecnológico, bem como seus impactos sociais, econômicos e étnicos; • Desenvolver projetos de pesquisa e extensão, visando aproximar a Instituição da sociedade, como parte do processo de ensino-aprendizagem; • Desenvolver um itinerário formativo baseado na verticalização da formação profissional, sendo o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, já ofertado pelo IFPA- Campus Itaituba possibilidade de continuidade dos egressos do Curso Técnico Integrado em Informática.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina
80h	Não disponível
Ementa - 1º ano	
Conceito de arte e de música, suas funções e necessidades; Elementos da música (som, silêncio, ritmo, melodia, harmonia); Composição, apreciação e contextualização de obras musicais; História da música nos cenários nacional e internacional; A relações entre a música e comunicação contemporânea.	

Conteúdo Programático	
Indisponível	
Bibliografia	
MOURA, Roberto M. Sobre cultura e mídia. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002 ROSA, João de Jesus. Música popular e identidade nacional: discurso e contra discurso na ditadura militar. Belém: Cejup, 2006. ZUBEM, Paulo. Música e tecnologia: o som e seus novos instrumentos. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004 PORCHER, Louis (Org.). Educação artística: luxo ou necessidade? 6 ed. São Paulo: Summus, 1982. PROENÇA, Graça. Descobrimos a história da arte. São Paulo: Ática, 2005.	
Carga horária de Música	Objetivos da disciplina (optativa)
80h	Não disponível
Ementa - 2º ano	
Música e comunicação contemporânea; Música regional/Música Popular Brasileira; Música Internacional	
Conteúdo Programático	
Indisponível	
Bibliografia	
BARBOSA, Joel. Método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda. Belém, Fundação Carlos Gomes, 1998. MASCARENHAS, Mário. Minha doce flauta doce: método. 2o volume. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 1977. MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Canto: uma expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmão Vitale, 2000. BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. Higiene vocal para o canto coral. São Paulo: Revinter, 2009 ROSA, João de Jesus. Música popular e identidade nacional: discurso e contradiscurso na ditadura militar. Belém: Cejup, 2006	

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal do Pará (2019).

3.2.e. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFRO

A ementa da disciplina de Arte do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) apresenta uma organização que dialoga diretamente com princípios importantes para o ensino da área, destacando-se pela adesão clara às dimensões da Abordagem Triangular. Tanto em seus objetivos quanto na descrição da ementa, observa-se a preocupação em equilibrar as três dimensões, garantindo uma formação mais ampla e coerente com referenciais contemporâneos para o ensino de Arte.

Um dos aspectos mais positivos é a presença dos autores Ana Mae Barbosa — *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*, de 2010; John Dewey através da obra *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, de 2001, também de Barbosa; e Paulo Freire, com a obra *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, de 2011 — na bibliografia. A inclusão desses referenciais demonstra uma fundamentação pedagógica consistente, que valoriza tanto os aspectos específicos do ensino de Arte quanto uma visão mais ampla da educação como um processo crítico e emancipatório.

Outro ponto relevante é a proposta explícita de ações de integração com outras disciplinas da base comum (Filosofia, Sociologia, Educação Física e Português) e da formação técnica (Lógica de Programação e Instalação e Manutenção de Computadores). Essa abordagem interdisciplinar é um diferencial, pois reconhece a Arte como um campo do conhecimento que dialoga com diversas áreas, enriquecendo o aprendizado dos estudantes. A relação com disciplinas técnicas, em especial, demonstra uma tentativa de aproximar o ensino de Arte da realidade da educação profissional e tecnológica, promovendo conexões entre criatividade, cultura e as competências exigidas na formação dos alunos.

Por fim, a disciplina de Arte no IFRO se apresenta como "Música" no 2º ano, como uma disciplina optativa, o que sugere um recorte específico dentro da área. Embora essa organização possa proporcionar uma experiência mais aprofundada na linguagem musical, pode também restringir o contato dos discentes com outras formas de expressão artística.

Em suma, a ementa do IFRO se destaca pela clareza de sua fundamentação teórica e pela proposta interdisciplinar, demonstrando uma compreensão ampliada do ensino de Arte na educação profissional.

Segue o quadro:

Quadro 9 - Ementa da disciplina de arte do IFRO

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	Formar técnicos em informática de forma integrada ao ensino médio, qualificados e habilitados para atuar na execução de suporte e manutenção de computadores, de redes e de desenvolvimento de sistemas, comprometidos com a sustentabilidade sustentável, técnico e tecnológico no contexto amazônico, pautados pelo empreendedorismo e desenvolvimento socioambiental, que atuem com ética e domínio técnico, com habilidades interpessoais, linguísticas e sociais, para o pleno exercício da cidadania.
ESPECÍFICOS	- Integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional, de modo a promover a formação em técnico e a preparação para o mundo do trabalho, dentro dos princípios éticos, domínio técnico, com habilidades interpessoais, linguísticas e sociais, para o pleno exercício da cidadania. - Formar profissionais habilitados para auxiliar na manutenção e suporte de computadores, em projetos de redes, e no desenvolvimento de sistemas, como também na produção de estudos de viabilidade econômica e orientação na área de informática.
OBJETIVOS DO CURSO	
	Desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que estabeleça o senso de desenvolvimento sustentável técnico e tecnológico no contexto amazônico.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina
80h	- Conhecer, identificar, contextualizar, valorizar, apreciar e usar as linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais. - Conhecer e usar criativamente os elementos da linguagem visual: ponto, linha, textura, cor, proporção, simetria, composição e etc. - Conhecer e utilizar a arte e a cultura dos meios de comunicação da vida cotidiana e as novas tecnologias (publicidade, objetos de uso cotidiano/ design, moda, cinema, arquitetura, HQ, videocliques, Internet, softwares, mídias digitais, etc.) - Contextualizar e valorizar a História da Arte e o que a compõem (objetos, prédios, músicas, estilos, artistas, períodos, artefatos, patrimônios, etc.) - Desenvolver e utilizar a sensibilidade, a poesia e a subjetividade na arte; - Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de julgamento; - Desenvolver e usar a criatividade e a imaginação; - Conhecer estilos, épocas, períodos importantes para reflexão e quebra de paradigmas e pré-conceitos; - Conhecer e experimentar materiais e técnicas artísticas; - Apreciar, analisar e refletir sobre a arte.
Ementa	
Conhecer códigos, símbolos e representações artísticas. Conhecer, saber e valorizar a História da Arte: contextualização, estilos, características, biografias, artistas e obras. Conhecer, desenvolver e empregar a estética, a poiesis, a sensibilidade, a percepção e o presentacional (uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem) na arte. Desenvolver a análise, a crítica e a reflexão, ou seja, apreciar, olhar, interpretar, observar ou ler um objeto de	

Ementa
arte. Conhecer e experimentar materiais e técnicas na linguagem artística. Fazer, criar, produzir, investigar, apropriar-se e expressar-se artisticamente.
Conteúdo Programático
Indisponível
Bibliografia
ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção Visual. Trad. de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1980. BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. _____. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001. DONIS, A. Dondis. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997. GOMBRICH, E. H. História da Arte. São Paulo: LTC, 2002.
Bibliografia
PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2007. BARBOSA, A. M.; Cunha, F. P. A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008. CARDOSO, Rafael. Arte Brasileira em 25 Quadros. RJ, Ed. Record, 2008. DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993. FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 2011. FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção, 2015. PEDROSA, Israel. O Universo da Cor. SP: Senac Nacional, 2003. 160 p. PILLAR, Analice e VIEIRA, Denise. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre: UFRGS/ IOCHPE, 1992. KORTE, Gustavo. Introdução à Metodologia Transdisciplinar. Núcleo de Estudos Superiores Transdisciplinares. São Paulo: 2000. OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1983. VIOLA SPOLIN. Improvisação para o teatro. SP. Perspectiva: 2001.

