



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SOPHIA MEDEIROS FERREIRA

**AS ARTES NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE ARTES NA ESCOLA
FRANCISCO BANDEIRA TORRES, EM GUAÍUBA/CE.**

REDENÇÃO – CEARÁ – BRASIL

2022

SOPHIA MEDEIROS FERREIRA

**AS ARTES NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE ARTES NA ESCOLA
FRANCISCO BANDEIRA TORRES, EM GUAÍUBA/CE.**

Monografia apresentada ao Instituto de humanidades – IH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr. Joana D'arc Sousa Lima.

REDENÇÃO – CEARÁ – BRASIL

2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Ferreira, Sophia Medeiros.

F439a

As artes na escola: experiências de ensino de artes na Escola Francisco Bandeira Torres, em Guaiúba/CE / Sophia Medeiros Ferreira. - Redenção, 2022.
93f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof^a Dr^a Joana D'Arc Sousa Lima.

1. Artes na educação. 2. Escola pública. 3. Guaiuba-CE. I.
Título

CE/UF/BSP

CDD 370

SOPHIA MEDEIROS FERREIRA

**AS ARTES NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE ARTES NA
ESCOLA FRANCISCO BANDEIRA TORRES, EM GUAÍUBA/CE.**

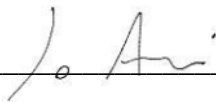
Monografia apresentada ao Instituto de humanidades – IH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 15/02/2022.

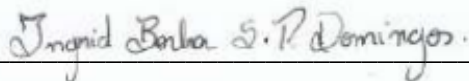
BANCA EXAMINADORA



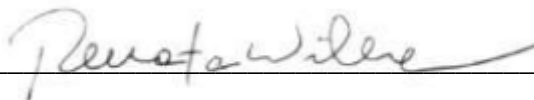
(Joana D'Arc Sousa Lima)



Jo A-mi



Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos



Renata Wilner

REDENÇÃO – CEARÁ – BRASIL

2022

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente meus pais, que vivenciaram a rotina da licenciatura junto a mim. Aconselhando, aguardando e incentivando todos os caminhos que escolhi percorrer.

Aos professores e professoras da UNILAB que me reaperentaram um mundo de possibilidades e lutas que desconhecia, especialmente à minha orientadora Dra. Joana D'Arc Sousa Lima que acompanhou o trabalho, prestando o auxílio necessário para elaboração da monografia.

Aos colegas que foram ombros acolhedores quando o curso a seguir parecia incerto.

À escola que prontamente me ajudou na realização da pesquisa. sem empecilhos. À professora que cedeu seu tempo para coleta de dados, me recebendo em sua turma e em sua casa.

Àqueles(as) que seguraram minhas mãos diante dos obstáculos que se puseram a minha frente. E aos que torceram pelo meu sucesso, mesmo de longe.

Aos familiares e amigos que compreenderam as ausências necessárias para construção acadêmica. A todos(as), muito obrigada.

*Arte-educação é um processo de libertação,
você se torna consciente de si próprio e do
mundo que te rodeia.*

(Ana Mae Barbosa)

RESUMO

As artes possuem uma função social que possibilita a compreensão de si e do mundo, trabalha aspectos psicomotores, cognitivos, emocionais e criativos. Grosso modo esses por si só já seriam motivos que fazem o ensino de artes indispensável dentro do ambiente escolar, mas quais artes, quais linguagens e quais os repertórios poéticos as crianças têm acesso no espaço escolar? Com base nestas perguntas o trabalho que ora apresento procura compreender o ensino de artes dentro da escola segundo a visão de uma professora do ensino fundamental I, em Guaiúba-CE. Este estudo busca analisar os conteúdos e as práticas que a docente trabalha, no cotidiano, na componente curricular das artes. Para tal, essa pesquisa lançou mão da abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso segundo Yin (2001). À luz de autores como Barbosa (1995) e Favaretto (2010), além de documentos como a BNCC, entrevista e observações de aulas. Sendo possível identificar certa marginalização da componente de artes reproduzida desde o currículo, pela escola aos(as) professores(as), e pelos(as) professores(as) aos(as) estudantes.

Palavras-chave: Arte/Educação; Escola Pública; Guaiuba-CE.

ABSTRACT

The arts have a social function that enables the understanding of oneself and the world, works on psychomotor, cognitive, specific and creative aspects. Roughly speaking, these in themselves would already be reasons that make the teaching of arts necessary within the environment, but which spaces, art, languages and which have the poetic repertoires in school? Based on these questions, the work that I present here seeks to understand the arts within the school according to the vision of an elementary school teacher, in the municipality of Guaiuba, in the state of Ceará. This study studies the contents and practices of teaching work, in everyday life, in the curricular component of the arts. To this end, this research used a qualitative approach, using the case study method according to Yin (2001). In the light of authors such as Barbosa (1995) and Favaretto (2010), in addition to documents such as the BNCC, interviews and class observations. Being possible to identify a certain marginalization of the arts component reproduced from the curriculum, by the school to the students, and by the teachers to the students.

Keywords: Art/Education; Public School Guaiuba-CE.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1. CAPÍTULO 1	12
1.1. Conhecendo Os Sujeitos Da Pesquisa	12
2. CAPÍTULO 2	24
2.1. O Currículo Do Ensino Fundamental I.....	24
2.2. O Currículo Oculto: Categorias De Gênero E Raça	29
3. CAPÍTULO 3	35
3.1. Alguns Marcos Na História Da Componente De Artes No Brasil.....	35
3.2. As Artes E Arte/Educação	42
3.3. A Componente Artes	49
3.4. A Formação E Formação Continuada De Arte/Educadores	52
4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	61
4.1. O Livro Didático.....	61
4.2. Entrevista Com A Professora.....	64
4.3. As Aulas Da Componente Artes	70
4.4. Os Desafios No Ensino Da Arte	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS	89

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi fruto de muito esforço e esperança pelo ensino das artes em escolas públicas, senti ser indispensável abordar o tema do ensino de artes nas séries iniciais do ensino fundamental I em escolas públicas, ao identificar diversas lacunas na componente de artes durante o Estágio Nas Séries Iniciais, dentre elas o “deixar fazer”, advindo da auto expressão. O estágio ofertado pelo curso de Pedagogia na Universidade UNILAB proporcionou tamanha imersão ao processo de educação, que trabalhar no contexto de sala de aula se tornou uma necessidade enquanto pesquisadora.

Quando criança, meu primeiro contato com a arte fora do âmbito familiar foi na escola onde foi realizada a pesquisa, lembro dos murais nas paredes, das atividades artísticas e lúdicas que costumavam fazer parte da minha rotina no início de minha vida escolar. Esta escola foi onde fiz meus primeiros amigos, onde estudaram meus familiares, e com o tempo passei a conhecer e criar laços com todas as pessoas que fazem parte do corpo docente e que cuidam do funcionamento da instituição.

A escola carrega em si um enorme simbolismo para a localidade em que cresci e também para a minha formação como cidadã e pesquisadora. A importância desta instituição para a localidade torna-se evidente quando se coloca em pauta que quase a totalidade das pessoas da comunidade tem de passar por esta escola, por ser a única no distrito que oferta a modalidade de ensino do fundamental I. Salvo as poucas exceções de famílias que conseguem arcar com os custos de uma escola particular fora da localidade. A instituição torna-se um elo que liga o passado, o presente e o futuro de toda uma comunidade, sendo de extrema importância pesquisas que forneçam dados que possam acrescentar em seu funcionamento.

O tema em que se enquadra a monografia é o ensino de artes nas séries iniciais do ensino fundamental I em escolas públicas, mais especificamente o primeiro ano do ensino fundamental. Por ser uma série de ligação entre o ensino infantil e o ensino fundamental, e também por acreditar na arte como grande aliada na alfabetização, foi proposto que o estudo tenha como foco o primeiro ano do ensino fundamental I.

O problema guia do trabalho é refletir o que se pode pensar a respeito das artes, a partir do que é ofertado aos(às) estudantes no âmbito da prática da componente curricular de artes no primeiro ano do ensino fundamental I, em escolas públicas? Não somente o

que eu, enquanto pesquisadora, poderia observar. Mas que impressão poderia ficar no imaginário de crianças expostas às artes a partir da escola.

Refletir essa impressão é admitir que a escola é um dos primeiros ambientes em que as crianças têm contato com o conceito de arte, onde a arte se institucionaliza e é apresentada como arte. É reconhecer visões e discursos românticos do(a) professor(a) enquanto uma figura que detém conhecimentos e verdades, acima do erro.

Analisar o trabalho por este ângulo nos fará compreender as artes segundo a visão dos(as) professores(as) do ensino fundamental I, com base nos conteúdos, atividades e práticas propostas. Isto porque será possível entender aquilo que o(a) professor(a) escolhe para levar para dentro de sala de aula, e refletir as bases para o conteúdo ofertado. Além de observar como é o contato do(a) educador(a) e dos(as) educandos(as) com o conteúdo proposto. Como exemplo, indagamos se o(a) professor(a) leva obras de artes para os(as) estudantes conhecerem e interagirem durante as aulas? Se as leva, de quem essas autorias? Por que deste autor(a) e não de outro(a)? Geralmente são de autoria de homens ou aparecem também mulheres artistas? Se não leva, por que não as leva? Os conteúdos e percursos de investigação em artes são da escolha do(a) próprio(a) professor(a)?

A monografia tem como objetivo identificar os conteúdos e critérios utilizados pelo(a) professor(a) para escolha de atividades e práticas da componente de artes, interpretar como o conteúdo levado por professores(as) para a sala de aula na componente de artes pode contribuir na organização de uma experiência de criação e fruição artística e na construção de uma visão dos(as) estudantes sobre as artes de maneira geral. E também, compreender as dificuldades ainda encontradas pelo corpo docente para a prática da componente de artes para o ensino fundamental.

O trabalho segue abordagem qualitativa, que se caracteriza como um estudo aprofundado de uma dada realidade – as aulas de artes –, procurando descrevê-la, analisá-la, interpretá-la e/ou compreendê-la a partir de seu ensino/aprendizagem, tendo em vista os fatos que ocorrem e todos(as) os(as) envolvidos nessa dinâmica (MARTINS e SANTOS, 2018). Assumindo a importância dos processos de interação humana para compreensão da realidade, considerada pelo projeto em situação de inacabamento (FREIRE, 1996).

Seguirá como modelo para pesquisa e investigação o estudo de caso segundo Robert K. Yin¹ (2001) pois têm como objetivo a compreensão de determinada realidade, movendo-se pela pergunta “como” ou “por que” (YIN, 2001), que demanda ressignificações e processos onde seus controles estão aquém do pesquisador. Segundo Yin (2001) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Portanto, os estudos de caso não buscam a generalização de seus resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. (YIN, 2001, pág. 32).

Como sujeitos da pesquisa, terei a professora de artes do primeiro ano. Isto pois o objetivo das observações será identificar o que os(as) professores(as) denominam que sejam artes a partir do que levam para sala de aula e utilizam nas suas práticas com os e as discentes. E ainda entender os critérios feitos pelos(as) professores(as) sobre quais formas de arte são ou não passíveis de entrar para as salas de aula.

Com olhos atentos às reflexões étnico-raciais e de gênero. Bem como identificar a formação dos(as) professores(as) especificamente na componente em que estão responsáveis e como essa formação afeta o ensino/aprendizagem da turma.

Utilizará como instrumento a observação participante feita em sala de aula, no momento das atividades, os conteúdos das aulas de artes, modelo de plano de aula da professora, o PPP da escola, livro didático, entrevista e aplicação de questionário semiestruturado com 01 professora que ministrou a componente de artes em 2021 para uma turma de primeiro ano.

O contato com a coordenadora da escola aconteceu no mês de abril de 2021, via WhatsApp onde foram definidas que seria acompanhada uma turma de primeiro ano e uma professora de artes, bem como o acesso ao PPP da escola.

Pela impossibilidade de observação das aulas por estarem a distância, e aguardando o possível retorno das aulas presenciais mantemos contato, mas apenas em setembro o município estudava a possibilidade de aulas híbridas. Em 21 de setembro de 2021 eu fui adicionada ao grupo de WhatsApp por onde as professoras (todas mulheres)

¹ Robert K. Yin é um cientista social americano, conhecido por seu trabalho em pesquisa de estudo de caso, bem como em pesquisa qualitativa.

passavam as tarefas a distância desde 29 de janeiro de 2021, quando o grupo foi criado, ainda sem certeza do retorno das aulas presenciais.

Foi a partir de outubro que as aulas no geral passaram a acontecer de forma presencial. A componente de artes, no entanto, não teve retorno. Segundo conversa informal com a coordenadora da escola em áudio do WhatsApp, a escola recebeu a ‘orientação de fazer atividades voltadas para o chamado `reforço`, porque as crianças que estão indo para o presencial são aquelas que ainda têm muita dificuldade na leitura e escrita e as professoras estão fazendo com elas atividades de reforço’.

Só em novembro as aulas de artes começaram de forma presencial, se estendendo até o dia 23 de dezembro, quando aconteceu a festa de encerramento e ABC das crianças do primeiro ano. Portanto, para análise estão os conteúdos de artes de setembro a novembro, postados no grupo de WhatsApp da turma. Além de observações da escola e de aulas entre novembro e dezembro.

As observações aconteceram durante o intervalo e no segundo horário de aulas até o horário de término da aula da tarde, quando a professora optou por dar o conteúdo de artes. Nas aulas aconteceram poucas interações com os(as) estudantes, foi analisado todo o processo da aula, relação da professora com a turma e as artes dispostas as crianças na sala e na escola como um todo.

O questionário foi construído com base na plataforma de formulários do Google, contou com 29 questões de múltipla escolha e abertas, com temas relacionados à formação, formação continuada, conhecimento da comunidade pela professora e aproveitamento das aulas. O questionário foi aplicado em 16 de dezembro de 2021, de maneira presencial. Após a finalização da aula com a turma. A professora optou por se manter anônima.

A entrevista com a professora contou com 16 questões totalmente abertas, com foco em memórias e construções de narrativas por parte da professora. De forma que suas respostas nunca podiam ser resumidas em ‘sim ou não’. A entrevista aconteceu no dia 07 de janeiro de 2021, na casa da entrevistada. As questões foram respondidas em cerca de 21 minutos e uma conversa informal foi iniciada tomando, pelo menos, mais 30 minutos, todo conteúdo foi registrado em áudio.

Foram considerados também documentos disponibilizados pela escola, como informações do PPP quanto a componente de artes, o documento para retorno às aulas presenciais, grade de horários, atividades dos(as) discentes, modelos de plano de aula

desenvolvidos pela professora no ano de 2021 para a componente de artes e o livro didático específico manual do(a) professor(a).

Para análise dos dados coletados foram utilizados autores como Ana Mae Barbosa² (1995), Laura Cava (2016) e Celso Favaretto³ (2010), entre outros(as), também buscamos auxílio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além do currículo proposto pela BNCC para o primeiro ano do ensino fundamental. Os resultados serão expostos de forma descritiva, considerando que a pesquisa pretende compreender o fenômeno das aulas da componente de artes e não contabilizar e trazer resultados quantitativos ou sistematizados com respostas objetivas.

Sendo possível identificar certa marginalização da componente de artes no currículo desde a escola que recebe a orientação sobre o ensino de artes, mas não o percebe como necessidade. Além de não receber formação e recursos. O que cria uma marginalização reproduzida pela escola aos(às) professores(as), e pelos(as) professores(as) aos(às) estudantes.