Conclusão do Quadro 9

Carga horária de Música	Objetivos da disciplina (Optativa)
80h	• Desenvolver habilidades e compreensão em uma gama de técnicas e conceitos contemporâneos com uso de materiais e instrumentos acústicos, elétricos e digitais, para o uso em composições e produção musical. • Conhecer estilos, épocas, períodos importantes para reflexão e quebra de paradigmas e pré-conceitos. Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de julgamento a partir do estudo histórico, social e cultural da música. • Compreender os elementos formadores da música e do som. • Desenvolver a capacidade de análise da música em outros meios artísticos como cinema, arte sonora, teatro e dança. • Desenvolver habilidades práticas para performance musical em grupo.
Ementa	
Elementos formais da música e propriedades sonoras. Conhecer, saber e valorizar a História da Música: contextualização, estilos, características, biografias, artistas e obras. Audição e análise de repertório musical. Sonologia. Prática e performance musical em grupo. Criação e composição musical. Prática Vocal. Percepção musical.	
Conteúdo Programático	
Indisponível	
Bibliografia	
PEREIRA, Eliton. Música, educação e informática: gênese e construção de conceitos musicais na escola. Goiânia: Ed. IFG, 2013. PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2007. SCHAFER, Murray. O ouvindo pensante; tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. BENNET, Roy. Uma breve história da música. Zahar, Rio de Janeiro, 1986. COPLAND, Aaron. Como ouvir e entender música. Rio de Janeiro: Artenova, s.d CUNHA, Glória; MARTINS, Maria Cecília. Tecnologia, Produção e Educação Musical: Descompassos e Desafios. In: IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa. Anais... Brasília: UFRGS, 1998. LEIMANN, L. Aprenda a Cantar. Tecnoprint, Rio de Janeiro, 1984. R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. WISNIK, J. M. O Som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.	

Fonte: elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal de Rondônia (2022).

3.2.f. Observações e comentários acerca da Ementa do IFRR

A ementa da disciplina de Arte do Instituto Federal de Roraima (IFRR) se destaca em diversos aspectos em comparação com as demais instituições analisadas, apresentando uma estrutura que demonstra coesão curricular e continuidade na formação dos estudantes. Um dos pontos mais relevantes é o fato de que o IFRR é a única instituição a ofertar a disciplina de Arte como obrigatória nos três anos do Ensino Médio, ainda que com 40 horas por ano. Essa distribuição permite um planejamento mais equilibrado, favorecendo a progressão dos conteúdos e garantindo um ensino mais contínuo, o que pode resultar em um aprendizado mais consolidado ao longo da formação dos estudantes.

Outro diferencial positivo da ementa é a organização dos conteúdos em alinhamento com as dimensões da Abordagem Triangular. Há um diálogo evidente entre leitura, contextualização e produção artística, permitindo que os discentes compreendam a arte tanto em sua dimensão histórica e cultural quanto em sua experimentação prática. Esse equilíbrio favorece um ensino mais significativo e coerente com as diretrizes contemporâneas da arte-educação.

A presença da regionalidade na ementa é outro fator positivo, reforçando a valorização da identidade cultural local, promovendo o reconhecimento e a valorização das expressões culturais dos próprios educandos.

No entanto, a análise da ementa revela um desequilíbrio na distribuição das linguagens artísticas, com predominância de conteúdos voltados para as artes visuais. Embora essa linguagem seja essencial no ensino de Arte, a ênfase excessiva nela pode resultar em um ensino pouco diversificado, em detrimento de outras formas de expressão.

De forma geral, a ementa do IFRR se destaca por sua continuidade ao longo dos três anos do Ensino Médio, sua estruturação baseada na Abordagem Triangular e sua valorização da cultura local. No entanto, a ênfase nas artes visuais pode ser um ponto a ser ajustado para garantir maior equilíbrio entre as diversas expressões artísticas, possibilitando aos educandos uma experiência mais completa no ensino de Arte.

Segue o quadro:

Quadro 10- Ementa da disciplina de arte do IFRR

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	Formar técnicos de nível médio na área de Informática, oferecendo, para tanto, em ambiente atrativo e integrador, formação que permita o acesso, a permanência e o sucesso no aprendizado, por meio da construção coletiva do conhecimento e do fomento ao espírito crítico, à autonomia, à emancipação, à proatividade e à pesquisa, reconhecendo trajetórias sócio-histórico-culturais, de maneira que os estudantes possam se situar criticamente no mundo e em suas relações, refletir sobre seus itinerários formativos e promover seus projetos de vida e ainda proporcionar ao educando uma formação geral como última etapa da educação básica, garantindo também uma habilitação profissional de nível técnico em informática, com domínio das competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, para desenvolver e operar sistemas de computadores, que estejam sempre atentos às novas linguagens e tecnologias emergentes, com capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, que possuam valores e emoções para atender com eficiência e eficácia aos novos requerimentos da prática social e da vida profissional, dando respostas originais e criativas aos novos desafios do mundo do trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
ESPECÍFICOS	• Operar aplicativos diversos como: processadores de textos, planilhas eletrônicas, editores de apresentações, entre outros; • Instalar computadores e equipamentos básicos de informática; • Operar e desenvolver sistemas; • Dominar linguagens para banco de dados; e desenvolver web sites.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina
40h (em cada ano, totalizando 120h)	• Tornarem-se mais humanos, como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética pela diversidade; • Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas nas diversas linguagens da arte (artes visuais, artes cênicas, dança e música); • Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto à análise estética; • Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da Arte – em suas funções múltiplas – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio local, nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio histórica.
Ementa - 1º Ano	
Linguagens artísticas. Análise conceitual: arte e estética. Apreciação, leitura e análise de produções artísticas nas linguagens das artes visuais, dança, música e teatro, locais, nacionais e internacionais. Arte e sociedade: As artes visuais como objeto de conhecimento; As diversas formas comunicativas das artes visuais. Elementos que compõem a linguagem visual: cor, luz, forma, textura, composição, perspectiva, volume dentre outros. Realização de produções artísticas no âmbito das artes visuais. A contribuição dos negros para a formação da cultura brasileira (música, dança, dentre outras). As artes cênicas como objeto de conhecimento. Elementos básicos da composição teatral: texto, interpretação, cenário, figurino, direção cênica, sonoplastia, trilha sonora, coreografia. Estilos, gêneros e Escolas de Teatro no Brasil.	