A monografia está organizada em três capítulos da seguinte forma: capítulo I, onde será possível que o leitor e a leitora tenham acesso a informações do município, da escola e da professora de maneira mais aprofundada. A seguir o capítulo II é responsável por apresentar à discussão sobre o tema e sua relevância para o campo da educação e da arte/educação. Além de abordar o currículo escolar, as categorias de gênero e raça enquanto currículo oculto.

No capítulo III, estão a organização das artes na escola, marcos da trajetória das artes, e a arte-educação na componente de artes. No capítulo seguinte, estão os resultados da pesquisa de campo, análise dos dados coletados, tópicos acerca da formação e formação continuada de professores(as) na escola. Além de comentários acerca do material didático e os desafios percebidos no ensino da arte, e as considerações finais. Seguido pelas referências e anexos de materiais da pesquisa.

² Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é educadora brasileira, pioneira em arte-educação por sua sistematização da Proposta Triangular.

³ Celso Fernando Favaretto é doutor em filosofia pela USP, sua Linha de pesquisa é em Estética e Filosofia da Arte

1. CAPÍTULO 1

1.1. Conhecendo Os Sujeitos Da Pesquisa

Chamo-me Sophia Medeiros, tenho vinte e quatro anos. Nasci e cresci em Guaiúba, no interior do Ceará, localidade onde a pesquisa foi realizada. Me interessei pelas artes desde muito cedo. Posso dizer, assim como todos nós, que desenho desde a infância. Costume que se manteve mesmo com o passar dos anos, de forma profissional ou por prazer.

Nos natais em família, minhas tias e primos(as) se reuniam e ensaiavam peças de teatro que eram apresentadas na noite antes da ceia. Minha mãe é artesã têxtil e faz costuras e modelos novos de roupa. Pontos, pregas e babados eram pensados estrategicamente para roupa ficar confortável no corpo do(a) cliente. Meu pai sempre trouxe banners, placas e artes comerciais para casa, depois colocou a produção desse material dentro da minha rotina. Desde criança a arte foi vista por mim de perto, com olhos encantados e cheios de possibilidades, me entendendo capaz porque via pessoas próximas capazes.

Sou a filha caçula de cinco irmãos, meu contato inicial com as artes foi possibilitado através daquilo que meus irmãos produziam, liam ou assistiam. Seja pelos materiais disponíveis ou pela tentativa de imitar seus gostos artísticos, como é de costume quando se tem irmãos mais velhos. Passei a desenhar porque via meu irmão desenhando dragões e seres mágicos diariamente na adolescência, hoje continuo desenhando figura humana enquanto ele segue em produções comerciais.

Meu contato com as artes afunilou-se muito cedo no desenho, aos 14 anos assistia animes (desenhos japoneses) e costumava pausar os episódios para desenhar os personagens. Lembro de ter sido nessa idade meu primeiro pensamento de que eu poderia parar de reproduzir desenhos por diversão e passar a estudar e a criá-los. Aos poucos parei de desenhar apenas para mim e passei a fazer encomendas para clientes, logomarcas para comércios, ilustrações personalizadas, ilustrações infantis para livros e cartilhas.

Hoje tenho ilustrações em livros, lojas com ‘rostos’ produzidos por mim, placas feitas por mim nas ruas da cidade, quadros com ilustrações da família, do animal de estimação ou daquele(a) familiar de quem já se despediu, presentes de aniversário. Em algum momento eu vi na arte uma ajuda financeira, e encontrei o caminho de volta para arte como expressão e sentimento enquanto trabalho com a ilustração. Entendo que o

ponto de partida para o desenho e a ilustração digital aconteceu na minha infância e algo me fez persistir com a escolha diária de desenhar outras pessoas, suas vidas e sentimentos.



Figura 1 Releitura da obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral.



Figura 2 Ilustração intitulada "isolamento".

Acima duas das ilustrações que produzi, a primeira se trata de uma sequência de releituras de obras. Projeto em posts do Instagram, com legendas que carregam informações da obra original e explicações acerca da releitura. Como a escolha de frase que valoriza o futuro, dialoga com as características do modernismo e movimento antropofágico brasileiro.

A segunda ilustração é uma das seis ilustrações expostas no V festival das culturas da UNILAB, sob o título “grupo de risco”, retrata realidades experienciadas durante a pandemia por COVID-19. O termo *grupo de risco* foi utilizado por estudiosos da área para se remeter àqueles com maior possibilidade de infecção e agravamento pelo vírus, no entanto, passado certo período de pandemia, os riscos se estenderam a fome, transtornos mentais, solidão e outros.

Fora do ambiente familiar, meu primeiro contato com a educação foi a partir da escola onde a pesquisa foi realizada. Em um outro tempo, com outras(os) professoras(es), outra gestão e até mesmo um outro edifício escolar. Era 2002, não lembro tanto da época, pois era muito nova, tinha apenas 4 anos. Época em que o distrito não tinha creche, a escola atendia o Ensino Infantil e os anos ainda eram divididos em ‘jardim’. Por isso,

lembro das atividades e leituras que gostava de ouvir, e de momentos que me propiciaram encontro com as artes.

O início da minha vida escolar ficou adormecido durante quase vinte anos. Só enquanto cursava a licenciatura em Pedagogia, na UNILAB tive contato novamente com a escola a partir da componente de Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Vi profissionais acolhedores, um ambiente ornamentado com personagens e murais, mas também pude perceber que era necessário analisar se as minhas lembranças estavam romantizadas pela criança que fui.

Compreendendo sobre a formação do(a) estudante e funcionamento do ambiente escolar, além de sua influência na sua localidade, entendo que a escola muitas vezes é o principal local de encontro com as artes para as crianças na minha comunidade. É, principalmente, o local onde a arte pode ser refletida, revisitada e perder a normalidade que nossos olhos cansados se habituaram a ver pelas ruas.

Mas essa demanda algumas vezes não é recebida com a responsabilidade e o preparo essenciais. Durante meus anos seguintes de escola, nas séries mais avançadas do ensino fundamental, a componente de artes nem sempre parecia uma componente obrigatória. Algumas vezes o tempo de aula era utilizado para outras componentes, noutras acontecia de forma superficial e esvaziada de narrativas e de experimentações com materiais, criações e fruições.

A escola compõe, por seus fazeres e haveres, uma forma de liturgia (BOTO⁴, 2014, p. 99). A autora em questão compreende a escola como um rito analisando os “movimentos internos constitutivos do cotidiano escolar, bem como a compreensão dos protocolos de ações projetadas para serem inseridas em práticas institucionais”. (idem). Basta voltarmos na memória a nossa infância escolar: a organização das crianças em fila, o espaço dividido em classes seriadas, a organização dos horários para classificar as diferentes matérias e componentes curriculares, as carteiras enfileiradas, entre outros modos de organizar tempo e espaço escolar que juntos constroem o que a autora chama de liturgia.

⁴ Carlota Boto é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(USP), onde leciona Filosofia da Educação. Pedagoga e historiadora



Figura 3: Bandeira do município de Guaiúba-CE⁵

Guaiúba se localiza a 26,1 km de Fortaleza, capital cearense. Possui 24.091 habitantes, segundo o IBGE de 2010, em uma área geográfica de 267 km². Com estimativa de 26.508 pessoas para o ano de 2021, em cinco distritos, sendo eles: Água-verde, Itacima, Dourado, Baú e São Jerônimo.

Segundo o site da própria prefeitura, o nome da cidade possui dois significados traduzidos do tupi-guarani por José de Alencar Guaiuba significa ‘por onde vêm as águas do vale’, uma segunda versão também aceita na região é ‘bebida da lagoa’. Dois significados que se relacionam ao recurso natural fortemente presente no município: a água. Abaixo o excerto retirado do Hino Municipal de Guaiúba.

Rio Guaiúba que desce da serra transporta as águas dos seus alcantis molhando a face e crosta da terra para o seu povo ficar mais feliz (GUAÍÚBA, 2022).



Figura 4: Estação Ferroviária Municipal⁶

Guaiúba iniciou sua história como cidade de passagem, a prova maior dessa característica é que a cidade não construiu suas primeiras casas próximo a igreja matriz, como é de costume ser o centro das cidades, mas sim próximo à estação ferroviária em 1872. Onde desenvolveu também seu centro comercial e político.

⁵ Bandeira do município de Guaiuba-CE, infelizmente não foi encontrado o artista responsável ou a história por trás das figuras e cores. Disponível em: <https://guaiubafotosefatos.blogspot.com/2021/>

⁶ A estação ferroviária de Guaiuba está localizada na rua Rodolfo Teófilo, Centro da cidade. Hoje é utilizada como Câmara Municipal de vereadores. Disponível em: <https://guaiubafotosefatos.blogspot.com/2021/>

A história de Guaiúba começa nos primeiros anos do século XIX, com o início da produção de café nas serras de Baturité e Aratanha, cujas terras se adaptavam ao cultivo dos grãos. Além do café, foi produzido na região o algodão - produto muito importante para o desenvolvimento da cidade de Fortaleza, que o exportava para outras partes do mundo. Com o crescimento da produção agrícola, Guaiúba, que fica na região, passou a ser habitada. (GUAÍÚBA, Acesso em: 08 de janeiro de 2022).

Em 1873 é criada a vila, com a escolha dos(as) primeiros(as) vereadores(as). No ano seguinte a igreja matriz é finalmente concluída. Em 1955 a paróquia tornou o projeto de emancipação real para a vila, ainda com dependência de Pacatuba. Em 15 de novembro de 1986, um plebiscito decidiu que Guaiúba deveria ser elevada à condição de município.

O município de Guaiúba possui 8 agentes cadastrados(as) no Mapa Cultural, pela SECULT-CE. O mapa cultural é uma plataforma de mapeamento do cenário cultural cearense, segundo o site:

O Mapa Cultural é uma ferramenta de comunicação visibilizando os eventos do circuito de festivais de artes e do calendário cultural, os projetos desenvolvidos e os espaços promovidos pelos agentes e instituições culturais do Ceará. É também a plataforma de acesso e execução dos editais realizados pela Secretaria. (SECULT, acesso em: 08 jan. 2022)

No mapa cultural estão Leonardo, fotógrafo com atuação no audiovisual e arte digital. O pintor e artista plástico José Jorge. Lucca Dr percussionista e baterista, classifica sua área de atuação em música, dança e arte de rua. Antonia Almeida e Vanessa Souza, artes integradas. Anne Kelly, que conta ter feito a primeira apresentação aos 6 anos e faz parte do grupo de teatro CENATRO desde 2015. Thiago Araújo, participante da CIA de Teatro aos Trancos e Barrancos, muito conhecida na região, é constituída por estudantes e instrutores do CEARC. Geime Dantas, desenhista e pintor, se designa artista e desenhista desde a infância. Todos(as) residentes de Guaiúba.

No cadastro de espaços culturais está o CEARC - Centro Educacional de Arte e Cultura, a instituição se localiza na sede. Acolhe em sua estrutura física a Galeria de Artes Aldemir Martins, a Biblioteca Pública Municipal Eduardo Campos e o Teatro Tom Cavalcante. O Centro oferta formação artística em diferentes linguagens, Música, Dança, Teatro e Artes Marciais, além de proporcionar à população atividades esportivas direcionadas ao bem estar (SECULT, 2019). Em anos anteriores e em 2021, essas turmas se limitaram muito ao município e pouco foram disponibilizadas aos distritos. Em 2022, no entanto, a SECULT – Secretaria Municipal de Cultura e Juventude – estuda a possibilidade de estender as ofertas aos distritos. Atualmente, caso haja desejo, é possível se locomover à sede para as aulas.

Em 2021 o município ofereceu uma transmissão ao vivo do festival folclórico *Festfolg* através do YouTube, com plateia limitada no município de Água-Verde. Durante o festival eram apresentados os(as) Mestres(as) do município, que dominam artes que fazem parte da cultura popular da região. O festival contou com a participação da CIA de Teatro aos Trancos e Barrancos e demais atrações através do CEARC.

No natal o CEARC também assume a responsabilidade pelas atrações. Durante muitos anos, apresentações de teatro, dança e música aconteceram no seu espaço físico. Em 2021, com a Pandemia por COVID-19 e a necessidade de isolamento ainda em vigor, a prefeitura optou por realizar uma festa para cada distrito em dias diferentes ao longo do mês de dezembro, visando não reunir um público tão grande.

Em Água-Verde a festa intitulada Natal Com Arte aconteceu no 'casarão', nome pelo qual é conhecido uma antiga construção que pertence a uma família de maior poder aquisitivo da localidade. A casa já foi palco de videoclipes de dança, livros (como a obra *Progresso Obscuro*, um apanhado histórico de horror e ficção produzido por Marcos Fábio Oliveira, Leonardo Alves e Leiwilson Silva) e mitos sobre a possibilidade de ser um casarão 'mal-assombrado'.

As escolas da região usam as narrativas para produções e os mitos ultrapassam as barreiras municipais, um exemplo é o livro produzido por estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Antônio Albano, Fortaleza-CE, intitulado de *Histórias- viver para contar contos terroríficos*, que reúne contos inventados e pesquisados pelos(as) estudantes.



Figura 5: Casarão de Água-Verde⁷

Crescer em Água-Verde foi aguardar as festas de padroeiro todos os anos no mês de setembro para ir ao parque que chegava à localidade, nos dias atuais o parque continua a ser atração certa durante a festa de São Francisco. A festa costumava trazer fiéis e curiosos(as) de municípios vizinhos para Água-Verde, além de ser um ambiente perfeito para momentos em família.

Guaiúba foi uma cidade conhecida por quadrilhas que competiam por todo o Ceará, os ginásios de todo o município recebiam grupos no mês de junho. Em destaque estava a Sol do Sertão, com participantes da localidade reunia um grande número de pessoas em apresentações gratuitas, ou de valor simbólico. Trazia cores, narrativas e encenação.

Outra atração esperada era o circo. Esta era uma visita mais rara, mas alegrava o bairro. O circo nunca se limitou ao lugar onde estava sua lona, os(as) palhaços(as) andavam pelas ruas cercados(as) de crianças, cantando em rimas e chamando atenção para o espetáculo que aconteceria mais tarde. As rimas sempre tinham o objetivo de instigar os(as) adultos(as) transeuntes para divertir os(as) que acompanhavam os(as) palhaços(as). Apesar de ainda existir, o circo que costumava passar temporadas no distrito agora chega somente à sede do município em Guaiúba.

Realizei o estágio de Anos Iniciais na escola ora observada. O estágio aconteceu em 2019, portanto, a maior parte do tempo entre o período de observação do estágio e a coleta de dados para a monografia a escola se encontrava fechada por conta da pandemia

⁷Foto da antiga construção denominada casarão mal-assombrado de Água-Verde. Disponível em: <https://guaiubafotosefotos.blogspot.com/2021/>

por COVID-19. São feitas descrições atentas às mudanças mínimas ocorridas no ambiente.

Durante a realização do referencial teórico, a escola, que funciona em um prédio alugado pela prefeitura, estava saindo da modalidade de ensino híbrido, que foi adotado devido a Pandemia por COVID-19. O que alterou a organização das salas. Dividindo as turmas pela metade e em duas semanas de aula, ou seja, turmas com vinte estudantes agora tinham dez por aula que revezavam o dia de aula presencial.

A escola dispõe de um quadro de funcionários(as) definido por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um secretário, sete professoras, uma auxiliar de serviços gerais, um porteiro e uma merendeira. E uma quantidade geral de 181 estudantes, divididos(as) entre três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano. O número máximo de crianças por turma é 30. (GUAÍÚBA, 2021)

No que se refere à estrutura física, a instituição dispõe de uma secretaria escolar, uma diretoria que também funciona como sala dos(as) professores(as), cinco salas, sendo uma utilizada como espaço para biblioteca, dois banheiros para estudantes, um banheiro para funcionários(as), uma cantina, um almoxarifado, uma dispensa e um pátio coberto. (GUAÍÚBA, 2021)

Atende a uma população com famílias de classe média-baixa e pobre, distribuindo os(as) estudantes em turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, os(as) funcionários(as) possuem uma relação amistosa, onde apesar do bom relacionamento pessoal entre todos(as), as ordens não encontram dificuldades para serem realizadas. (GUAÍÚBA, 2021)

Do portão da escola é possível ver o corredor direito, onde estão 4 salas. Duas salas usadas por segundos e terceiros anos. Uma sala usada como biblioteca e sala de reforço e na sala maior está a secretaria. Onde estão os livros paradidáticos e as mesas da diretora e coordenadora. As salas ficam do lado esquerdo do corredor, enquanto a biblioteca e a secretaria estão do lado direito. O banheiro masculino está no fim do corredor.

A biblioteca conta com três estantes de metal com cinco prateleiras cada, em sua maioria preenchidas com livros didáticos antigos e atuais. Além de livros paradidáticos. Um armário fechado, dois expositores com cinco prateleiras preenchidas por livros

infantis. Além de algumas carteiras infantis cheias de livros sortidos, inclusive direcionados a professores(as). Quando estive na biblioteca estava sendo aplicado uma prova, permaneci durante toda a aplicação e todo o intervalo de aulas, até que as crianças voltassem para sala. Nesse período apenas uma criança se dirigiu à biblioteca, um estudante do primeiro ano que acompanhei.

No corredor da esquerda, ficam os primeiros anos. As salas são dispostas do lado esquerdo do corredor e do outro lado existe apenas uma parede azul que acompanha todo o corredor, que possui cerca de dois metros e meio de largura. Ao fim do corredor esquerdo está o banheiro feminino.

O pátio é o lugar onde as crianças passam o intervalo e dá ligação para os demais ambientes da escola, como os dois corredores e a cantina. Já é possível perceber ornamentos, cartazes lembrando do uso de máscaras e artes visuais no geral dispostas aos(às) estudantes. Existiam murais de diferentes temáticas como ‘sejam bem-vindos’ ou ‘datas comemorativas do mês’ e ‘aniversariantes’ - destinado aos(às) funcionários(as) - feitos em EVA coloridos, além de ‘boas festas’ com personagens que remetem ao nascimento de Jesus.

A cantina está posicionada em frente ao corredor esquerdo, ao lado uma pequena sala onde ficam máquinas para xerox e é de uso comum da coordenadora. Do pátio é possível ver a grade que vai até metade da parede, formando uma cozinha estilo americana, onde as crianças recebem o lanche do dia. Ao lado da cantina está o banheiro de funcionários(as).

Todas as salas são padronizadas e possuem a cor verde escuro nas paredes e uma porta de madeira em sua entrada. A sala do primeiro ano C, turma que me acolheu para a realização desta pesquisa, é a mais próxima da entrada do corredor da esquerda. As portas contam com a legenda das turmas que são atendidas na sala.

Existem cerca de 17 murais com temas diversos. Quantidade que chama atenção logo quando entramos na sala. Em sua maioria são murais produzidos pelas professoras e que ficam nas paredes da sala ano após ano, para receber as novas turmas. Alguns deles são usados diariamente em sala, como é o caso do mural de *Família Silábica*, *Dias da Semana* e *Quantos Somos*. O mural intitulado de `Quantos Somos` é utilizado para contar a quantidade de estudantes em sala no geral e os(as) dividindo em quantidade de meninos e meninas.



Figura 6: Coleção Pessoal

A imagem acima mostra um pouco dos cartazes presentes na sala, trazendo de forma mais próxima dois dos cantinhos. “minhas produções”, o único espaço onde foi possível encontrar produções dos(as) estudantes. E “cantinho da leitura”, onde existia uma representação de uma menina negra escondida entre as várias páginas.

Além desses, existem dois cartazes das *Letras do Alfabeto*. Um deles está localizado acima da lousa e apresenta imagens de animais com as letras iniciais presentes no alfabeto. Um *Calendário Mensal*, mural de *Sejam Bem Vindos*, *Palavras Mágicas*, atividades já realizadas com as crianças como fábulas, o texto *menina bonita do laço de fita*. Existe também um mural de *Minhas Produções*, onde estão desenhos produzidos de acordo com a história *o leão e o ratinho*. Um dos murais tem o título de *o Cantinho da Leitura* e possui uma corda com páginas de um livro ilustrado fixadas com pregadores, onde podemos ver uma personagem negra. Existe também o *Cantinho da Arte*, mas não possui obras. Um mural de *Formas Geométricas*, e papéis com informes como a localização da lixeira e exigindo o uso de máscara. A imagem a seguir mostra o *Cantinho da Leitura* e *Minhas Produções*.

Pode-se notar certo cuidado com a ornamentação da sala, com personagens coloridos produzidos em mais de um material. Como o E.V.A, a cartolina. As histórias

coladas na parede são transcritas pela professora com um pincel para um papel-madeira. A maioria dos murais têm a cor amarela, o que contrasta com a parede verde escuro. A lousa branca leva o nome da escola na parte de cima, algumas manchas de pincel e mais uma papel-madeira com texto.

O mapeamento da sala observada é feito por fileiras em pares de estudantes, existe atualmente uma grande sobra de carteiras, pois a turma recebe a metade dos(as) discentes matriculados(as) por vez. O fundo da sala comporta cerca de 10 mesas e cadeiras, enquanto outras 10 estão em uso.

A instituição dispõe de estrutura física e material que suprem quase inteiramente as demandas dos(as) estudantes e suas necessidades, a situação socioeconômica da escola pode ser considerada regular.

Na escola é comum ouvir sons vindo do ginásio poliesportivo de frente para a escola. Gritos, apitos, barulho dos solados dos sapatos durante a corrida. No horário das aulas não é possível ouvir as outras turmas, para o intervalo é tocado um sino de ferro que as crianças facilmente identificavam, mesmo durante alguma brincadeira. Eu senti dificuldade de ouvir. O intervalo inicia às 15h e dura 15 minutos.

Durante o intervalo gritos e risadas são comuns, as crianças correm bastante e não é oferecido brincadeira ou brinquedos elaborados ou mediados pela escola. Algumas crianças passam o intervalo na secretaria observando os livros e materiais que estão sendo cortados e colados para eventos da escola. O trabalho manual é feito pela diretora e coordenadora e, algumas vezes, demais funcionários(as) em momentos de pausa.

A professora acompanhada para realização do trabalho possui pouco mais de 31 anos, é mãe e esposa. Mora na localidade da escola há 31 anos. É formada em pedagogia, Letras - língua portuguesa e possui pós-graduação em Gestão Escolar. Sua componente preferida na infância era a língua portuguesa, principalmente por ser fã dos textos trabalhados em sala. Melhores elaboradas, as atividades da matéria sempre chamaram mais sua atenção.

A profissão foi escolhida com base na disponibilidade de curso e de emprego, já que não tinha intenção de sair da cidade. A professora considera uma profissão muito bela, “eu gosto muito da minha profissão. Hoje eu não me vejo em outra profissão, eu

amo o que eu faço. Gosto muito da minha profissão.” (falas da professora durante a entrevista)

Ela se dirige aos(às) discentes pelo nome, e eles(as) a chamam de tia. Ela tem a fala baixa e não levanta a voz mesmo em momentos de mais barulho em sala. Aguarda o momento de chamar atenção. A professora se comporta com calma e carinho, apesar de ceder pouca atenção de maneira individual. A professora dificilmente apressa os(as) estudantes para a finalização de uma tarefa, mas aguarda e auxilia no progresso.

Ser mãe de dois filhos influencia no seu trabalho, de acordo com a conversa que tivemos se torna impossível produzir os planos das aulas quando seu filho mais novo está acordado. O filho faz barulhos, corre e grita e até mesmo desliga o computador da mãe no momento do planejamento. O que nos abre para reflexão da agilidade com que precisa finalizar seus planejamentos.

Para realizar a formação de Pedagogia, em 2001, a professora trabalhou a semana inteira na instituição de ensino fundamental II que existe no distrito, e no fim de semana tinha sua formação. A professora possui experiência em escola particular, como iniciou sua carreira em 2007. O salário era em torno de R\$150,00, enquanto o salário dos(as) professores(as) da prefeitura era R\$600,00. Do valor recebido ainda pagava sua passagem, já que a escola em que lecionava fica na sede do município. Até que foi chamada pelo concurso que prestou no distrito.

Para cursar letras aguardou mais de um ano até chegar a uma quantidade de educandos(as) que formasse turma. Na segunda graduação, já era mãe e concluiu em pouco mais de dois anos em regime especial. Em seguida, investiu mais dois anos em sua pós-graduação. Hoje, segundo ela, é habilitada para dar aulas no ensino infantil, fundamental I, fundamental II e componentes do ensino médio.

Fala ainda sobre o desejo de cursar um mestrado, mas a impossibilidade de fazer no momento. Pela sua rotina de dar aulas, cuidar da casa e dos filhos se torna exaustivo procurar outra formação. Para ela, não é produtivo entrar no mestrado para não conseguir desenvolver bem nada do que é proposto.

2. CAPÍTULO 2

2.1. O Currículo Do Ensino Fundamental I

O currículo segundo a teoria curricular existe em todas as instituições culturais, ainda que não seja um currículo restrito e delimitado como um currículo escolar. Mesmo sem o objetivo explícito de ensinar, são transmitidos uma variedade de conhecimentos vitais para a construção da identidade e da subjetividade, ainda que não sejam reconhecidos como tal (SILVA⁸, 2005).

A etimologia da palavra currículo vem do latim *curriculum*, tem tradução como “pista de corrida”. Existe como o processo que molda as pessoas. Não somente com relação aos conhecimentos que adquirem, mas a identidade construída desde a infância.

O currículo escolar nasce com modelo inspirado na ideia de fábrica, pelo seu processo de racionalização de resultados educacionais. Especificando precisamente objetivos e procedimentos padrões, com métodos para obtenção de resultados que possam também ser medidos. (SILVA, 2005, p. 12) Algumas escolas adotaram este modelo ao longo dos tempos.

No trabalho, não desconsideramos o currículo social e cultural fora do ambiente escolar e que este possui influência direta na vida do discente, assim como do docente em muitas escalas. No entanto, nosso foco é compreender especificamente o currículo escolar por estarmos imersos no funcionamento do processo educativo segundo as diretrizes escolares.

O currículo é lugar, espaço e território. Relação de poder, trajetória e percurso. O currículo é autobiografia, texto, discurso e documento de identidade, no currículo se forja nossa identidade. (SILVA, 2005) O currículo é uma construção social, resultado de um processo histórico. Está além da grade curricular e conceitos técnicos como ensino e aprendizagem, e conteúdos.

O trabalho não reconhece um currículo neutro como as teorias tradicionais comentam. Mas um currículo interessado, é preciso, porém, identificar seus interesses. Pautado em teorias críticas e pós-críticas de currículo optamos pela utilização de

⁸ Tomaz Tadeu da Silva no livro documentos de identidade (2005) é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

conceitos como emancipação, currículo oculto, identidade, subjetividade, representação, cultura multi e transculturalismo, além de conceitos como gênero e raça. (SILVA, 2015)

Entendemos a pergunta “o que?” muito importante para refletir acerca do currículo. O que é escolhido como conteúdo do currículo escolar? Mas pensamos além: como? E porquê? Como os conhecimentos selecionados são ensinados? Por que os conhecimentos presentes no currículo foram escolhidos? (SILVA, 2015)

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2015 p. 16)

Para compreensão da componente de artes na escola se faz necessário entender melhor sobre o local onde essa componente está anexada, o currículo escolar. Ao propor a análise do currículo estamos incorporando elementos como: qual horário é reservado para as artes, que aulas a componente ocupa na grade curricular, é possível ter proveito suficiente da componente a partir de todos esses elementos? Por que escolher um artista e não outro? Por que elejo um determinado texto dramático, ou determinada música? Ou determinados instrumentos? Qual o lugar das artes no currículo? Essas são perguntas necessárias à reflexão que buscamos desenvolver durante o trabalho.

A responsabilidade pelo ensino básico é do município:

Art 30. Compete aos municípios. VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; (BRASIL, 1988)

Posteriormente o termo pré-escolar foi substituído por Educação infantil na redação pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Apesar da obrigatoriedade com a educação básica todo material e conteúdos são propostos por documentos gerais como a BNCC e os PCN's, como veremos a seguir.

No documento de Referenciais Curriculares Básicos, DCRC⁹ da SEDUC, o currículo surge como um conjunto de decisões sobre o projeto formativo do homem, envolvendo valores sociais e culturais, interesses e aspirações pessoais e coletivas. Existe,

⁹ O DCRC é um documento que é referência para a educação infantil e ensino fundamental, foi criado após a homologação da BNCC em 2017. Com apoio de muitas instâncias, inclusive do PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa -, com objetivo de apontar caminhos para um currículo vivo e prazeroso, assegurando aprendizagens indispensáveis.

pois, a necessidade de romper com a visão de currículo como uma disciplinarização de conteúdos (DCRC, 2019)

Os programas de educação infantil e ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, como prevê a constituição em seu Art. 30 (BRASIL, 1988). Os conteúdos para toda educação básica são de responsabilidade da BNCC, mas é possível inovar as práticas e métodos de como esse conteúdo pode ser ministrado, de acordo com o plano de aula de cada educador(a), desde que abram possibilidades para as dimensões do conhecimento na arte, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2017).

Podemos entender criação como “uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos”. Podemos entender crítica como “impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem”. Para estesia, “o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência”. A expressão é vista como as “possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos”. A fruição, “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.” E a reflexão é a “atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.” (BRASIL, 2017, p. 194-195)

Segundo o PPP da escola para o ano de 2020, foram utilizados como conteúdo curricular as propostas da BNCC para os anos iniciais, mas no currículo apresentado no PPP existem mais detalhes do que aquele cedido pela BNCC. São, no entanto, habilidades presentes ao longo do documento. Como, por exemplo, o detalhamento de habilidades e competências para cada unidade temática.

A proposta da escola para as artes não parece ir além do conteúdo presente na BNCC. Sendo esse seu objetivo, só podemos pensar no cumprimento ou não de um documento base. É uma realidade preocupante já que a base é mínima e deveria estabelecer inicialmente o que ensinar, e não como ensinar. (MOLINA¹⁰, 2016).

Para a componente de artes foram levados em conta na construção da BNCC temas como: Artes visuais, Dança, Música, Teatro e Artes integradas. Para cada tema são

¹⁰ Alexandre José Molina – Instituto de Artes/ Curso de Dança/ Universidade Federal de Uberlândia (MG).

propostos de 3 a 5 objetos de conhecimento, para cada objeto existem objetivos específicos, habilidades e competências a serem alcançadas.

Integrar, portanto, significa imbricar de tal forma que novos conhecimentos possam ser construídos preservando-se a potência de cada um dos campos do saber envolvidos, não havendo o mais forte e o mais fraco, mas havendo o que um e outro tem a compartilhar. Para que isso aconteça, é necessário que o estudo de cada campo artístico seja aprofundado, sob a orientação de um especialista. (PIMENTEL & MAGALHÃES, 2018, p. 229)

A BNCC estipula 9 competências específicas de arte para o ensino fundamental.

São elas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2017)

Outro ponto importante a ser comentado é que as artes não são reconhecidas como uma área específica, mas vinculada a área de linguagens. No texto da BNCC essa proposta surge como uma possível afinidade entre componentes, mas é reducionista. A posição é velada a partir da afirmação de uma superação da fragmentação do currículo (MOLINA, 2016).