Conteúdo Programático - 1º ano	
1. Linguagens Artísticas. • 1.1. Competências das diferentes linguagens e suas interações. ○ 1.2. 1 Artes Visuais (Audiovisuais), Cênicas, Dança e Música. ○ 1.2.1.1 Artistas regionais, nacionais e internacionais nas quatro linguagens. 2. Análise conceitual: arte e estética. • 2.1. O que é Arte? 3. As artes visuais como objeto de conhecimento. • 3.1. As diversas formas comunicativas das artes visuais. • 3.2. Imagens figurativas e abstratas. • 3.3. Teoria das Cores: ○ 3.3.1 Cores primárias, secundárias e terciárias. ○ 3.3.2 Cores análogas e complementares. ○ 3.3.3 Conceitos de nuances e tonalidades de cor. ○ 3.3.4 Monocromia, isocromia e policromia. ○ 3.3.5 Cores quentes, neutras e frias; aplicabilidade no design, decoração e artes gráficas. ○ 3.3.6 A relação luz e cor; o espectro solar.	
Bibliografia	
BOZZANO, Hugo B.; FRENDIA, Perla; GUSMÃO, Tatiane C. Arte em Integração. São Paulo: IBEP, 2013. BARROS, Lilian Ried Miller. A Cor no Processo Criativo. São Paulo: Ed. Senac, 2006. GARCEZ, Lucilia; OLIVEIRA, Jo. Explicando a arte: uma iniciação para entender as artes visuais. São Paulo: Ediouro, 2001. GRAÇA, Proença. História da Arte. São Paulo: Ática, 1988. JANSON, H.W. Iniciação à História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996. PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no Ensino da Arte. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. PRETTE, Maria Carla. Para Entender a Arte. São Paulo: Globo, 2008. DOMINGUES, Diana (Org.). Arte e Vida no Século XXI – Tecnologia, Ciência e Criatividade. São Paulo: Editora UNESP, 2003. LACOSTE, Jean. A Filosofia da Arte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 2008. SCHLICHTA, Consuelo. Arte e Educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymarã, 2009. TREVISAN, Armindo. Como apreciar a arte. UNIPROM. 2000 VANNUCCHI, Aldo. Cultura brasileira: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.	
Ementa - 2º ano	
História da música mundial e brasileira. Propriedades do som. Elementos formadores da música. Classificação dos instrumentos musicais. Modalidades de execução musical. Estilos e gêneros musicais: erudito, popular e folclórico. As artes cênicas como objeto de conhecimento. Elementos básicos da composição teatral: texto,	

Ementa - 2º ano
interpretação, cenário, figurino, direção cênica, sonoplastia, trilha sonora, coreografia. Estilos, gêneros e Escolas de Teatro no Brasil.
Conteúdo Programático - 2º ano
História da Música Mundial e Brasileira: 1.1.Propriedades do som; 1.2.Instrumentos Musicais; 1.3.Elementos formadores da música; 1.4.Modalidades de execução musical; 1.5.Estilos e gêneros musicais: erudito, popular e tradição oral; 1.6.Produções artísticas, mundiais e nacionais, características e artistas representativos na ópera, jazz, blues, bossa nova, jovem guarda e tropicalismo. Artes Cênicas: 2.1.Processo de criação e elaboração teatral 2.1.1. Produção de textos e roteiros, 2.1.2. Definição de personagens, 2.1.3. Diálogos, Figurinos, Cenários, Sonoplastia, 2.1.4. Iluminação, etc. 2.2.História e Evolução do Teatro no Brasil e no Mundo.
Bibliografia
CACCIOCLA, M. Pequena história do teatro no Brasil. São Paulo, 1996. CAMPEDELLI, S. Y. Teatro brasileiro do século XX. São Paulo: Scipione, 1998. PRETTE, Maria Carla. Para Entender a Arte. São Paulo: Globo, 2008. GAY, Peter. Modernismo – O Fascínio da Heresia – de Baudelaire a Beckett e mais um pouco. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. LACOSTE, Jean. A Filosofia da Arte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. SCHLICHTA, Consuelo. Arte e Educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymará, 2009. JANSON, H.W. Iniciação à História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996. PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no Ensino da Arte. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
Ementa - 3º ano
História da Arte
Conteúdo Programático - 3º ano
1. Arte Moderna e Contemporânea: conceitos de moderno, contemporâneo e vanguarda. 2. Artistas representativos do: • 2.1. Impressionismo; • 2.2.Expressionismo; • 2.3.Cubismo; • 2.4.Abstracionismo; • 2.5.Dadaísmo; • 2.6.Surrealismo;

Conteúdo Programático - 3º ano
• 2.7.Pop Art; • 2.8.Op Art; • 2.9.Pintura; • 2.10. Escultura; • 2.11. Gravura; e • 2.12. Fotografia. 3. Semana de Arte Moderna. Artistas brasileiros atuais em evidência e suas obras.
Bibliografia
GARCEZ, Lucilia; OLIVEIRA, Jo. Explicando a arte: uma iniciação para entender as artes visuais. São Paulo: Ediouro, 2001. GRAÇA, Proença. História da Arte. São Paulo: Ática, 1988. JANSON, H.W. Iniciação à História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996. PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no Ensino da Arte. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. PRETTE, Maria Carla. Para Entender a Arte. São Paulo: Globo, 2008. TIRAPELI, Percival. Arte Brasileira – Arte Moderna e Contemporânea – Figuração, Abstração e Novos Meios. São Paulo: Editora Nacional, 2006. TREVISAN, Armindo. Como apreciar a arte. UNIPROM. 2000. DOMINGUES, Diana (Org.). Arte e Vida no Século XXI – Tecnologia, Ciência e Criatividade. São Paulo: Editora UNESP, 2003. GAY, Peter. Modernismo – O Fascínio da Heresia – de Baudelaire a Beckett e mais um pouco. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. LACOSTE, Jean. A Filosofia da Arte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986. NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 2008. SCHLICHTA, Consuelo. Arte e Educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymarã, 2009. VANNUCCHI, Aldo. Cultura brasileira: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal de Roraima (2017).

3.2.g. Análise da Ementa da Disciplina de Arte – IFTO

A ementa da disciplina de Arte do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) apresenta uma estrutura diferenciada, organizando a disciplina em Arte I – Música e Arte II – Artes Visuais. Apesar dessa separação, observa-se um reconhecimento das quatro linguagens artísticas, já que teatro e dança aparecem mencionados nas habilidades a serem desenvolvidas e nos conteúdos.

Esse fator sugere uma tentativa de abordagem mais abrangente, mesmo que a divisão curricular possa, na prática, limitar o aprofundamento nas diferentes expressões artísticas.

Um ponto crítico da ementa é a insuficiência da bibliografia em relação à quantidade de habilidades propostas. A bibliografia apresentada não parece fornecer suporte teórico suficiente para o desenvolvimento das múltiplas competências listadas no documento. Esse desalinhamento pode indicar que a construção da ementa não partiu de uma reflexão aprofundada sobre as reais demandas dos estudantes e do contexto local, mas sim de um processo mais automático de adequação a normativas externas.

Essa impressão se reforça com a clara adesão às competências e habilidades descritas na BNCC, com a presença explícita dos códigos normativos referentes a cada habilidade. Esse aspecto sugere que a construção da ementa pode ter sido realizada por meio de uma simples transposição da BNCC, sem uma reelaboração efetiva que considerasse as especificidades do IFTO e de seus estudantes. O fato de que os conteúdos aparecem organizados em função dessas habilidades – com a inserção dos códigos da BNCC ao lado de cada sugestão de conteúdo – reforça essa percepção de um alinhamento automático à normativa nacional, sem adaptações para a realidade institucional.

Por fim, a disciplina de Arte no IFTO é ofertada apenas no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, o que pode representar uma limitação na continuidade do ensino artístico ao longo da formação dos estudantes. A ausência da disciplina no terceiro ano reduz o tempo de aprofundamento e experimentação das diferentes linguagens artísticas, o que pode impactar a consolidação das habilidades previstas na própria ementa.