Existe a necessidade de as artes serem vistas pela BNCC como área específica, enquanto as 4 linguagens apresentadas pela BNCC seriam componentes internas das artes (MOLINA, 2016). Isso se dá pela sua capacidade de profundidade em diferentes linhas epistemológicas, e a prática de um(a) especialista. Sendo contrário, assim, a polivalência.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1996, p. 35)

O PPP apresenta algumas desorganizações para as tabelas de conteúdos. Como a troca de unidades temáticas por outras, ou a não presença de todas as propostas para Música. Por outro lado, é uma grade prática para o dia a dia escolar, que traz a junção de muitas habilidades sendo possível desenvolver uma atividade a partir das descrições mostradas no arquivo.

A escola distribui as componentes entre as professoras de maneira que a P1 sempre fica com língua portuguesa e matemática, as duas de maior carga horária. E a P2 sempre é encarregada das demais componentes. Dessa forma cada turma recebe duas professoras ao longo do ano letivo, como é possível visualizar na grade enviada pela própria professora. A área em verde diz respeito ao horário da professora que acompanhamos:

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
2H LINGUA PORTUGUESA / 2H MATEMÁTICA	2H LINGUA PORTUGUESA / 2H MATEMÁTICA	2H LINGUA PORTUGUESA / 2H MATEMÁTICA	1H LINGUA PORTUGUESA / 3H ESTUDO	4H ESTUDO
4H ESTUDO	4H ESTUDO	4H ESTUDO	1H ESTUDO 2 CIÊNCIAS / 1 ARTES	1 GEOGRAFIA 1 HISTÓRIA 1 ENSINO RELIGIOSO 1 RECREAÇÃO

Figura 7: grade de horários, coleção pessoal.

Ainda assim as professoras lecionam todas as matérias, já que aquela que é P2 em uma turma geralmente é P1 para outra turma da mesma série. No tempo de estudo apresentado no plano, portanto, nem sempre a professora está livre das demais componentes de língua portuguesa e matemática para outras turmas, componentes que estão presentes durante quatro dias da semana, com exceção da sexta-feira. Resultando em menos tempo de planejamento do que a grade de horários parece oferecer.

É possível identificar também que o horário das componentes presente na grade difere da rotina apresentada pela professora durante a entrevista, assim como também difere do horário utilizado no início do ano durante as aulas remotas. Em EAD a componente de artes era ofertada às sextas-feiras.

Na quinta-feira existe uma hora de estudo para a professora, 2h de aula em ciências e 1h de aula para artes. Em entrevista a professora informa que às quintas dá aula de geografia e história no primeiro horário e 2h de artes no segundo horário. Essa é uma saída independente tomada pela professora para desenvolver completamente os planos da componente de arte em algumas aulas, se adotasse o horário cedido pela escola as aulas de artes seriam interrompidas na metade, ou mesmo teriam que trazer um conteúdo menos elaborado.

A organização da componente de artes próximo ao final da semana, inicialmente na sexta-feira e em seguida na quinta-feira, prejudica a componente com uma carga semanal do cansaço dos(as) estudantes. Sua posição no segundo horário recebe os estudantes mais agitados do intervalo, consumindo mais tempo de aula para a reorganização da turma.

Em 2021 houveram cerca de 200 dias letivos, apenas 37 dias tiveram aulas de artes. Considerando que normalmente a componente ocupa 1h na grade de horários, cerca de 800 horas letivas apenas 37 horas são destinadas às artes, considerando feriados e férias de janeiro e julho.

2.2. O Currículo Oculto: Categorias De Gênero E Raça

A socialização das crianças não obedece inteiramente ao currículo escolar. Mesmo com as normas escolares, palavras mágicas repetidas diariamente e atitudes exigidas para adaptação da instituição a ideologia em vigor. Já que todos os tipos de processos enfrentam resistência ou desvios e os muros das escolas não são capazes, e nem deveria ser objetivo, de esvaziar estudantes, educadores(as) ou funcionários(as) de conhecimentos já adquiridos.

Sendo o currículo responsável por ensinar códigos de classe, Silva (2015) nos apresenta um conceito nomeado currículo oculto. Apesar de ser um termo que carrega muitas tensões, com a sua ‘invisibilidade’ questionada e alterações de significado dependendo de qual teoria do currículo lança mão da palavra. Consideramos ainda um conceito importante para abordar temas transversais, que carregam graus de evidência e comportamentos velados. *Ocultados*.

Uma das tensões enfrentadas com o uso do termo, é que o conceito de currículo oculto foi fundado na sociologia funcionalista, de maneira conservadora. Inicialmente

retratava regras a serem dominadas por educadores(as) e educandos(as), o que tornaria melhor o uso comum da escola. Ressignificado pela teoria crítica, o currículo oculto surge como indesejado. Visto como uma distorção ao objetivo ‘genuíno’ da educação (SILVA, 2015).

O trabalho pensa o currículo oculto como não-neutro, mas como uma mediação entre seu aspecto de dever e de indesejável. Compreendido como inevitável. Isso porque o currículo oculto não existe por si só, ele é uma reação a socialização dentro da escola. Através do currículo oculto é possível aprender atitudes, comportamentos, valores e orientações (SILVA, 2015). Só sendo possível, pois, teorizar sobre aquilo que o currículo oculto reforça conhecendo a realidade da instituição e da comunidade em que está inserida.

A ideia não é ‘desocultar’ o currículo oculto, mas entender que ele existe e tentar minimamente compreender como se comporta. Além de identificar elementos físicos ou comportamentais passíveis de serem introduzidos ou reforçados pelo currículo oculto. Nem sempre esses elementos estarão presentes de maneira consciente no ambiente escolar, mas mesmo inconscientemente podem trazer marcas para a identidade dos(as) estudantes.

Entendemos, pois, o currículo oculto como “todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2015, p 78). O aspecto primeiro notado ao ter contato com a escola e as salas de aulas são os murais.

Na escola é comum existir murais de diferentes temáticas, sejam informativos, comemorativos ou como forma de adorno ao ambiente. Na sala de aula onde foram feitas as observações, existiam cerca de 17 murais. Deles, apenas 1 foi construído pelas crianças. Todos os demais foram levados pelas professoras ao longo dos anos letivos.

Os murais são coloridos, trazem personagens e tornam a sala um ambiente agradável e lúdico sendo, portanto, um contato direto do olhar das crianças com composições externas, trazidas pelas professoras. Com um olhar crítico é possível identificar algo em comum entre todos os murais: Os(as) personagens são brancos(as), exceto por aqueles que não são humanos, como ursos, abelhas ou borboletas. Na escola, porém, é rara a presença de estudantes com tais características. Sendo sua grande maioria de fenótipo pardos(as) ou negros(as), diferente das representações com que convivem em

sala. Podendo inibir o comportamento dessas crianças, ou mesmo limitar as possibilidades de referências do ambiente para seu fazer artístico.



Figura 8: Murais Diversos da sala de aula

As personagens femininas apresentam cabelos longos, ornamentos com flores ou laços. O último mural parece representar um cabelo afro, mas o personagem tem a pele clara.

No livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, com vários autores sob organização de Ana Mae Barbosa (2003), estão as diferenças entre olhar e ver (SMITH, 1997; CAÑIZAL, 1998; ZAMBONI, 1998 Apud BARBOSA, 2003). No cotidiano da vida se usa de muitos sentidos e capacidades intelectuais simultaneamente, por esse motivo a intensidade de suas percepções é reduzida (HELLER, 1992 Apud BARBOSA, 2003). Em geral, olha-se sem ver.

Ver é perceber e atribuir significado a algo. O que vemos é uma interpretação, diz respeito ao nosso passado e realidade. (BARBOSA, 2003) Para valorização da cultura africana e afro brasileira como direciona a lei 10.639/03 ou mesmo a lei 11.645/08 - que adiciona a cultura indígena em seu Art 2º especialmente para a área de educação artística, literatura e história -, o(a) professor(a) pode utilizar diferentes ferramentas para o

processo de ensino e aprendizagem, dentre elas, as imagens (PEIXOTO¹¹ & SANTOS¹², 2021)

A escola deve promover o protagonismo discente com uma educação que dialoga e se aproxima das vivências dos(as) sujeitos(as) escolares, se utilizando de imagens, vídeos, filmes ou redes sociais. As imagens possuem o poder de revelar distinções culturais e a escola tem o papel de acolher e representar diferentes identidades (PEIXOTO & SANTOS, 2021).

O uso ou o não uso de imagens reflete o ocultamento da pessoa negra como responsável pela formação da nossa cultura e da nossa identidade nacional (PEIXOTO, 2021). É indiscutível que a formação histórica do Brasil apresenta uma forte relação com a África “transportaram para a nossa terra os seus hábitos, seus costumes, suas crenças e valores. Contribuíram assim, grandemente para a constituição cultural e social da população brasileira.” (PEIXOTO, 2021, p. 5)

No século XVIII a cor da pele passou a ser um critério de diferenciação fundamental para o conceito de raça, delimitando assim as raças branca, negra e amarela. Posteriormente descobriu-se que a cor da pele é um critério relativamente artificial para diferenciação biológica, pois menos de 1% dos genes presentes no corpo humano são responsáveis por este fenômeno da melanina. Ou seja, a cor da pele não é suficiente para classificar em um mesmo grupo biológico ou parentesco de genes. (MUNANGA¹³, 2003)

No século XIX em busca de aperfeiçoar a classificação se considerou outros critérios como formas do nariz, lábios e crânio. No século XX marcadores genéticos concluíram que a raça não é uma realidade biológica, não existindo cientificamente, pois as raças não acompanham os padrões genéticos como anteriormente se acreditava. A conclusão não satisfez estudiosos(as) da época que criaram a raciologia, uma teoria pseudocientífica que muito foi utilizada para legitimar racismos e exterminações, como as orquestradas no nazismo. (MUNANGA, 2003)

¹¹ Reginaldo Peixoto, professor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7452-7962> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil.

¹² Suelem Ferreira dos Santos, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8363-7917> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasi.

¹³ Kabengele Munanga é um antropólogo e professor brasileiro-congolês. Especialista em antropologia da população afro-brasileira.

A conclusão é de que a raça é um conceito ideológico que esconde uma relação de poder e dominação, que varia em tempo e espaço. Mas então, porque o termo não foi abolido? Muito enraizado no inconsciente social, o termo de raça persiste para que possa ser ressignificado e designar uma realidade social e política como categoria de dominação e de exclusão, de modo a criticá-las. (MUNANGA, 2003)

Munanga (2003) afirma que a classificação a partir de critérios e semelhanças é inerente ao ser humano, e cotidianamente temos tendências em classificar o que está ao nosso redor. É quando a classificação possibilita a hierarquização que passa a se tornar negativa, o mesmo pode acontecer com o conceito de gênero.

Gênero é considerado enquanto categoria sociocultural do que se compreende sobre masculinidade e feminilidade. Não nascemos com um gênero, ele nos é imposto pela sociedade de maneira simbólica e normalmente se baseia em nosso sexo para essa designação. Apesar de não ser aquilo que a sociedade reproduz, defendemos que o conceito de gênero está além do binarismo de homem e mulher. Em outros termos, esse uso do gênero só se refere aos domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos. (SCOTT¹⁴, 1989, p. 21). Pessoas lutam pelo direito de que a categoria de gênero seja socialmente aceita como autodenominada, subjetiva ou mesmo fluida.

Nossa visão de mundo é limitada pelos conhecimentos que temos contato e pelos dogmas que acreditamos. Porém a maioria dessas visões são construídas do que ouvimos e entendemos a respeito dos fatos (MORENO¹⁵, 1999), na infância isso é ainda mais extremo. Nossa realidade é construída através de conceitos anteriores a nós, já a partir do nascimento passamos a ser influenciados(as) pelo social. Um(a) bebê que aprende a falar “papai” e “mamãe” logo também aprenderá que existem “meninos” e “meninas” (MORENO, 1999). Essa dicotomização estará presente na vida da criança muito antes que ela entenda o que é uma “pessoa”. Aprendendo uma de suas primeiras classificações, a de sexo.

A partir dessa ingênua classificação passam a surgir modelos de comportamentos, aperfeiçoamentos das classificações de gênero chegam a cada momento aos olhos das

¹⁴ Joan Scott é professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey. É especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França.

¹⁵ Montserrat Moreno é Doutora em Psicologia, com pesquisas relacionadas à questão do gênero e à luta contra a discriminação das mulheres.

crianças ditando suas sexualidades. Quando meninos e meninas chegam à escola já possuem muitas dessas classificações enraizadas em seus pensamentos e ações. Nas brincadeiras, por exemplo, os meninos costumam estar inclinados à agressividade enquanto meninas são conduzidas a serem pacíficas, à medida que saem da primeira infância essa linha vai perdendo cada vez mais sua sutileza (MORENO, 1999).

Mattos¹⁶ (2017) a partir das ideias de bell hooks (2000) nos alerta que a pedagogia escolar produz uma descorporificação, a racionalização dos afetos e a intelectualização das habilidades. Com isto o corpo é desvalorizado em função de atividades mentais. Essa visão de civilidade na escrita, argumentação e obediência muito possuem de racistas, heteronormativas e elitistas.

Quando um conceito é definido de maneira binária, o masculino apenas é masculino à medida que não é o feminino, e vice versa. Dessa forma a afirmação é, ao mesmo tempo, a negação do outro em si. O que automaticamente torna ações realizadas por meninos, e consideradas pelas instituições como femininas, em uma dúvida a respeito do gênero daquela criança.

Torna-se um problema impossível de ignorar quando sexualizam sentimentos, brincadeiras, cores e diversos outros elementos de experienciar a infância. Negar que um menino possa demonstrar afeto para com seus colegas, pode afetar suas relações também na fase adulta. Negar que uma menina brinque de carrinho, pode afastá-la da independência de um automóvel próprio. A todo momento, a cada proibição, a escola pode estar nutrindo preconceitos, mas também interferindo em sonhos, criando um caminho que pode não ser o desejado pelas crianças.

Na escola observada surgiram questões de gênero que parecem inofensivas pudessem. A utilização das cores e penteados nos murais, o rosa e o azul, as flores designadas às meninas. A presença de características que se assemelham a maquiagem. Além de uma realidade já conhecida dentro da pedagogia, através do plano de retomada de aulas apresentado pela escola, onde existe a exclusividade feminina para o cargo de professora do ensino fundamental I.

¹⁶ Amana Rocha Mattos é doutora em psicologia pela UFRJ, com pesquisas em estudos de gênero e sexualidade, teoria feminista, subjetivação política, estudos da juventude e formação de professores.

3. CAPÍTULO 3

3.1. Alguns Marcos Na História Da Componente De Artes No Brasil

Para compreender o processo histórico do ensino das artes, faço uso do livro *Arte-Educação no Brasil* de Ana Mae Barbosa (1995), Henick¹⁷ & Faria¹⁸ (2015) com auxílio de artigos de e Silva¹⁹, Simões Neto²⁰ e Rodrigues²¹ (2018), entre outros(as), para levantar alguns marcos na história da componente de artes no Brasil.

Para se alinhar ao objetivo do trabalho, a pesquisa acontece pautada especificamente na componente de artes do ensino básico, não no que toca às artes de maneira geral, uma ideia que surge a partir da separação de conteúdos em matérias escolares. Por esse motivo, é explorada a escola e a arte segundo a escola contemporânea.

A ideia de escola que temos hoje é recente e ocidental, nasceu da necessidade de deixar as pessoas mais semelhantes, participantes de uma cultura e mundo em comum. Padronizados(as) para diminuir os conflitos e aumentar a possibilidade de governança da sociedade. Ganhou características das fábricas com currículos separados por áreas, estabelecendo regras e controle sobre os(as) estudantes e buscando melhor aproveitamento de tempo, pautado no mínimo (básico). E também passou a começar uma sofrida desconstrução dessas mesmas características ao longo dos últimos anos (CAMOZZATO²² e BELLERINI²³, 2015).

No período colonial (1500 – 1822) os jesuítas vieram ao Brasil em suposta missão salvacionista do povo nativo, seu objetivo era a conversão dos gentios das terras *Brasília* por meio de ideais iluministas (SILVA, SIMÕES NETO e RODRIGUES, 2018). O foco da educação era que o(a) educando(a) pudesse reproduzir os modos e dar continuidade ao

¹⁷ Angelica Cristina Henick, especializada em Educação Infantil e mestre em Educação.

¹⁸ Paula Maria Ferreira de Faria - Doutoranda em Educação (UFPR) - Mestre em Educação (UFPR).

¹⁹ Alexandre Ribeiro da Silva é Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri. URCA. Pesquisa e orienta na área de Ensino de Geografia; Formação de Professores; Educação Especial e Inclusiva.

²⁰ José de Caldas Simões Neto é docente do Curso de Educação Física na UNILEÃO e Gerente de Formação de Professores na SEDUC de Juazeiro do Norte.

²¹ Katissa Galgania Feitosa Coutinho Rodrigues é mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (2019).

²² Viviane Castro Camozzato é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordena o Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, Culturas e Pedagogias Contemporâneas (UERGS/CNPq).

²³ Damiana Ballerini é doutora em Estudios de las Mujeres, Discursos y Práctica de Género pela Universidad de Granada (2017). trabalha temas como: Didática, Migrações, Estudos de Mulheres e de Género e Relações Étnico-raciais.

processo de obediência, inclusive ao Estado. Este modelo perdurou com poucas alterações.

Por muito tempo a criança foi vista como um adulto em miniatura, trabalhando e tendo como educação a técnica para o trabalho. Com sua formação em meio aos adultos. Foi a partir do Renascimento Italiano que aconteceu a descoberta da infância, no século XV (HENICK²⁴ & FARIA²⁵, 2015). A categoria de infância é uma construção social, ou seja, é passível de mudanças em determinado tempo e espaço.

A antiga visão de que a criança deveria ser tratada como um adulto é substituída pela visão de que a criança é uma tábua rasa, um papel em branco esperando ser escrito (AZEVEDO²⁶ e SARAT, 2015 Apud PRIORE, 1996). A valorização da educação na infância foi iniciada na educação dos jesuítas, acreditava-se que por não ter cultivado maus hábitos a criança seria melhor catequizada, crianças órfãs e frutos de estupros feitos pelos portugueses eram o foco da missão. As crianças aprendiam a língua e se tornavam “meninos línguas” que pregavam o evangelho para salvar suas almas e, posteriormente, as almas de seus pais e adultos no geral.

Segundo Barbosa (2001), de 1549 a 1808 para a arte/educação foi um período de desenvolvimento de um modelo artístico baseado no barroco jesuítico vindo de Portugal. Nesse primeiro momento a Tendência Pedagógica em uso era a Tradicional, que valorizava as habilidades manuais, a organização, precisão, coordenação motora, de limpeza. Com uma visão utilitarista e imediatista da arte, voltada essencialmente para o domínio técnico e na reprodução de modelos. (LIBÂNEO, 1989 Apud CAVA, 2015)

Em 28 de junho de 1759 as chamadas Reformas Pombalinas, por meio de decreto, instituíram o fechamento dos colégios Jesuítas. Apesar de tentar romper com a lógica Jesuítica no país, é importante salientar que as reformas pombalinas no que se refere a educação são vistas como catastróficas. É onde o ensino passa a ser fragmentado e disperso, dependendo de aulas isoladas. Os(as) professores(as) não tinham preparo, e enfrentaram uma séria vigília por parte do Estado. A educação foi sacrificada por

²⁴ Angelica Cristina Henick, especializada em Educação Infantil e mestre em Educação.

²⁵ Paula Maria Ferreira de Faria - Doutoranda em Educação (UFPR) - Mestre em Educação (UFPR).

²⁶ Gislaíne Azevedo da Cruz: doutorado em educação pela UNICAMP. Pesquisadora da Infância e Educação.

interesses comerciais da coroa, e destinada à elite (SILVA, SIMÕES NETO e RODRIGUES, 2018).

Em 1771, em São Paulo, e 1799, em Pernambuco, foram criadas cadeiras de geometria – até então, a componente mais próxima das artes. O colégio que substituiria o jesuítico real, foi fundado em 1800 mediante o Seminário Episcopal de Olinda, passou a incluir desenho no currículo sob mediação do Padre João Ribeiro Pessoa de Melo. (BARBOSA, 1995).

De 1808 a 1870, o Barroco Brasileiro é substituído pelo Neoclassicismo, modelos impostos pela Missão Francesa. Complementando para gerar uma concepção burguesa, formal e de cópia nas artes. Em escolas secundárias, e elementares particulares. As escolas públicas não tinham atividades artísticas. A pintura e o desenho que passaram a fazer parte do currículo do colégio de Padre Felisberto Antonio Figueredo de Moura em Rio de Janeiro, em 1811, somente para rapazes (BARBOSA, 1995).

O interesse da coroa pelo desenho se fortaleceu em 1817, e foi traduzido em componentes ofertadas em cursos técnicos de desenho em Rio de Janeiro, Vila Rica e Bahia. Para Ana Mae Barbosa (1995) a República brasileira reiterou preconceitos contra o ensino da arte ao privilegiar ideais neoclássicos. Indo de encontro ao barroco-rococó brasileiro, e sobressaindo a frieza e o intelectualismo do neoclássico. Esses ideais passaram a contribuir para uma problemática enfrentada até os dias atuais pela arte, o afastamento do que é popular, nutrindo no imaginário social que a arte seria uma atividade supérflua, um acessório da cultura (BARBOSA, 1995).

Outro preconceito surgiu a partir da idealização do corpo nu. Com a introdução da prática de modelo vivo, trazida ao Brasil por Manoel Dias de Oliveira, a observação não obedecia ao cenário real, mas era idealizada seguindo os padrões de beleza neoclássico. Segundo Barbosa (1995) essa alteração do que é visto e passado para o papel não é qualidade criativa, mas obediência a regras. Tornando um estudo do sexualizado – *nude* – e não do nu (BARBOSA, 1995).

Ainda como acessório da cultura as artes visuais continuavam reféns da antiga educação jesuítica que valorizava as artes literárias e a retórica. Portanto, o escritor e o poeta eram vistos como verdadeiros artistas, enquanto aqueles que dominavam as artes manuais como artesãos. Para Ana Mae Barbosa (1995) isso se deve a falta de estruturação do ensino que substituiria a rede escolar jesuítica e, principalmente, ao costume português

de escravizar populações. O que resultou no preconceito ao trabalho, responsável pelo atraso das artes industriais até o século XIX.

Criada pelo decreto-lei de 1816, a Academia Imperial de Belas Artes passou a ser realmente planejada e a funcionar nos anos de 1820. Assim como as demais áreas da educação, com foco na preparação de uma elite que defendesse a colônia, seguido pela necessidade de preparação para o governo do país, no período da República (BARBOSA, 1995), quando passou a chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes.

O preconceito continua presente após a criação da Academia. O então diretor da Academia Imperial de Belas Artes, Araujo Porto Alegre, orientava que acontecesse a separação de estudantes dentro de cada turma. Essa separação aconteceu a partir do objetivo de cada um, se às artes industriais ou mecânicas: artífices. Se dedicam às belas artes: artistas. Reduzindo-se depois as artes para artífices a um treinamento profissional.

De 1870 a 1901, com a valorização do ensino do desenho na arte popular sob influência de Walter Smith²⁷. Ainda enquanto cópia dos modelos americanos, ingleses ou belgas. Vitória do liberalismo sobre correntes positivistas, tendo como consequência a reforma republicana *Montenegro* da Escola Nacional de Belas-Artes. (BARBOSA, 2001)

As necessidades preparatórias criadas para a elite trouxeram a crença de que ensino superior era fonte para o ensino primário, por este motivo a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu muitos anos o nível primário e secundário (BARBOSA, 1995). Mesmo quando o ensino da arte chegou aos níveis primário e secundário, foram aplicadas as mesmas lógicas do ensino superior. A arte se resumiu ao ensino do desenho, vendo o desenho como facilitador profissional:

O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento (REBOUÇAS, 1878, p 246 Apud BARBOSA, 1995 pág. 33)

Como uma forma de escrita funcional, e não como artes plásticas. “É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do desenho por todas as classes da sociedade” (REBOUÇAS, 1878, p. 246 Apud BARBOSA, 1995 pág. 33) segundo as definições de André Rebouças, em seu artigo *Generalizações do ensino do*

²⁷ Walter Smith foi um educador de arte britânico e autor de livros de desenho e livros sobre educação em arte industrial, conhecido como principal defensor do design industrial nos Estados Unidos

Desenho. Essas ideias de racionalização da arte através do desenho também eram comumente aplicadas a artistas.

Os últimos anos da Tendência Pedagógica Tradicional guardaram para as artes a:

livre expressão, refletindo, muitas vezes, uma concepção espontaneísta e a valorização do processo de trabalho. A pedagogia é centrada no aluno, o professor é um mero espectador, seu papel é dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, tendo como máxima a valorização da criatividade no ensino de Arte. Como todo processo artístico deveria vir do aluno, o conteúdo dessas aulas era quase exclusivamente um “deixar fazer” e acrescentava muito pouco ao aprendizado em Arte. (CAVA, 2015, p. 32).

Até 1927 a arte sofreu influência da pedagogia experimental, e o desenho passou a ser sinônimo de expressão da criança. Presença da alta valorização da livre expressão, reflexão de sua organização mental. Valorização da imaginação e da observação. Medidas que são reflexo da nova identificação da criança como dotada de características próprias, submetendo o ensino a compreensão de mundo das crianças.

Dessa nova fase até 1935, com o despertar da modernidade, a arte sofre influências da Semana da Arte Moderna. Na chamada Escola Nova John Dewey era base para filosofia, Claparède para psicologia e Decroly de forma metodológica (BARBOSA, 2001, p. 72). Outras reformas educacionais nesse período receberam termos como Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressista.

Nomes que também tomaram maior atenção foram Anísio Teixeira, na educação no geral. Mário de Andrade, Anita Malfatti e Lúcio Costa com influências de John Dewey, Homer Boss, Theodoro Braga e Nereu Sampaio com uma abordagem nacionalista do ensino da arte para conteúdos e a universalidade da linguagem infantil. Este último responsável por introduzir o método "espontâneo-reflexivo" usado até hoje nas escolas do país. Além de uma abordagem naturalista a partir de Dewey, amplamente difundida no Brasil. (BARBOSA, 2001)

De 1935 a 1948 a ditadura de Getúlio Vargas não favoreceu a educação no país, os responsáveis pela educação conviviam com a possibilidade de acusação de comunismo e transferências compulsórias para outros serviços. O que acarretou numa diminuição de interesse pelas artes, diminuição de artigos e pesquisas acadêmicas, e informações nos jornais. (BARBOSA, 2001)

Em 1948, o movimento Escolinhas de Arte difundida por Augusto Rodrigues significou a renovação da educação repressora, onde não havia possibilidade de criação e

expressão. Funcionando “como um centro de estímulo e pesquisa a inúmeros educadores e artistas” (COSTA, 2010, p. 13). Contribuindo para criação do termo Arte-educação e diversas atividades e intercâmbio entre países, injetando a necessidade de cursos de formação de professores(as) em arte, através de Cursos Intensivos de Arte na Educação – CIAEs.

Ainda em 1958 houveram reflexos de valorização da arte como livre expressão. A arte passou a ser atividade extracurricular, ou mesmo extraescolar. A educação sofreu forte dominação de interesses políticos, caracterizado por criações de serviços de educação em massa como Senac, Senai e Sesi. (BARBOSA, 2001)

A partir dos anos 70 a abordagem tecnicista ganha grande visibilidade por todo o país e seu impacto nas artes Segundo Pessi (RODRIGUES, 2018 Apud 1994, p. 27) foi o surgimento da “cópia, desenho geométrico, educação através da arte e livre expressão”.

Em contraproposta ao ensino tecnicista, a inquietação de profissionais da educação fez surgir a Pedagogia Progressista Libertadora até 1963, surgiram ainda a Pedagogia Libertária e Pedagogia Histórica Crítica, que também influenciaram o ensino das artes no Brasil. Os currículos foram descentralizados, com um período de afirmação de um modelo nacional tendo como base as concepções de Paulo Freire. Marcado pela criação da primeira universidade moderna no Brasil além da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB em 1961, caracterizada pela experimentação em artes nas escolas comuns.

Segundo Laura Cava (2015), em 1971, com a Lei nº 5692, foi finalmente criado o componente curricular “Educação Artística”, Art. 7º. A componente surge de forma generalizada e não enfoca uma área determinada das artes, exigindo que apenas um(a) professor(a) domine todas as linguagens:

Parecer nº 540/77: "Não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI e FERAZ, 1992, p. 37-38 Apud CAVA, 2015, p 34).

Segundo Laura Cava (2015) em meados dos anos oitenta, foram criados seminários, grupos de estudos, congressos e outras formas de diálogo entre professores(as) de Educação Artística para discutir questões relacionadas ao ensino de Arte. O objetivo dessas reuniões era formar associações para discussão de questões da Educação Artística, desde a Educação Infantil até a universidade e formação profissional. (CAVA, 2015). A problemática enfrentada a seguir foi com a formação de professores e

professoras que não estavam preparados para fornecer o ensino das artes, e não haviam estruturas e cursos específicos nas universidades no campo das artes.

Nos anos 80 surgem pesquisadores sobre o ensino-aprendizagem das artes que mudam o norte da educação de artes no país, a abordagem que mais ganhou visibilidade foi a proposta de Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, implementada no início dos anos 90 a partir de pesquisas de Ana Mae no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Trazendo para o ensino nas artes a importância de seu contexto histórico, que se complementa pela apreciação da obra. Sendo assim a abordagem nega o espontaneísmo do período modernista, onde havia negligência com a imagem e prevalectimento das relações emocionais em prol da expressividade “pura” do educando, em que se primava pela “originalidade” (SILVA, 2017). Onde se recusava o ensino crítico e reflexivo que é base da Abordagem Triangular, que tem em seus três vértices o Ler, Fazer e Contextualizar, de forma não linear, pressupondo um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado (BARSOSA, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394) foi sancionada em 1996 e estabelece a base para a educação nacional pública e privada, estabelecendo direitos e deveres, organização, composição e modalidades de ensino. Enfatizando os princípios e fins da educação escolar, em seu Art. 3º.

Uma lei importante para nós no momento é a lei nº13.278, de 2016 que altera o Art. 26 § 6º da LDB incluindo artes visuais, dança, teatro e música ao currículo básico de artes. Conteúdos tragos pela BNCC e fornecidos às escolas desde 2017. O que inquieta o olhar acerca da lei nº13.278, de 2016 é sua característica processual para com os conteúdos presentes na BNCC para as artes. Prevê, no seu:

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

A data limite para implementação das mudanças propostas pela lei chega ao fim no ano de 2021, ano de realização da pesquisa. Portanto, se imagina que esse é um período de adaptação e busca de profissionalização dos(as) educadores(as), o que torna o trabalho uma fonte comprobatória da lei no município.