Em síntese, a ementa do IFTO demonstra uma tentativa de contemplar diversas linguagens artísticas e de se alinhar às diretrizes da BNCC, mas apresenta fragilidades na fundamentação teórica e na adaptação das normativas à realidade institucional. A dependência excessiva dos códigos da BNCC na organização dos conteúdos e a bibliografia limitada indicam a necessidade de uma revisão mais aprofundada, que considere tanto as diretrizes nacionais quanto às demandas específicas dos estudantes do IFTO.

Segue o quadro:

Quadro 11 - Ementa da disciplina de arte do IFTO

CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA PARA A INTERNET	
OBJETIVOS DO CURSO	
GERAL	Possibilitar a estudantes formação geral inseparável da formação profissional em todos os campos em que se verifica a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos.
ESPECÍFICOS	• Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. • Possibilitar o prosseguimento de estudos. • Preparar para o trabalho e para a cidadania, oportunizando a aprendizagem contínua e flexível a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores. • Oportunizar uma formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. • Promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, na articulação entre os componentes curriculares. Capacitar profissionais para o desenvolvimento de programas de • computador para internet.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina (habilidades e competências) - 1º ano
	• (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina (habilidades e competências) - 1º ano
80h	• (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. • (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). • (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. • (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. • (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. • (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. • (EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina (habilidades e competências) - 1º ano
	• EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. • (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. • (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. • (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. • (EM13LGG304) Arte e bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. • (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética. • (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. (• EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. • (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. • (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
Ementa - 1º ano	
Indisponível	
Conteúdo Programático - 1º ano	
• (EM13LGG101) Definição de Cultura, Arte e Música. As diversas expressões artísticas. Música como expressão artística. Linguagens Artísticas. Arte, conhecimento e experiência. Arte: campos artísticos e zonas de contato. Conceitos de Arte e Cultura. • (EM13LGG102) Formação de Plateia/Apreciação Artística. Culturas regionais e locais. Arte e sociedade. Música e sociedade. Música e mídia. • (EM13LGG103) Manifestações culturais e identidade. Aspectos históricos, filosóficos, culturais, políticos e sociais da Arte e Música. Artes híbridas. • (EM13LGG104) Interpretação de textos poéticos e da cultura popular. Criatividade e processos de criação. Música e cultura popular. Criação e divulgação musical. Altura. • (EM13LGG105) História, folclore, mitos e lendas. Criação de cenas, textos e material áudio-visual sobre a cultura. Arte, produção/apropriação midiática e cultura digital. Prática musical em grupo e na sociedade. Produção de apresentações musicais (espetáculos, audições, recitais etc.)	

Conteúdo Programático - 1º ano
• (EM13LGG201) Música na escola. Desenvolvimento histórico e cultural da Arte, Arte como fruto dos processos de identidades culturais e contextos sociais. Matrizes culturais brasileiras: indígena, europeia, negra e seus desdobramentos. • (EM13LGG202) Arte e suas linguagens na História brasileira. Influências das matrizes culturais brasileiras (indígena, africana e europeia) na formação da arte brasileira. Arte/música e as relações de poder: arte como protesto, questionamento e alienação. A massificação da Arte pela cultura de massa: os sentidos dos discursos. Multiculturalismo. História da música brasileira. Raízes culturais da música brasileira. Música e relações de poder: música como forma de resistência e protesto. Música e a indústria fonográfica. Música nas diversas culturas. Análise de tensões entre a tradição e o novo. Processos de legitimação das práticas artísticas. • (EM13LGG203) Percepção musical e sensibilidade estética: apreciação e análise de obras musicais diversas. A arte e o fazer artístico: noções de composição, arranjo, escrita e leitura musical. As propriedades do som. Laboratório de música. • (EM13LGG204) Visualidade, músicas e expressão corporal no contexto das manifestações populares. Arte e política: aspectos éticos e estéticos em diferentes produções artísticas e culturais. Grandes Festivais da música Brasileira. A censura da arte na ditadura militar. Bienais da Arte no Brasil. • EM13LGG301) Música e alteridade (o eu e o outro): produções autorais individuais e coletivas. Valorização do outro na prática em grupo. Apreciação e contextualização da produção musical. Diversidade musical e relação com outras expressões artísticas (música na ópera, no audiovisual, etc.) Timbres (instrumentos musicais e suas matrizes culturais) e densidade musical (estudo de formações musicais: duetos, trios, bandas, coros, etc). • (EM13LGG302) A criação musical e artística como narrativa de si e do outro no contexto da cultura popular brasileira, regional e local. Arte moderna. Vanguardas artísticas. Pesquisa em música • (EM13LGG303) A criação artística como processo de crítica de temas polêmicos e de relevância social oriundos de distintas matrizes estéticas e culturais. • (EM13LGG304) Relação entre música e bem viver. Música, mercado e consumo. Música urbana: intervenções e interações entre Arte e comunidade. Música e protagonismo do estudante. As diversas fases do processo musical (elaboração de projetos, escolha de repertório, montagem de espetáculo e afins). Visitas técnicas para aproximação do setor produtivo musical local (teatros, espaços de Arte e equipamentos culturais). • (EM13LGG305) A música como possibilidade de inovação e de atuação social e política em desafios contemporâneos. • (EM13LGG501) Música contemporânea. • (EM13LGG601) Heranças culturais: patrimônio cultural imaterial e material. Museus do mundo. Patrimônio artístico brasileiro. História da Música. Visitas técnicas (teatros, espaços de Arte e equipamentos culturais). • (EM13LGG604) História da Música Popular Brasileira (MPB). Teatro no Brasil. Modernismo Brasileiro. As linguagens da Arte: concepções, materialidades e processos de criação em diferentes momentos históricos. As linguagens da Arte em diálogo com os repertórios do estudante e de sua comunidade. • (EM13LGG701) Música e tecnologia.
Bibliografia
MED, Bohumil. Teoria da Música. 4a Ed revista e ampliada. Brasília: Musimed, 1996. BENNET, Roy. Uma Breve História da Música. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. BENNET, Roy. Linguagem e estruturação musical. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. CIAVATTA, Lucas. O Passo: música e educação. Rio de Janeiro: Trio Studio, 2009.

Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina - 2º ano
80h	• (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. • (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. • (EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais). • (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. • (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. • (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética. • (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. • (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. • (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento. • (EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. • (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. • (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. • (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. • (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. • (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. • (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Carga horária de Arte	Objetivos da disciplina - 2º ano
80h	(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.
Ementa - 2º ano	
Indisponível	
Conteúdo Programático - 2º ano	
(EM13LGG102) O teatro como uma arte política e social. Estudos Culturais. A comunicação visual no cotidiano, leitura, análise e crítica da imagem nas mídias da propaganda, da publicidade e do entretenimento (EM13LGG201) Dança e Teatro na escola. Criação e exposição de Artes visuais na escola e comunidade. Desenvolvimento histórico e cultural da arte: seu papel nos processos identitários e sua atuação nos diversos contextos da vida social. Matrizes culturais (EM13LGG203) Percepção visual e sensibilidade estética: apreciação e análise de imagens e objetos artísticos. A arte e o fazer artístico: análise de tensões entre o novo e a tradição. Processos de legitimação das práticas artísticas. Processos de legitimação de práticas corporais e artísticas de grupos culturais minoritários e ou tradicionalmente excluídos do reconhecimento social. Contexto político, social, cultural e tecnológico. Tendências artísticas. (EM13LGG301) A arte e as visões sobre o Eu e o outro: produções autorais individuais e coletivas. Apreciação, contextualização de produção de textos artísticos. Percepção dramática e sensibilidade estética: análise de produções de teatro na atualidade. Dança contemporânea. (EM13LGG304) Teatro de rua. Artes circenses. Instalações visuais. Relações entre arte, mercado e consumo. Arte Urbana/Pública: intervenções e integrações entre arte e público. (EM13LGG305) A arte como possibilidade de inovação e de atuação social e política em desafios contemporâneos. Artes visuais, música, dança, teatro e a cena contemporânea. (EM13LGG501) Arte contemporânea. (EM13LGG502) O corpo na sociedade contemporânea (visões sobre o corpo). A representação do corpo indígena e africano pelos europeus. As práticas corporais e as relações de poder. A representação do corpo pela indústria cultural. Produção artística, circulação e recepção de discursos nas práticas corporais. Processos criativos corporais: desconstruindo preconceitos e estereótipos. (EM13LGG503) Práticas corporais (aspectos artísticos, estéticos, culturais, históricos e sociais). A prática corporal como narrativa de si e do outro. Práticas corporais e integração comunitária. (EM13LGG601) Heranças culturais: patrimônio cultural imaterial e material. Museus do mundo. Patrimônio artístico brasileiro. História da Arte. Visitas técnicas (teatros, espaços de Arte e equipamentos culturais). (EM13LGG602) Arte urbana. Performances. Processos de fruição e de apreciação de linguagens artísticas vinculadas a diferentes épocas, lugares e matrizes culturais. (EM13LGG603) Vivências artísticas das linguagens. Contextos de produção/experimentação (individual e coletiva) das diferentes linguagens artísticas e suas materialidades e possibilidades expressivas. O corpo na Arte. Estudo dos períodos sócio-históricos, compreendendo os contextos, características estéticas e transformação dos modos de produção e reprodução da arte. (EM13LGG701) Arte e Tecnologia (arte digital). (EM13LGG702) Cinema. Vídeo- arte. Condições de produção, circulação e recepção de obras e atos artísticos em ambiente digital. Relações entre artista, público e obra e seus discursos circulantes em meio digital. (EM13LGG102) O teatro como uma arte política e social. Estudos Culturais. A comunicação visual no cotidiano, leitura, análise e crítica da imagem nas mídias da propaganda, da publicidade e do entretenimento	

Conteúdo Programático - 2º ano
• (EM13LGG201) Dança e Teatro na escola. Criação e exposição de Artes visuais na escola e comunidade. Desenvolvimento histórico e cultural da arte: seu papel nos processos identitários e sua atuação nos diversos contextos da vida social. Matrizes culturais. • (EM13LGG203) Percepção visual e sensibilidade estética: apreciação e análise de imagens e objetos artísticos. A arte e o fazer artístico: análise de tensões entre o novo e a tradição. Processos de legitimação das práticas artísticas. Processos de legitimação de práticas corporais e artísticas de grupos culturais minoritários e ou tradicionalmente excluídos do reconhecimento social. Contexto político, social, cultural e tecnológico. Tendências artísticas. • (EM13LGG301) A arte e as visões sobre o Eu e o outro: produções autorais individuais e coletivas. Apreciação, contextualização de produção de textos artísticos. Percepção dramática e sensibilidade estética: análise de produções de teatro na atualidade. Dança contemporânea. • (EM13LGG304) Teatro de rua. Artes circenses. Instalações visuais. Relações entre arte, mercado e consumo. Arte Urbana/Pública: intervenções e integrações entre arte e público. • (EM13LGG305) A arte como possibilidade de inovação e de atuação social e política em desafios contemporâneos. Artes visuais, música, dança, teatro e a cena contemporânea. • (EM13LGG501) Arte contemporânea. • (EM13LGG502) O corpo na sociedade contemporânea (visões sobre o corpo). A representação do corpo indígena e africano pelos europeus. As práticas corporais e as relações de poder. A representação do corpo pela indústria cultural. Produção artística, circulação e recepção de discursos nas práticas corporais. Processos criativos corporais: desconstruindo preconceitos e estereótipos. • (EM13LGG503) Práticas corporais (aspectos artísticos, estéticos, culturais, históricos e sociais). A prática corporal como narrativa de si e do outro. Práticas corporais e integração comunitária. • (EM13LGG601) Heranças culturais: patrimônio cultural imaterial e material. Museus do mundo. Patrimônio artístico brasileiro. História da Arte. Visitas técnicas (teatros, espaços de Arte e equipamentos culturais). • (EM13LGG602) Arte urbana. Performances. Processos de fruição e de apreciação de linguagens artísticas vinculadas a diferentes épocas, lugares e matrizes culturais. • (EM13LGG603) Vivências artísticas das linguagens. Contextos de produção/experimentação (individual e coletiva) das diferentes linguagens artísticas e suas materialidades e possibilidades expressivas. O corpo na Arte. Estudo dos períodos sócio-históricos, compreendendo os contextos, características estéticas e transformação dos modos de produção e reprodução da arte. (EM13LGG701) Arte e Tecnologia (arte digital). • (EM13LGG702) Cinema. Vídeo- arte. Condições de produção, circulação e recepção de obras e atos artísticos em ambiente digital. Relações entre artista, público e obra e seus discursos circulantes em meio digital. • (EM13LGG703) Arte e Cultura Digital: Processos de experimentação, criação e produção artística, em autoria colaborativa, com as diferentes linguagens da arte e com a experimentação de tecnologias digitais. Relação entre as novas tecnologias e as produções artísticas; artes cênicas e tecnologia. • (EM13LGG704) Contexto de produção e circulação de obras e atos artísticos influenciados pelas TDICs. Processos de criação artística em meios digitais. Ferramentas e modos de fazer arte no contexto da cultura de rede.
Bibliografia
CAUQUELIN, A. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005. GOMBRICH, E.H. A história da arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993. BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. Trad. Maria Paula V. Zurawski. São Paulo: Perspectiva, 2000. MACHADO, Arlindo. Arte e Mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

Bibliografia
STANISLÁVSKY, Constantin. A Preparação do Ator – Tradução Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1984.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados do Instituto Federal de Tocantins (2023).

3.3. Síntese das Análises das Ementas dos Cursos dos Institutos Federais da Região Norte

A análise das ementas da disciplina de Arte nos Institutos Federais da região Norte revelou tanto convergências quanto particularidades entre as instituições, evidenciando diferentes concepções e abordagens no ensino da Arte. Entre os aspectos comuns, destaca-se a fragmentação das linguagens artísticas, com algumas instituições priorizando exclusivamente a música (IFPA) ou dando maior ênfase às artes visuais (IFRR). Além disso, a ausência de um conteúdo programático estruturado foi um ponto recorrente em várias ementas (IFAC, IFPA, IFRO), o que pode dar a impressão de um planejamento elaborado de maneira automatizada e somente copiado de outros documentos e normativas.

Outra característica presente em diversas ementas foi a adesão parcial ou explícita à Abordagem Triangular, mesmo que sua identificação no documento tenha sido passivo de interpretação do leitor. O IFRO e o IFAP, por exemplo, demonstraram uma integração mais consistente dessa abordagem, o que se alinha com referenciais teóricos contemporâneos sobre o ensino de Arte.

A regionalidade também apareceu em algumas ementas, especialmente no IFRR e IFAM, que buscaram valorizar a cultura local em seus conteúdos, algo essencial para uma abordagem mais contextualizada e significativa para os estudantes. No entanto, a presença de referências bibliográficas defasadas ou insuficientes (como o uso dos PCNs no IFAP ou a bibliografia limitada no IFTO) foi um aspecto que fragilizou a fundamentação teórica em algumas instituições, demonstrando a necessidade de uma atualização e ampliação das bases referenciais.

Do ponto de vista organizacional, o tempo de oferta da disciplina teve pouca variação entre os institutos. O IFRR se destacou por ser o único a garantir a disciplina como obrigatória nos três anos do Ensino Médio, proporcionando um ensino mais contínuo, diferente das demais que a oferece somente ao 1º ano, ou que a deslocam como algo eletivo nos anos seguintes. A impressão que dá, sob a ótica analista, é da disciplina ir perdendo sua essência no que diz

respeito à formação do estudante, tendo em que vista que pode-se pensar que o educando está sendo preparado para um possível vestibular ou já para a entrada no mercado de trabalho, onde não haveria necessidade de fato da Arte.

A leitura e análise detalhada das ementas permitiram uma compreensão profunda sobre como a Arte está sendo estruturada nos currículos dos Institutos Federais da Região Norte. Esse processo revelou não apenas os conteúdos explicitados nos documentos, mas também suas lacunas, contradições e alinhamentos com as diretrizes educacionais e referências contemporâneas do ensino de arte, como as apresentadas nesta dissertação.

Ao considerar as dimensões da própria análise de conteúdo (Bardin, 2020), foi possível perceber como as escolhas curriculares refletem concepções específicas sobre o ensino de Arte, ora mais tradicional e conteudista, ora mais interdisciplinar e alinhada a propostas contemporâneas. Além disso, a presença ou ausência de fundamentação teórica, a organização dos conteúdos e a distribuição da disciplina ao longo do curso indicaram diferentes níveis de comprometimento com uma formação artística ampla e significativa.

Essa análise contribuiu para evidenciar os desafios e potencialidades do ensino de Arte na Rede Federal, demonstrando a importância da sistematização curricular para garantir que a disciplina atenda aos princípios de um ensino integrador, contextualizado e acessível a todos os estudantes. Os achados desta investigação podem servir como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre a construção dos currículos, incentivando futuras reformulações que ampliem a presença da Arte como um campo de conhecimento essencial na formação dos jovens.

Concernente a expectativa que a disciplina de Arte alinhe as quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), uma crítica fundamentada a exigência pode partir da reflexão sobre a formação docente e a estrutura curricular das instituições. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.278/2016, que alterou o artigo 26, § 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, estabeleça a presença das quatro linguagens artísticas, no ensino de Arte, a realidade da formação dos professores e a carga horária disponível impõem desafios significativos.

A exigência de que um único docente abranja todas as linguagens ignora o fato de que a formação acadêmica na área de Artes tende a ser especializada. Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro não preparam o profissional para atuar com igual profundidade em todas as frentes, tornando inviável uma abordagem qualitativa e aprofundada em cada uma delas. Além disso, a carga horária reduzida da disciplina nas redes de ensino,

especialmente nos Institutos Federais, limita ainda mais a possibilidade de contemplar as quatro linguagens de forma significativa.

Nesse sentido, exigir que um único professor supra a necessidade dessa demanda sem apoio institucional adequado — seja em formações continuadas, materiais didáticos específicos ou maior tempo para planejamento e execução das atividades — revela um descompasso entre as diretrizes curriculares e a realidade da sala de aula. Em vez de contribuir para um ensino mais rico e integrado das artes, essa imposição pode levar a abordagens superficiais e fragmentadas, prejudicando tanto a prática docente quanto a experiência de aprendizagem dos estudantes. O ideal seria uma reformulação das políticas educacionais, permitindo a presença de múltiplos docentes especializados ou, ao menos, um planejamento mais realista, que respeite a formação do professor e a carga horária disponível.

A partir da análise também se destaca um parecer acerca do planejamento curricular das disciplinas de Arte nos Institutos Federais, que está alinhado às diretrizes teóricas e normativas, propondo uma organização dos conteúdos que, em tese, visa promover uma formação abrangente. No entanto, na prática, esse planejamento enfrenta desafios decorrentes da realidade institucional.

Os Institutos Federais, por sua natureza, não se limitam ao ensino formal; eles também privilegiam, para além do ensino, a extensão e a pesquisa, pautadas na promoção de eventos e projetos, que enriquecem o ambiente acadêmico e ampliam as experiências de docentes e discentes. Essa multiplicidade de demandas implica que a carga horária destinada às disciplinas, por mais bem estruturada que seja a ementa, frequentemente se mostra insuficiente para abordar a totalidade dos conteúdos e atividades propostas. Em muitos casos, a dinâmica institucional faz com que parte do tempo previsto para as aulas seja absorvido por projetos de extensão e iniciativas de pesquisa, configurando uma realidade em que o planejamento curricular precisa ser flexibilizado e adaptado às circunstâncias do cotidiano.

Esse descompasso entre o planejamento teórico e a prática institucional destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre a adequação das cargas horárias e a integração dos diferentes pilares da atuação dos IFs (e aqui, dá-se ênfase à disciplina de Arte). É fundamental repensar a organização curricular de forma a valorizar e harmonizar o ensino, a extensão e a pesquisa, garantindo que todos esses elementos contribuam de maneira equilibrada para a formação integral dos educandos. Essa abordagem mais holística pode, futuramente, orientar a reformulação das ementas, tornando-as mais compatíveis com a realidade multifacetada dos Institutos Federais.

Diante de todas as análises feitas, evidenciou-se a diversidade de concepções e práticas curriculares dentro dos IFs, bem como os desafios comuns enfrentados na implementação de um ensino de Arte que seja ao mesmo tempo contextualizado, interdisciplinar e coerente com as diretrizes contemporâneas.

Ao defrontar com uma variação em suas estruturas evidencia a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre como os currículos podem ser articulados para responder às demandas dos educandos locais e, ao mesmo tempo, promover uma formação crítica e abrangente. A leitura atenta e a análise de conteúdo permitiram identificar não apenas os avanços, mas também os entraves que permeiam o ensino da Arte, fornecendo subsídios para uma proposta de revisão curricular que contemple a diversidade de expressões artísticas e a integração com outras áreas do conhecimento.

Em suma, as informações extraídas ao longo deste estudo demonstram que a elaboração de conclusões não significa o fim do processo investigativo, mas sim o fechamento de um ciclo que, ao mesmo tempo, abre novas perspectivas e questionamentos para futuras pesquisas. A reflexão final sobre esses "fechamentos" nos convida a repensar continuamente os currículos, de modo a favorecer um ensino de Arte que seja significativo, inclusivo e adaptado às realidades culturais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

*Coloquei meu coração e minha alma
em meu trabalho e perdi minha cabeça no processo.*
— Vincent Van Gogh

Vincent Van Gogh foi mais do que um pintor; foi um espírito inquieto que colocou sua alma em cada pincelada, transformando dor em cor, solidão em movimento e silêncio em luz. Sua arte pulsa com a intensidade de alguém que enxergava o mundo não apenas como ele é, mas como poderia ser — vibrante, ondulante, quase vivo.