3.2. As Artes E Arte/Educação

Uma dúvida recorrente e, às vezes, até percebida como indiscreta é acerca de *o que é a arte?* Esta é uma pergunta com várias respostas, um tanto óbvias ou complicadas demais. Isto porque o conceito de arte é uma variável:

O gosto e a sensibilidade para apreciar a arte variam de pessoa para pessoa, de idade para idade, de região para região, de sociedade para sociedade, de época para época. Assim, as manifestações artísticas trazem a marca do tempo, do lugar e dos artistas que as criaram, pois refletem essa variação no conceito de beleza e na função do objeto artístico (OLIVEIRA²⁸, 2003, p. 12 Apud NASCIMENTO²⁹, 2012).

Assim como Coli³⁰ (2007) em seu livro *o que é arte*, fazemos aqui uma renúncia a uma especulação filosófica sobre o conceito de artes, tomando um caminho que não é o estético ou teórico abstrato. Nós utilizaremos de um sentido relacional das artes, da educação, do artista e do apreciador.

Em um primeiro momento, qual a função das artes na educação? Para Favaretto (2010) o que está implícito nesse questionamento é a crença da arte enquanto formadora, necessitando de justificativas. Para o autor, uma espécie de mitologia das artes criou uma ideia platônica da componente como elevação do que é humano, e uma passagem para perfeição e pureza de espírito. De forma moral e política. As respostas não devem, no geral, pautar-se numa ideia de superação ou progresso, mas de imanência e historicidade.

Para Coli (2007) essas funções transitam entre o supérfluo, o social e o econômico. É capaz de provocar sensações, reflexões. Transparecendo uma busca pelo prazer, enquanto emoção. Ainda segundo o autor, atrelado a ideia de supérfluo e econômico a arte também pode ser utilizada como sinônimo de distinção, valorizando socialmente uma elite intelectual. Mascarando a exteriorização do poder econômico individual. (BOURDIEU³¹, 1979 Apud COLI, 2007)

²⁸ Jô Oliveira é artista gráfico, quadrinista pernambucano, agraciado com o Prêmio Tucuxí de Ilustração, o Troféu Carlos Estevão de Humor e o Troféu de Grande Mestre dos Quadrinhos.

²⁹ Alexandra Nascimento é autora do livro *História da Arte EAD*, professora pela Anima Educação (2013) UNISUL (Universidade do sul de Santa Catarina).

³⁰ Jorge Coli é professor da Unicamp, formado em História da Arte. Doutorou-se em Estética pela USP e foi pesquisador da Universidade de Nova York (USA). Seus estudos são voltados sobretudo para as manifestações artísticas dos séculos XIX e XX.

³¹ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) foi um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX. Filósofo por formação, desenvolveu importantes trabalhos de etnologia, no campo da antropologia, e conceitos de profunda relevância no campo da sociologia.

A arte pode ser posta como um status elevado e misterioso, deixando a ideia de que esta é importante sem se explicar o porquê, como algo que de tão óbvio não precisa ser comentado. (DE BOTTON³² & ARMSTRONG³³, 2014) Para descobrir a finalidade da arte seria preciso perguntar: o que deveríamos fazer com nossa mente e nossas emoções, mas não conseguimos fazer muito bem?

“Eis aí o valor disruptivo da arte na educação, em que o aprendizado surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência” (DELEUZE, 1987, P. 4 Apud FAVARETTO, 2010, p. 232), ou seja, o objeto artístico nasce antes das teorias sobre ele. A criação e a experiência surgem antes da comunicação, não cabendo a arte ser instrumento do seu último processo. “A experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto” (FAVARETTO, 2010, P. 232).

As artes possuem uma importante função social pois trata de relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo (SOUZA, 2010), contribuindo para a formação da identidade e para reflexão de ser e estar no mundo enquanto cidadão(ã) social.

Para Coli (2007) também não existe uma solução única para responder o que são as artes, apesar de muitas teorias tentarem limitar o conceito. Ainda que não saibamos ao certo o que é arte, sabemos quais objetos são classificados como tal e como devemos nos comportar diante deles, com admiração ao objeto e àquele(a) que o produziu, considerado(a) como gênio. (COLI, 2007 Apud NASCIMENTO, 2012).

Num certo sentido, arte é aquilo que as pessoas, ou ao menos um certo grupo de pessoas, acredita ser arte; [...] Afinal de contas, no contexto da arte contemporânea, se alguém convencer as pessoas certas de que qualquer coisa é arte – absolutamente qualquer coisa, como seus próprios excrementos dentro de uma lata – esta coisa passa a ser arte. Por outro lado, por razões internas ao circuito artístico, se hoje um jovem artista resolver tentar convencer as “pessoas certas” de que seus excrementos enlatados são arte, não terá sucesso, pelo simples fato de que alguém já fez isso antes (o italiano Piero Manzoni, em 1961). (NUNES, 2011, p. 145)

A arte existe a partir do objeto artístico, mesmo quando esse não é um objeto de admiração fora do discurso artístico, a busca constante pelo novo. Mesmo quando não

³² Alain de Botton é filósofo, escritor de livros/ensaios que foram descritos como uma "filosofia da vida cotidiana".

³³ John Armstrong é um escritor e filósofo britânico.

são objetos palpáveis, como no caso de peças de teatro ou músicas, ou ainda os gestos³⁴. É através do objeto, sua apresentação e tentativa de compreensão que a arte ganha vida (COLI, 2007). Esses objetos podem ser encontrados em todas as culturas, mas são apresentados e compreendidos de maneiras diferentes.

As máscaras e indumentárias utilizadas por etnias africanas, por exemplo, não necessariamente recebem título de arte, pois são manifestações materiais de culto e rituais. Esses mesmos itens, quando classificados e exibidos, são objetos artísticos na projeção ocidental de arte (COLI, 2007). E, algumas vezes, são expropriados de sua função e significado originais: à medida que esquecemos essas significações originais, fomos atribuindo a ela as significações de nossa cultura (COLI, 2007).

A arte (ocidental) pode estender indefinidamente seu campo, mas, quando colamos num objeto a etiqueta "artístico", estamos transformando-o irremediavelmente. (COLI, 2007) A definição de arte e dos objetos artísticos, assim como a forma de lidar com esses objetos (o costume de colocá-los ou não em museus, por exemplo) fazem sentido apenas dentro de cada cultura³⁵, a esses objetos são dados valor artístico de cada sociedade.

Os instrumentos comumente utilizados para definir o valor artístico são discursos proferidos por estudiosos(as) e competentes da área das artes, além da reclusão das obras em proteção de museus e exposições. Nem tão abstratos, nem tão diretos. Os objetos que são designados como arte são atribuídos de acordo com instrumentos dignificadores de cada cultura. Esses instrumentos permitem a manifestação, mas determinar um objeto como artísticos não monta uma divisória entre ele e o outro, aquilo que é arte e aquilo que não é arte (COLI, 2007 Apud NASCIMENTO, 2012).

As classificações de objetos artísticos se tornam lamentáveis quando passam a ser domínios indispensáveis ao apreciador(a), ou mesmo mais importantes do que a obra. É possível que um(a) mesmo(a) criador(a) desenvolva em sua produção tendências estilísticas diferentes que, se se sucedem no tempo, constituem as "fases" distintas do(a)

³⁴ Como o mictório de Duchamp, onde a arte não se trata do objeto (mictório), mas do gesto: onde o menos estético do humano foi transformado em *arte de museu*. (COLI, 2007)

³⁵ Reconhecendo a cultura como um conjunto complexo dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. (Novo Aurélio, [s.d.] Apud COLI, 2007).

artista (COLI, 2007), o que pode inquietar estudiosos(as). Essas fases, por vezes, são assumidas pelos(as) próprios(as) artistas.

Mas Breton reconhecia também que estas técnicas, embora propícias, não eram suficientes para a realização de uma obra surrealista. Elas poderiam ser utilizadas sem sinceridade, visando apenas um efeito sedutor, à moda, tendo como resultado um produto inautêntico, pseudo-surrealista. (COLI, 2007, p.31)

Tomando como exemplo o surrealismo, a manifestação da profundidade inconsciente do(a) artista era a meta essencial da arte, o que poderia ser atingido com o *auxílio* de técnica. Para Breton, pintor da vanguarda do surrealismo que se auto intitulou como surrealista, a definição do movimento implica uma visão e uma atitude diante do ser humano e da sociedade. (COLI, 2007)

Isso porque a arte possui limites imprecisos. Técnicas, processos, ou o domínio da representação do real não podem ser qualificadoras da arte, já que não se pode saber previamente a intenção do artista. Essa definição é, portanto, não objetiva. Por isso o discurso de estudiosos(as) pode ter pautas como afinidade com o momento transmitido pelo(a) autor(a), considerando a impossibilidade de extrair completamente a subjetividade do(a) apreciador(a) da obra. Coli (2007) chega a afirmar que esses discursos podem ser contraditórios nas atribuições e hierarquias dos objetos, pois estes são ricos o suficiente para ultrapassar e fugir a qualquer determinação, e mais:

A obra não é um absoluto cultural, nem tampouco um absoluto material, pois vive e se modifica. Embora o aspecto material da conservação seja mais evidente nas artes plásticas, o processo também ocorre na literatura, no cinema. (COLI, 2007, p. 77).

Na música que recebem novas interpretações e ritmos, na dança que atualizam seus passos, entre outras expressões artísticas. Coreografias são reelaboradas, e mesmo quando permanecem com um repertório convencional de passos onde o núcleo permanece, sua reconstituição é passível de mudança e não se mantém idêntica. (COLI, 2007)

Contrário a todas as classificações, existem também experiências e manifestações definidas como antiarte. Como é o caso do happening (do verbo inglês *to happen*, acontecer), disposto a refletir a efemeridade e impossibilidade de reproduzir uma performance artística:

Num lugar determinado, a reunião de pessoas que fazem acontecer coisas através do gesto, da voz, de atitudes diversas — tudo baseado no impulso instintivo, irracional, inconsciente, com a utilização eventual de drogas do tipo

LSD, desenvolvendo uma nova forma de percepção, novos modos de relação com outrem e com as coisas. (COLI, 2007, p. 73)

Existem duas concepções de compreensão do fazer artístico, segundo Marilena Chauí³⁶ (1999), são elas o formalismo e o conteudismo, na primeira a forma é mais valorizada do que o conteúdo da obra. Na segunda concepção o conteúdo, a mensagem a ser refletida e as sensações causadas, são o mais importante. (Apud NASCIMENTO, 2012)

Essas concepções apresentam erros, o formalismo não considera a influência da sociedade sobre o(a) artista e deste sobre a obra. O conteudismo pode sacrificar a obra, exige pouca técnica e aplicação por parte do(a) artista. Separadamente as vertentes do formalismo e conteudismo são opostas, juntas são complementares: há valorização da forma e do conteúdo. (CHAUÍ, 1999 Apud NASCIMENTO, 2012)

Alguns pensadores dizem que é impossível definir aquilo que é arte, chegando a afirmar sua inexistência. Para Gombrich³⁷ (1999):

Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam um punhado de terra colorida e com ela modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe (GOMBRICH, 1999, p. 15 Apud NASCIMENTO, 2012, p. 4).

“As obras de arte não são fruto de uma atividade misteriosa, mas objetos feitos por seres humanos para seres humanos.” (GOMBRICH, 1999 Apud NASCIMENTO, 2012, p. 11) O(a) artista pode se dedicar à arte por inúmeros motivos: “provocar emoções, proporcionar prazer estético, expressar seus pensamentos, explorar novas técnicas, deixar sua “marca no mundo` retratar `` o seu tempo, ocupar o tempo.” (NASCIMENTO, 2012 pág. 12).

Entendemos que a arte existe a partir dos(as) artistas que desenvolvem objetos artísticos e proporcionam seu compartilhamento e também a partir daqueles(as) que apreciam o objeto. Não a partir da classificação desses objetos. Para Marcel Duchamp³⁸,

³⁶ Marilena Chauí recebeu o título de doutora honoris causa pela Universidade de Córdoba (2004) e pela Universidade de Paris 8 (2003). É professora do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) desde 1967.

³⁷ Ernst Hans Josef Gombrich (1909 – 2001), foi um Historiador da arte, britânico;

³⁸ Marcel Duchamp (1887 – 1968) foi um pintor e escultor francês associado ao cubismo, ao dadaísmo e à arte conceitual.

a obra só se completa na presença do(a) espectador(a). Indo além, Hélio Oiticica³⁹ fala que ela só se completa ao ser compreendida por outros(as). (Apud BARBOSA et al, 2003).

Essas classificações, no entanto, podem representar importância para a história das artes. Mas também podem agir de maneira discriminatória, confinando as criações populares numa espécie de *gueto* das artes (LIMA⁴⁰, 2003):

A freqüentação da arte depende, no entanto, de circunstâncias materiais, de meios concretos: ela não é dada a todos. (COLI, 2007, p. 126)

É certo que visitas a museus, exposições, cinemas ou feiras de arte não são frequentes para parte da população, como é o caso do público a quem se destina o atual trabalho. E essas experiências possuem grande importância, além de serem um direito. Contra a romantização desse não acesso, será mesmo possível afirmar que a arte não está na vida de todos(as) ou Coli (2007) apenas limita, nessa citação em específico, as formas de artes?

A arte só é matéria da elite quando desconsideramos o conhecimento artístico da população. Para pensarmos a respeito faço uso do termo arte popular, ou mesmo artesanato⁴¹. Popular como palavra relacionada a povo. Uma arte que normalmente é geracional, ou seja, é transmitida de geração para geração como forma de ensinamentos. É preciso deixar explícito que a utilização do termo artesanal não aparece aqui como prática esvaziada de reflexão, contrária ao saber artístico, sob o rótulo de espontaneidade. (LIMA, 2003).

A arte popular, é uma arte que denuncia quem a produziu e esta é nossa maneira de olhar. Arte popular não é uma forma de classificação. Poderíamos utilizar apenas o termo arte, mas, para nós, o termo arte popular traz a ideia de artes presentes de forma majoritária na realidade e cultura dos(as) professores(as) e estudantes da escola onde acontece a pesquisa, considerando também a perspectiva do(a) próprio(a) artista que se compreende como artista de arte popular (LIMA, 2003).

³⁹ Hélio Oiticica (1937 – 1980) foi um pintor, escultor, artista plástico e performático brasileiro.

⁴⁰ Ricardo Gomes Lima é professor adjunto do Instituto de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ e Pesquisador do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular / Iphan / MinC.

⁴¹ O artesanato é uma maneira de fazer objetos, existente há milênios. Trata-se de um construir com as mãos, refere-se ao trabalho manual. Recentemente colocada como produção contrária ao fazer das máquinas, após a revolução industrial. (LIMA, 2003).

O trabalho ousa afirmar que todos(as) temos contato com a arte, ainda que não conheçamos quadros ou sinfonias famosas. O que admitimos é que a maioria de nós possui um contato que precisa se tornar multicultural⁴² para compreensão dos mundos, e das realidades existentes à nossa volta.

A compreensão das artes não é um dom, podemos conviver com um objeto artístico sem identificá-lo. *Perceber* a arte não é uma tarefa inata, pressupõe um esforço. Para um contato dialogado com a obra é necessário utilizar os instrumentos culturais aos quais determinada pessoa foi exposta em seu contexto social. Um livro lido em língua portuguesa será melhor entendido por falantes da língua do que por estrangeiros(as), por exemplo. Sendo assim, “o discurso sobre a arte exprime unicamente a relação da cultura do autor com o objeto cultural que é a obra de arte.” (COLI, 2007, p. 120).

Tudo na arte – e nunca estaremos insistindo bastante sobre esse ponto – é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico. Com a arte não se pode aprender "regras" de apreciação. E a percepção artística não se dá espontaneamente. (COLI, 2007, p. 116)

Corre-se o risco de acontecer algo semelhante ao que ocorreu com a linguagem verbal: estabelecer regras gramaticais a serem seguidas, mas encontrar uma séria dificuldade em escrever um texto que consiga expor pensamentos. (BARBOSA et al 2003)

A arte-educação pode instruir a apreciação e percepção da arte. Além de apoiar a criação e nascimento de novos artistas e objetos artísticos. Ana Mae Barbosa (2003) fala da interdisciplinaridade⁴³ que o próprio termo arte-educação nos traz. Não devemos perceber o termo como uma colagem de teorias da educação e elementos artísticos, fazer arte-educação é diferente de fazer arte em um ambiente educacional. A arte-educação possui tendências completas, de processo dialético de interpenetração. Vale ressaltar que o(a) professor(a) não ensina a ler a arte, pois isso é pessoal e não cabe certo ou errado. O(a) professor(a) apenas guia problematizações, agindo como mediador(a).

A arte-educação trabalha com a mediação entre a arte e o público, compreendemos mediação como proporcionar acessos, seja ao modo como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziram artisticamente (BARBOSA et al, 2003).

⁴² A multiculturalidade se traduz no respeito e valorização das singularidades, realçando o caráter único da história de uma vida. (AZEVEDO, 2003, p 96).

⁴³ Interdisciplinaridade: Interrelação entre duas ou mais componentes curriculares sem que uma se sobressaia sobre as outras. Estabelecendo uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas de conhecimento. (RICHTER, 2003, P. 85)

Aos objetos artísticos, processos ou materiais. O ato de mediar é compreender que o espontaneísmo é um método irresponsável de educação (FREIRE, 1995 Apud BARBOSA, 2003). O(a) arte-educador(a)-mediador(a) age:

Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades desses aprendizes, antenados aos saberes, aos sentimentos e às informações que eles também trazem consigo, participando do complexo processo de comunicação que são as aulas [...] (BARBOSA et al, 2003, p. 57).

Os(as) mediadores(as) podem ser vários(as), mas na escola o(a) principal deles(as) é o(a) educador(a). (BARBOSA et al, 2003) Segundo Ana Mae Barbosa (2003), o papel da Arte na educação se afeta pela forma como o professor e os(as) estudantes veem o papel da Arte de maneira geral. Daí vem a necessidade de entender se os(as) educadores(as) são fruidores das artes. Se visitam exposições, assistem a espetáculos, possuem olhos que olham e veem⁴⁴ as artes em todos os ambientes. (Idem)

São esses educadores(as) os(as) capacitados(as) para proporcionar desafios perceptivos, onde “as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas” (ARNHEIM⁴⁵, 1989, p. 250 Apud BARBOSA et al, 2003, p. 57-58), pautado sempre em escuta silenciosa do educador e espaço de fala dos aprendizes (BARBOSA et al, 2003), falaremos melhor ao longo do trabalho acerca do papel do(a) professor(a) e sua formação, além da relação dos(as) profissionais com a componente de artes.

3.3. A Componente Artes

A componente artes nasceu para abertura de espaços no diálogo com os saberes advindos das culturas regionais e locais que compõem a identidade social, política, cultural e artística do estado do Ceará. (DCRC, 2019) Deve, portanto, priorizar o ensino com base na experiência estética, compreendendo o humano como um ser de afetos que, a cada momento, afeta e é afetado (SPINOZA, 2010 Apud DCRC, 2019)

Para Ana Mae Barbosa (1996), a arte na alfabetização é fundamental. Para desenvolvimento psicomotor, leitura social, cultural e estética do meio ambiente, complementação da comunicação entre professor(a) e estudante - já que o vocabulário de um adulto normalmente é maior - e a discriminação visual:

⁴⁴ Olhar enquanto visualização, e ver enquanto atribuir significado (PILLAR, 2003).

⁴⁵ Rudolf Arnheim Berlim (1904 – 2007) foi um psicólogo alemão, professor de Psicologia da Arte, responsável por teorias acerca da importância da percepção e da imagem para o pensamento.

Para uma criança de seis anos as palavras lata e bola são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualizada ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual [...] (BARBOSA, 1996, p. 28)

Ao conhecer a arte é necessário aliar a apreciação da arte, o fazer artístico e a contextualização com a história da arte. Bases da chamada metodologia ou abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1996). Ler obras de arte: incluindo a crítica e estética, envolve o questionamento, a busca e a descoberta da capacidade crítica dos estudantes. Nesse momento é importante ter em mente que o objeto de análise é a obra e não o artista, sendo objetivo interpretar a obra e não as intenções de seu criador. Fazer arte: de caráter interpretativo, podem ser releituras de obras usadas como inspiração para criação do estudante. Contextualização: é onde se permite a interdisciplinaridade (BARBOSA, 2003).

É na interseção da experimentação, da decodificação e da informação que o conhecimento acerca das artes acontece. Quando citamos a história das artes para crianças não queremos que sejam feitas leituras de livros ou compartilhamento dos anos de obras, mas que se possa situar a criança no tempo histórico ao qual a obra pertence (BARBOSA, 1996).

Barbosa (1996) dá exemplos: determinada escultura foi feita no tempo em que seus avós nasceram; ainda não existia TV quando pintaram este quadro; Neste tempo a cidade em que moramos ainda nem existia. É somente ao confrontar os tempos históricos e as diversas formas de arte que a criança compreende que existe um antes que ela ainda não conhece, mas que está aqui hoje através das obras.

Essas e outras formas do fazer artístico são possibilidades quando se conhece metodologias de ensino próprias da arte/educação. Possibilitando o tratamento da arte como um conhecimento, não como expressão da alma. A arte na escola não tem por objetivo formar artistas, mas formar um ser conhecedor, fruidor e decodificador das obras de artes. Sendo a instituição escolar responsável por possibilitar parte do acesso às artes. Segundo a BNCC, fruição é:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2018)

Segundo apresentação destinada ao corpo docente os PCN's têm como objetivo auxiliar na execução do trabalho do professor ou professora, que deve oferecer os conhecimentos necessários para formação de cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. E ainda segundo o caderno "Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania." (1997, p. 4) onde podemos incluir as artes.

Segundo os PCN's a arte da criança foi vista como manifestação espontânea e autoexpressava, que remete a valorização da livre expressão. O que veio a se transformar em uma maneira exacerbada de desnutrir a arte de narrativas e destinar ao(à) professor(a) um papel cada vez mais irrelevante e passivo, estando em sala para mera observação e mantendo a arte adulta fora do muro das escolas, pois:

o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, "o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza" e "aprender a fazer, fazendo"; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do "deixar fazer" — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (BRASIL, 1997, pág. 20)

Mas, ainda nas ideias que existem no caderno, no início da década de 70 alguns autores que foram responsáveis pela mudança no rumo do ensino e aprendizagem de Arte nos Estados Unidos trouxeram apanhados afirmando que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do(a) professor(a) propiciar essa aprendizagem por meio da instrução.

Além de apresentar ao professor ou professora uma boa maneira de lidar com as artes em sala de aula, apresenta critérios para seleção de conteúdos artísticos como a

valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; (BRASIL, 1997, pág. 41 – 42)

Deixando claro a importância de aliar arte, cultura e diversidade. Apresenta também conteúdos gerais da arte para o ensino fundamental como um todo, como a abordagem de "arte como expressão e comunicação dos indivíduos".

Os PCN's trazem abordagem para artes visuais, listadas como pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance. Os estudos sobre essas formas de

arte podem favorecer compreensões mais amplas para que a criança desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

O viés da dança, onde “a ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas” (BRASIL, 1997, pág. 49). A música, com suas composições, improvisações e interpretações que podem partir dos(as) estudantes e suas escolhas musicais, onde devem trazer suas narrativas e significações das músicas escolhidas.

Afirma que a criança já traz certo grau de dramatização e interpretação que pede que seja trabalhado no processo de formação onde a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, pág. 57).

3.4. A Formação E Formação Continuada De Arte/Educadores

Antes de adentrarmos nas concepções da formação, tomaremos consciência acerca da formação continuada a partir do decreto número 8.752 de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em conjunto com Estados, Distrito Federal e os Municípios do país (BRASIL, 2016)

O decreto estabelece um regime de colaboração entre instituições de ensino e o PNE - Plano Nacional de Educação, oferecendo formação para professores(as) atuantes que não possuem licenciatura, que não possuem especialização em determinado componente ou mesmo formação continuada, além de gestores(as) e demais funcionários(as). O programa recebe o título de PARFOR. No entanto, não foram encontrados artigos que fizessem menção ao ensino de artes.

Comprendemos a formação como *devir*, construção e desconstrução acerca da compreensão de mundo de um indivíduo. Sem idealizações, compreendemos que um ponto de chegada não existe na educação. Sendo essa um inacabamento (FREIRE, 1996) assim como aquilo que é humano, de forma que o aprendizado é constante, processual e não obedece a um objetivo de perfeição (FAVARETTO, 2010). Mas de compreensão de cada época e garantia de melhores métodos de fazer educação nesse período.

Nas concepções atuais sobre a educação, a formação é vista como um processo contínuo, complexo, múltiplo e, por isso, consideram-se cada vez mais as dimensões culturais e sociais envolvidas no aprender e no ensinar. A formação passa então a ser entendida como “a ação pela qual se forma” traduzida na ação

de produzir, organizar, instruir, educar e elaborar seus resultados. (SOUZA, 2010, p. 16)

O DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará - admite a dificuldade em se ensinar diferente do que aprendemos ao longo do nosso processo de ensino, sendo necessário a preparação para descobrir-se diante do desconhecido. Os cursos de Licenciatura ainda apresentam ausência de articulação entre o objeto de conhecimento (conteúdo da área da componente) e os conhecimentos didáticos.

É preciso compreender, portanto, que existe uma lacuna nos cursos de licenciatura como um todo. Exemplificadas pelo DCRC como limitação dos saberes ligados às tecnologias do ensino, fundamentos didáticos e filosofia de ensino. Entenderemos onde o educador de artes está dentro desse processo assumidamente complexo.

Na prática, segundo Libâneo⁴⁶ (2001), o(a) professor(a) possui algumas responsabilidades: conhecer bem a matéria que se está responsável, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade e ao contexto social do(a) estudante, ter uma prática de investigação pelo próprio trabalho, de maneira que se construa dinamicamente sua práxis, e participar das práticas de gestão da escola. Discutindo, tomando decisões e definindo formas de ações.

Os sistemas de ensino precisam receber profissionais não só habilitados na forma da lei, mas, principalmente, que estejam preparados para o desenvolvimento das concepções pedagógicas estabelecidas por esses sistemas, notadamente, para as concepções de educação, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação de aprendizagem (DCRC, 2019, p. 62)

Nos anos iniciais do ensino fundamental I, conhecer a matéria responsável implica ter conhecimentos sobre todas as matérias presentes na grade curricular uma vez que uma mesma professora leciona como P1, com a área de linguagens, e como P2, com as ciências humanas, em um mesmo ano letivo, para turmas diferentes.

A imersão em linguagens artísticas aliada a uma reflexão crítica e contextual ainda se apresenta como um desafio para os cursos de formação em arte. Faz parte dessa formação a identificação da movimentação de camadas culturais, compreendendo inclusive suas sobreposições e hierarquias na sua individualidade e coletividade (BARBOSA, 2003).

⁴⁶ José Carlos Libâneo, filósofo e educador brasileiro, foi o criador do termo Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. Seus pensamentos estão relacionados à teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola.

Quanto ao domínio de matéria, “tanto um pedagogo quanto um professor formado no magistério de nível médio estão autorizados a dar aulas de Arte” (GIL, 2011 Apud IAVELBERG, 2015, p. 193). Não sendo, portanto, obrigação do(a) professor(a) pedagogo ingressar em cursos de Arte por conta própria. Mas, a BNCC e os PCN’s, cobrando o nível de ensino para a componente de artes devem lançar mão de uma formação para aquele educador(a).

Capaz de fazer com que o educador desenvolva os seguintes pontos: Desenvolver o pesquisador no(a) professor(a); Ser pesquisador ativo sobre cultura; Entender hierarquizações de sujeito e entre coletividade; Possuir interação com arte; Compreender contextos históricos, culturais sociais e antropológicos; Trabalhar com diversidade de métodos de leitura e interpretação dos objetos artísticos; Estabelecer interação com a realidade dos educandos. (BARBOSA, 2003)

Sendo esses os profissionais que o sistema de ensino anseia receber, deve garantir uma formação complementar àquela cursada pelo profissional que contrata. Os cursos de formação continuada ou permanente, têm o objetivo de preencher as lacunas deixadas pela falta de sintonia entre a formação inicial e as necessidades do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes que mudam com o tempo. (SARDELICH⁴⁷, 2001)

Emilia Sardelich (2001), que realizou uma pesquisa descritiva em 1998 com 53 professores(as) da componente de artes, na Bahia, levantou dados sobre a atuação, formação e formação continuada desses profissionais, comenta: o que se espera desses profissionais é apenas uma parcela da real necessidade do(a) professor(a) de arte/educação.

As técnicas não são o único ponto que deve ser reforçado para professores(as), “necessitamos de um espaço no qual não se discutirão apenas as importantes questões metodológicas do trabalho docente, mas que possibilitem o contato com os bens culturais. “Se pretende que o professor deixe de ser um executor de instruções uniformes, deve-se criar condições para que ele se familiarize com a criação cultural.” (SARDELICH, 2001, p. 145)

Emilia (2001), ao indagar quais lacunas que os(as) professores(as) de artes identificavam na própria formação, foram respostas “a ausência da prática da sala de aula

⁴⁷ Maria Emilia Sandelich, líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao PPGAV UFPB/UFPE. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2001)

que se traduz tanto na habilidade de domínio da sala quanto na habilidade de adequar conteúdos à realidade vivida pela clientela escolar”, além do “pouco entendimento dos aspectos psicológicos envolvidos nas relações humanas”, um ensino baseado na decoração de conteúdo, e a “dificuldade do acesso aos livros; a carência de aulas de desenho, canto e teatro” (SARDELICH, 2001, p.143)

A nossa professora não possui formação específica para artes, possui duas graduações, em Pedagogia e em Letras, língua portuguesa. Sua pós-graduação é voltada para a área da Gestão Escolar. Como se encontra apta para atuar no ensino fundamental I, que cobra apenas o curso de pedagogia, não reflete acerca de buscas por uma formação específica própria, mas deseja uma formação continuada ofertada pelo município específica para a componente de artes.

Não existe formação continuada para arte-educadores ofertada pela Secretaria de Educação ou pela SME Secretaria Municipal de Educação e Desporto, ou mesmo de projetos em parceria com a SEDUC. A professora comenta que a formação continuada seria positiva para se atualizar de novos métodos e receber material de apoio, recursos que surgem como fator negativo principal para o componente.

Durante a conversa, a professora se recordou de uma formação em artes que fez pela escola de ensino fundamental II que participava muitos anos atrás, em 2007, recordou-se do nome da aplicadora da formação: Valéria, mas não lembra sequer das atividades ofertadas. Sendo em sua maioria dobraduras de papel, Origamis.