Sua obra *Noite Estrelada* (1889) é um convite ao devaneio. O céu, repleto de turbilhões luminosos, parece respirar. As estrelas brilham como se carregassem segredos do universo, enquanto o vilarejo dorme em serenidade. A pintura desperta um misto de inquietação e encantamento, como se estivéssemos diante de um sonho que nunca se desfaz. Contemplá-la é sentir-se pequeno diante da vastidão, mas também acolhido por uma beleza que transcende o tempo.

E é isso que a arte faz: nos ensina a ver além do óbvio e a encontrar significado até no caos. Ela nos convida à contemplação, ao assombro diante do sublime. Estar na arte, sobretudo na arte-educação, é compartilhar essa magia, abrir janelas para que outros também possam ver o mundo com olhos encantados. Fazer parte desse universo é grandemente satisfatório, por guiar olhares curiosos e por plantar a semente da sensibilidade em corações que, assim como Van Gogh, talvez um dia descubram que a arte não apenas retrata a vida — ela a expande, ilumina e transforma.

A frase de Van Gogh usada na epígrafe dessas considerações expressa a entrega a um propósito, a ponto de se perder (ou se encontrar) no processo. Criar algo significativo exige mais do que esforço; exige paixão, envolvimento e, às vezes, perdas. Para ele, a arte não era apenas um ofício, mas uma necessidade vital, uma força que consumia e, ao mesmo tempo, dava sentido à sua existência.

Perder a cabeça no processo é uma metáfora sobre se deixar transformar pela criação. Também pode refletir o sofrimento de quem se entrega sem reservas, sem medir as consequências. A genialidade muitas vezes caminha junto com a dor, e a arte exige não apenas talento, mas a coragem de se despir de si mesmo — podem consumir, mas também dar sentido à vida.

Na arte-educação, esse mergulho profundo não é apenas sobre ensinar Arte, mas sobre estimular olhares curiosos, abrir caminhos para a expressão e dar voz a sentimentos que, muitas vezes, não cabem em palavras. Quem se dedica a esse campo sabe que o processo pode ser intenso, repleto de incertezas e desafios, mas também carregado de momentos de descoberta e encantamento.

Assim como Van Gogh colocou sua alma em cada pincelada, a arte e a arte-educação ensinam a colocar essência própria no que se faz. Mais do que formar artistas e indivíduos “educados”, elas formam seres mais sensíveis, criativos e críticos. É nesse encontro entre coração, mente e criação que a arte se torna essencial — não apenas para quem a faz, mas para todos que se permitem senti-la

É no planejamento educacional, conforme aponta Libâneo (2014), não deve ser encarado como um manual de instruções imutável, mas sim como um instrumento orientador que precisa se adaptar à realidade concreta da escola. A dinâmica do ensino envolve múltiplos fatores, como o contexto sociocultural, as demandas institucionais e os imprevistos inerentes ao cotidiano escolar, o que torna inviável a aplicação rígida de um plano previamente elaborado. Assim, o planejamento deve ser visto como um processo contínuo de reflexão e ajuste, permitindo que o docente reorganize suas práticas de acordo com as necessidades emergentes, sem perder de vista os objetivos educacionais. Essa flexibilidade não significa ausência de estrutura, mas sim a possibilidade de promover um ensino mais significativo, alinhado às condições reais da aprendizagem.

O pensamento de Silva (2005) destaca a natureza dinâmica e construída do currículo, afastando a ideia de que ele seja apenas um repositório fixo de conteúdos a serem transmitidos. Na prática pedagógica, o currículo é constantemente ressignificado, pois reflete não apenas diretrizes formais, mas também disputas ideológicas, adaptações contextuais e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, o ensino não ocorre de maneira linear e previsível, mas sim em meio a negociações entre professores, estudantes e as demandas sociais que atravessam a escola. Compreender essa flexibilidade curricular é essencial para um ensino crítico e contextualizado, capaz de dialogar com as reais necessidades da educação.

Ana Mae Barbosa (1998; 2003; 2005; 2010; 2014; 2020), traz genialidade para o ensino de Arte. Como uma guardiã das portas do universo da Arte, nos convida a olhar para o ensino da Arte não como um simples aprendizado de formas e técnicas, mas como uma jornada mágica que transforma o ser e o mundo ao seu redor. Para ela, a Arte não é apenas um conjunto de habilidades a serem dominadas, mas um portal para a imaginação, um caminho que abre portas para novos mundos, sentimentos e reflexões. O ensino da Arte, em sua visão, é uma prática

encantada, onde o educando não é um receptor passivo de conteúdos, mas um aventureiro que explora, questiona e reinventa o que está à sua volta.

Em sua proposta, a Arte é muito mais do que uma disciplina – é uma linguagem capaz de conectar o coração humano aos mistérios do mundo e à vastidão das emoções. Ela nos ensina a ver o invisível, a tocar o intangível, a compreender os sutis detalhes da vida que muitas vezes passam despercebidos. A prática artística, ao invés de ser uma busca pela perfeição técnica, é uma jornada de descobertas, onde o que se busca é a expressão genuína da alma, o entendimento profundo do próprio ser e a capacidade de comunicar o que palavras não podem dizer.

Ana Mae Barbosa nos conduz por um caminho onde o ensino de Arte não é rígido ou fragmentado, mas sim uma dança fluida entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a visão pessoal e o coletivo. Ela nos ensina que a Arte deve ser como um jardim selvagem, onde todas as linguagens artísticas se encontram e se entrelaçam, criando possibilidades de ver o mundo, desafiando as convenções e revelando novos olhares sobre a vida, a sociedade e a cultura.

Em sua visão, o currículo de Arte deve ser como um mapa mágico, que se adapta aos caminhos de cada estudante, respeitando suas raízes, suas histórias e sua realidade, mas também permitindo que o educando voe para além dos limites do conhecido. A Arte, para Ana Mae, deve ser uma ferramenta poderosa de transformação, onde o estudante, ao mergulhar nas profundezas de sua própria imaginação, acaba por transformar a si mesmo e o mundo ao seu redor.

John Dewey (2010), com sua visão quase visionária, propõe que a experiência estética não é apenas um acessório do aprendizado, mas a essência que ilumina e dá vida ao processo educativo. Para Dewey, a Arte não é um luxo distante ou um simples enfeite nas paredes da educação, mas um caminho fantástico e transformador que abre portas para a reflexão e o entendimento profundo da vida. Em sua visão, a arte é como uma luz que guia os estudantes através das sombras da ignorância, despertando um novo olhar sobre o mundo, estimulando a imaginação e, acima de tudo, ampliando a percepção sensível do ser humano.

Ele nos convida a ver a escola como um espaço sagrado, onde a experiência estética se torna não apenas uma parte do currículo, mas uma chave que desbloqueia infinitos portais. Nesse espaço, a arte é como um vento que sopra sobre os corações e mentes, despertando a criatividade e a vontade de explorar o desconhecido, sem limites ou barreiras. Não se trata de seguir uma fórmula rígida ou de aprender fatos isolados, mas de permitir que cada educando se envolva com o mundo de maneira fluida, instigante e transformadora.

Dewey, com sua “arte como experiência”, é um elo etéreo que conecta o indivíduo à sua

própria alma e ao universo ao seu redor. Ela não é um fim em si mesma, mas um meio pelo qual o ser humano se encontra com a vida em toda a sua complexidade e beleza. Em sua perspectiva, a experiência estética não deve ser separada da vida cotidiana; ela deve ser entrelaçada com ela, criando uma educação que vai além das salas de aula, uma educação onde o pensamento reflexivo se transforma em ação criativa e engajamento profundo com o mundo. A arte, nesse cenário, não é apenas um exercício de técnica, mas um convite a viver e a sentir, a questionar e a transformar, a ser parte ativa de um universo em constante movimento.

Paulo Freire (2019; 2020; 2021a), com sua pedagogia libertadora, também converge para essa perspectiva ao afirmar que a educação deve ser dialógica, crítica e emancipadora. A Arte, nesse contexto, se torna uma ferramenta potente de expressão e conscientização, permitindo que os sujeitos compreendam sua realidade e se tornem agentes de transformação. O ensino artístico, longe de ser um mero repasse de conteúdos, deve ser um ato de empoderamento, no qual o estudante encontra na Arte um espaço para questionar, criar e se reconhecer como protagonista do próprio aprendizado.

Ler e apreciar Paulo Freire, é um convite a enxergar a educação como um campo fértil de possibilidades, onde o conhecimento não é algo a ser imposto, mas uma flor que deve desabrochar em um terreno de liberdade e diálogo. Em sua visão, a educação deve ser um processo de troca, um jogo de saberes que se entrelaçam e se alimentam mutuamente, onde o estudante não é um mero receptor de informações, mas um sujeito ativo e consciente de seu papel no mundo. Nesse cenário, a Arte surge como uma poderosa ferramenta de transformação, como uma chave capaz de abrir portais para o entendimento da realidade e para a construção de um futuro mais justo e humano.

Ao invés de ser um simples repasse de conteúdos, o ensino artístico deve ser um ato de empoderamento, onde o estudante encontra um espaço seguro e estimulante para questionar as estruturas do mundo, para criar possibilidades e se reconhecer como protagonista da sua própria trajetória. A Arte, assim, deixa de ser apenas uma forma de expressão e se torna um meio de conscientização, permitindo que o indivíduo, ao explorar sua própria subjetividade, compreenda as complexas tramas sociais que o cercam e se sinta capacitado a agir de forma transformadora.

Arte na educação não deve ser vista como um conjunto estanque de técnicas a serem aplicadas mecanicamente, mas como um processo vivo de interação e construção de conhecimento. A Arte na educação não apenas forma apreciadores ou produtores de obras visuais, mas cidadãos mais sensíveis, críticos e engajados com o mundo. Assim como Van Gogh expressava suas inquietações e visões por meio das cores e formas, a arte-educação pode

ser o caminho para que novos olhares se abram, novas vozes se façam ouvir e novas sensibilidades floresçam.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Carla Giane Fonseca do. O ensino de arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- AMARAL, Carla Giane Fonseca do; SIQUEIRA, Thulho Cezar Santos de; LOPONTE, Luciana Gruppelli. A presença da arte nos Institutos Federais: mapeando vestígios e construindo horizontes. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e14686, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.14686. Acesso em: 11 jun. 2024.
- ARAÚJO, Cleusa Suzana Oliveira de; FERST, Enia Maria; VILELA, Marcos Vinicius Ferreira. Estado da Arte e estado do conhecimento. In: MAGALHÃES, Carlos Alberto de Oliveira . (org.). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências*. 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.
- AZEVEDO, Fernando. Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 2, n. 3, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.53833>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 9ª ed. 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educación: Textos seleccionados*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. Acesso em 09 de fevereiro de 2025
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. Brasil: Editora Perspectiva S/A, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. *Histórias da arte e seu ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.) *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BATISTA, Luciana Lima. *O Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais no Ensino Médio Integrado: Fundamentos para uma Prática nos IFs*. 2020. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes e Instituto de Educação, 2020.
- BES, Pablo; SILVA, Carlos G. Lopes da; FERNANDES, Eliane de Godoi T.; e outros. *Currículo e Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: Grupo A, 2020. E-book. ISBN 9786556900742. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556900742/>. Acesso em: 09 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. 2007. Disponível em: http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/normativos/documentos/Documento_BaseEPTNM2007.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-42.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Fernanda Pereira da. Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.75190. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/75190>. Acesso em: 31 mar. 2024.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa Documental. In: MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (orgs.). Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. p. 42-58.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Edição especial. São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real: reflexões à luz do pensamento de Antonio Gramsci. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

IMMIANOVSKY, Charles. Arte-educação por meio da democracia nos Institutos Federais. Cadernos de Pesquisa, v. 54, e10341, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho, 2022. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/calama/cursos/4709-informatica> Acesso em 13 de agosto de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Boa Vista, 2017. Disponível em: https://boavista.ifrr.edu.br/cursos/tecnicos/copy_of_curso-tecnico-em-informatica Acesso em 13 de agosto de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE TOCANTINS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet. Palmas, 2023. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/cursos-palmas/tecnicos/integrado-regular/tecnico-em-informatica-para-internet> Acesso em 13 de agosto de 2024

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet. Rio Branco, 2017. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/campus-rio-branco/integrado/copy2_of_tecnico-integrado-em-edificacoes Acesso em 13 de agosto de 2024

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores. Macapá, 2020. Disponível em: <https://macapa.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/903-ppc-plano-do-curso-tecnico-em-redes-de-computadores-2020> Acesso em 09 de fevereiro de 2025

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada. Manaus, 2020. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/informatica/informatica> Acesso em 13 de agosto de 2024

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática na forma de oferta Integrada. Itaituba, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2014.

MACHADO, Regina. Abordagem Triangular. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.75212. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/75212>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MINERINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71899. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71899>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. Edição 7ª, São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

OMAR, Amanda Caline da Silva; BARBOSA, Diogo José de Moraes Lopes; SCHULZE, Guilherme Barbosa. Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.71542> Acesso em: 31 mar. 2024.

PARENTE, Nelisa de Souza.; MEDEIROS, Adriana Francisca de. Contextualizar, criar e fruir: uma revisão de literatura acerca da abordagem triangular para o ensino de arte. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e14684, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.1-237. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14684>. Acesso em: 24 de janeiro de 2025.

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.71588>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71588>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PONTES, Gilvania Maurício Dias de; KEHRWALD, Maria Isabel Petry; LEDUR, Rejane Reckziegel; PEIXE, Rita Inês Petrykowski. Roda de Conversa: conexões e experiências do GEARTE no âmbito da Abordagem Triangular. Revista GEARTE, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.126530. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/126530>. Acesso em: 7 fev. 2025.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934>. Acesso em: 31 mar. 2024.

ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Cristina de Souza L. Arte, Educação e Contemporaneidade. São Paulo: Editora Blucher, 2020. E-book. ISBN 9788521218890. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521218890/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tharciana Goulart Da; LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. Revista Matéria-Prima, v. 5, n. 1, p. 88-95. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

SILVA, Denise Bianca Maduro; HEIJMANS, Rosemary; MOREIRA, Priscila. Educação Profissional Técnica Tecnológica no Brasil: uma construção dual. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 151–168, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.19914. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19914>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAI, Iva Apoená. Contato. 2016. Disponível em: <http://iva-tai.blogspot.com/?fbclid=IwAR3p2d-LbIG1N16HUXXzYBevkDShiSWdQC0oecYisMoe1kMN9uAW10FzbJM>. Acesso em: 30 mai. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia. Tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivros, 2012.