O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente, mas “embora sejam importantes, essas atividades não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo”. “A habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre. O que necessariamente implica na criação de novas técnicas.” (PIMENTA⁴⁸, 2006, p. 9-10)

A formação continuada deve considerar a realidade dos educadores para traçar um plano de conteúdos, possibilitando uma reflexão sobre sua própria ação, suas potencialidades e seus limites. (SARDELICH, 2001) O(a) profissional de artes precisa

⁴⁸ Selma Garrido Pimenta é doutora em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985).

saber arte ao mesmo tempo que precisa saber o que é e como ser professor(a). “Um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes” (FAVARETTO, 2010, p. 234).

Como desenvolver a sensibilidade do estudante se a nossa própria sensibilidade é descuidada? (SARDELICH, 2001) Como ensinar diferente do que aprendemos ao longo do nosso processo de ensino? (CEARÁ, 2019) Como ser um educador de artes que não consome artes? (BARBOSA, 2001) Não existem respostas possíveis para essas perguntas, já que o desenvolvimento do(a) próprio(a) professor(a), a renovação de metodologias de ensino e a experiência nas artes são indispensáveis para que a componente possa fluir. Só sendo possível, pois, a partir do preenchimento dessas lacunas.

A não formação de profissionais da educação que lecionam na componente de artes, traz também consequências conceituais. Favorecem “uma concepção instrumental de Arte, pois entendem-na como atividade auxiliar, recreativa, como meio para alcançar outros fins e não pelos valores que ela possui em si mesma” (SARDELICH, 2001, p. 150), sendo a arte uma componente que se mescla a língua portuguesa, para trabalhar a escrita de palavras dentro das atividades, um exemplo comum das observações.

No documento de volta às aulas disponibilizado pela escola em 2021, intitulado ‘plano de retomada das aulas presenciais’, existem datas para as formações de professores(as). Ao longo do ano, existiram 7 formações continuadas para professores(as). Normalmente no período de 1 semana e de forma remota. Os meses de janeiro, junho, julho, setembro e dezembro não houveram formações.

As formações recebidas pela professora separam-se em componentes do(a) professor(a) P1 e P2, existindo formação para ambas. Mas para as artes é orientado que o conteúdo trabalhado de forma geral em história e geografia, possa ser também utilizado de alguma forma para as aulas de religião, recreação e artes.

Os planos de aula desenvolvidos pela professora são padronizados e, como mencionado na entrevista, possuem informações centradas nas normas da BNCC. “O plano em si nós seguimos um roteiro onde todas as aulas, não só a de artes, a gente faz um planejamento onde tem o conteúdo geral, específico, a metodologia, a habilidade.” (relato da professora)

Primeiro é feito o planejamento segundo a BNCC, e segue o roteiro da folha de plano. E, sabendo qual o nível de aprendizagem da turma, é feito um plano de acordo com a necessidade da turma. Através da habilidade é pesquisado uma atividade e:

Se nós tivermos no livro didático deles, uma atividade de acordo com aquela habilidade que a gente quer alcançar, a gente trabalha o livro. Se não, a gente vai fazer uma pesquisa na internet. Tem muita coisa boa na internet sobre a questão das artes. A gente faz a pesquisa na internet e elabora uma atividade de acordo com a nossa pesquisa.

Infelizmente não foi possível ter acesso ao caderno de planos completo, mas é possível ter certa compreensão com base nos exemplos a seguir:

Plano de Aula – Pandemia Coronavírus

Professor (a): _____ Data: 25/11/2021 SE() TER() QUA() QUI() SEX()

Componente Curricular: *Arts* Turma (s) *1º A e C*

OBJETOS DE CONHECIMENTO (CONTEÚDOS, CONCEITOS E PROCESSOS):
0 - Elementos de linguagem

OBJETOS ESPECÍFICOS:
5 - Exploração dos elementos da composição das artes visuais: ponto, linha, forma, cor (cores primárias)

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA AULA: (BNCC)
(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constituintes das artes visuais.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA AULA:
Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registros, pesquisa e criação artística.

ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS/PAIS:
*→ Fique atento as explicações da professora.
→ Realize a atividade proposta sob as orientações da professora.*

NUMERO DE ALUNOS DA TURMA:	NUMERO DE ALUNOS ATENDIDOS:
<i>1º A - 23</i>	<i>1º A - 21</i>
<i>1º C - 24</i>	<i>1º C - 22</i>

Figura 9: Plano de aula do dia 25/11/2021

É possível perceber um padrão de 1 página para o plano, que é aplicado a 2 turmas de primeiro ano, A e C. O plano foi aplicado presencialmente e conta com frequência de estudantes superior a 20 crianças. No tópico 3.4 teremos o detalhamento completo da aula referente a esse plano de aula, sobre a temática das cores.

É possível perceber que o plano obedece ao modelo desenvolvido para o período de pandemia por COVID-19, mas a aula foi dada presencialmente. A orientação para os(as) estudantes também obedece a um tipo de ordem, e não em referência a aprendizagem dos(as) educandos(as). Um exemplo de orientação que poderia ser escrita para essa aula: identificar os nomes das cores apresentadas.

Plano de Aula – Pandemia Coronavírus

Professor(a) [redacted] Data: 23/09/2021 SE() TER() QUA() QUI() SEX()

Componente Curricular: Arte Turma(s) 1º anos A e C

OBJETOS DE CONHECIMENTO (CONTEUDOS, CONCEITOS E PROCESSOS):
Materialidade

OBJETOS ESPECÍFICOS:
O Dia da Árvore
Experimento através do desenho, pintura e colagem

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA AULA: (BNCC)
(EE15AR04)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS A SEREM DESENVOLVIDAS NESTA AULA:
Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social.

ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS/PAIS:
* Escute o áudio explicativo da professora.
* Recorte e monte uma árvore com seu caderno e árvore com seus frutos e flores.

NÚMERO DE ALUNOS DA TURMA:	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS:
1º A - 23	1º A - 22
1º C - 24	1º C - 21

Figura 10: Plano de aula do dia 23/09/21

É possível notar que em objetos de conhecimento a professora se utiliza de Elementos da Linguagem e Materialidades duas propostas relacionadas à unidade temática das Artes Visuais. Esse é um padrão que se repete nas aulas, de modo que as demais unidades como Música, Teatro e Dança não foram temas de nenhuma aula de setembro a dezembro de 2021.

Em Elementos da Linguagem segue os objetivos presentes no PPP, assim como também a habilidade e competência 5, sugeridas pelo PPP e BNCC. No segundo plano, estão o objeto de conhecimento Materialidades, seguido pelos objetivos específicos

presente no PPP, e em seguida a habilidade fornecida pela BNCC, e a competência 1 específica para artes.

Através do plano é difícil dizer qual atividade foi desenvolvida, já que as orientações da aula são descritas como “escute a explicação” ou “realize a atividade proposta”, não abrindo para compreensão da atividade. No entanto, também temos acesso a atividade do segundo plano e ela está disposta no tópico 3.4. Outro cuidado necessário foi o recorte da imagem, removendo os dados da professora. Já que a mesma optou pelo anonimato.

A professora produz seu plano de aula com os pontos exigidos pela BNCC, a partir de um plano padrão disponibilizado pela escola. Sua situação, portanto, se apresenta regular para a escola. Precisamos considerar, ainda, ao analisar os planos que são propostas para o ensino remoto. Segundo a entrevista realizada com a professora, muito do que normalmente é trabalhado na componente de artes não pôde acontecer por conta das aulas à distância.

Existe, no entanto, certa confusão entre a arte como tema e a arte como objetivo de aprendizagem, como assinala Molina (2016):

A abordagem da Arte como tema pode ser feita, obviamente, por qualquer área de conhecimento. Um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, a partir de um objetivo de aprendizagem na direção da interpretação de textos, poder utilizar o Teatro como estratégia para isso. Entretanto, o ensino de técnicas de interpretação teatral ou o desenvolvimento de protocolos para a composição de personagens são objetivos de aprendizagem do Teatro e, portanto, devem ser objeto de trabalho de um professor de Teatro. (MOLINA, 2016, p. 10-11).

Para Emilia Sardelich (2001), a excessiva rigidez com que o sistema de ensino se apegua a adequação de fases e níveis, deixa a instituição escolar constantemente desatualizada. Estudamos as ideias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança, e achamos que encontraremos uma criança universal em sala de aula.

Não basta ter bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age, pois corre-se o risco de não distinguir as imagens da criança universal elaboradas pelas teorias com a criança concreta. (SARDELICH, 2001, p. 143)

É preciso compreender uma cultura da criança, com códigos e articulações particulares que precisam ser identificados e respeitados. (BARBOSA, 2003) Para tanto, é necessário admitir a escola como um ambiente de formação para o(a) professor(a). Mas apenas quando está aliada à reflexão. Segundo Selma Pimenta (2006), a pesquisa, necessária a práxis, é o caminho metodológico para uma formação de qualidade. A

observação dos trabalhos infantis, sua evolução histórica, suas diferenças culturais assim como as possibilidades tecnológicas precisam estar em pauta.

A avaliação da aprendizagem do estudante é outro tema importante para qualquer professor(a), para as artes a avaliação é uma prática diária de orientação e reformulação. A avaliação em Arte deve acontecer ao longo de todo o processo como autoavaliação, avaliação diagnóstica, formativa e somativa:

Um eficiente sistema de avaliação em Arte deve ir além das provas, avaliando os alunos por observações dentro e fora da sala de aula, por meio de entrevistas, trabalho em grupo, diários de bordo, esboços de trabalhos, entre outros recursos (SELBACH, 2010 p. 142 Apud SOUZA, 2010 p. 13)

Segundo Barbosa (2003), a formação continuada de educadores surge muitas vezes como uma pressão institucional sobre o professor(a), que como resposta resiste a essa formação. O(a) professor(a) precisa de tempo e recursos, sair da sala de aula e interagir com espaços culturais. A escola precisa abrir suas portas para acolher as produções da comunidade, possibilitando acesso à informação e a construção e circulação do conhecimento.

2021 foi o último ano para adequação à lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que exige os conteúdos de Teatro, Música, Dança e Artes Visuais na componente de artes. Para isso, a formação continuada deveria acontecer de maneira específica para os profissionais P2, mas como trabalhar em sala conteúdos que os(as) professores(as) não têm contato? Uma pergunta que fica sem resposta. É por esse motivo que Jusamara Souza⁴⁹ (2010), afirma:

Só as ações voltadas à formação profissional por si só não garantem o espaço institucional da aula de Arte. É necessária, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implantação e a permanência da Arte no currículo. (SOUZA, 2010, p. 17)

No tópico a seguir vamos conhecer um pouco do material disponibilizado à professora para realização das aulas. Seguido pela entrevista e finalmente o fruto do planejamento que vimos agora: a dinâmica das aulas.

⁴⁹ Jusamara Souza é doutora e Mestre em Educação Musical pela Universität Bremen, Alemanha, é Professora Titular do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.1. O Livro Didático

O livro didático é organizado pela Editora Moderna, o livro Novo Pitangua é trata de uma obra coletiva sob responsabilidade de André Camargo Lopes. São nomes em destaque: Thaís Nascimento Pettinari, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana e Anne Isabelle Vituri Berbert. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

A bibliografia do livro didático carrega nomes como Ana Mae Barbosa (2010), em três obras, além de Ferraz e Fusari (2009), utilizados na monografia. Além de outros nomes conhecidos como John Dewey (1959). O livro é datado em 2017, e está em uso desde 2019, ficando na escola até 2022, ou seja, após a defesa desse trabalho o livro ainda estará em uso por outra turma do primeiro ano.

Os conteúdos do livro estão dispostos em 96 páginas, com mais 48 páginas no manual do(a) professor(a) que tratam temas ligados à BNCC, pesquisa, espaços não formais de aprendizagem, tecnologias, avaliação do aprendizado, diversidade cultural e linguagens artísticas, além de explicações sobre as páginas de conteúdos. O livro manual do(a) professor(a) acompanha um CD.

A partir do sumário é possível perceber 6 unidades, com aproximadamente 20 páginas de conteúdo cada uma. A unidade 1 chama-se arte e vivência, traz os primeiros conteúdos do ano como jogos para estimular conhecimento da turma, brincadeiras cantadas, autorretratos, pinturas em espaços urbanos, e suas respectivas atividades como desenho, canto, criação de murais e dobraduras. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

São apresentadas brincadeiras de ciranda. No manual do(a) professor(a) é apresentada a origem da brincadeira, diferentes nomes para diferentes regiões do país e outras informações. Trazendo um contexto histórico para a arte. Em Conhecendo O Artista é apresentada uma cantora negra chamada Lia de Itamaracá, como figura importante para a cultura brasileira. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

A unidade 2, intitulada arte e cultura brasileiras, segue com temas canções de ninar, instrumentos da cultura popular brasileira e festas regionais. Suas atividades consistem em canto, observação de obra, fabricação de chocalhos com garrafas PET, e fabricação do boi usado na festividade bumba meu boi. Sendo indicados para leitura livros

de Stela Barbieri, Bumba-meu-boi, e de Sandra Peres, as melhores brincadeiras musicais da palavra cantada. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

Na unidade 3, arte com as mãos, o livro aborda a cerâmica popular brasileira com fotos de cerâmicas produzidas pelos Kadiwéu, em Campo Grande. Além de esculturas em argila, apresentando dona Isabel das bonecas, artista popular brasileira. Em seguida apresenta como fazer tinta com terra, e sugere a utilização pela turma. Apresenta quadros com textura, pede que seja experimentado colorir com as pontas dos dedos. O livro também apresenta o teatro de brincadeiras com sombras e pede que sejam criadas sombras com as mãos. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

Na unidade 4, vamos batucar, são apresentados tambores, além de teorizar sobre timbres, e dança. Como atividades são apresentadas a imitação de sons oralmente, fabricação de tambor com materiais recicláveis, sons emitidos a partir de diferentes materiais e dança de uma cantiga popular, além da proposta de criação de coreografias.

Na unidade 5, intitulada de imagine, são mostradas figuras feitas com materiais alternativos empilhados ou em grupos de maneira que fotografados de cima formam figuras. O livro propõe reflexões acerca das obras e pede que o(a) professor(a) destaque a efemeridade delas, além do papel fundamental da fotografia. É solicitado que as crianças produzam artes que fotografadas mostram figuras. Novamente o tema da dança é proposto, agora o hip-hop, ensinando os passos para as crianças. Interpretando animais, o livro fala sobre musicais e pede a interpretação de bichos a partir de uma cantiga popular. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

Na unidade 6, elementos das artes visuais, o livro fala sobre o uso dos pontos, das linhas, e das formas retas e livres. Como atividades propõe a pintura através de carimbos improvisados em diferentes tamanhos, como o fundo de uma bexiga por exemplo. Apresenta tipos de linhas, reta, ondulada, mista, curva e espiral e solicita que seja feito um desenho, além da experiência com a cola e barbante colorido. Outra atividade é a pintura de linhas livres, e a pintura de suas intersecções. (NOVO PITANGUÁ, 2017)

Todos os temas são iniciados perguntando aquilo que a criança já conhece sobre e finalizados com um breve resumo de tudo que foi estudado naquela unidade, além de serem indicados leituras e filmes sempre que a unidade chega ao fim.

Conteúdos específicos do manual do(a) professor(a) fazem menção às habilidades e competências da BNCC, além dos objetivos pensados para cada atividade e informações sobre a origem e orientações de como se portar caso as crianças não interajam com o tema, sobre tempo de aula ou tenham dúvidas sobre as atividades propostas.

Ao(à) professor(a) são destinadas leituras de livros, artigos, são disponibilizados links e referências. O CD, que também é de uso exclusivo do(a) professor(a), traz sequências didáticas para além daqueles conteúdos presentes no livro. As sequências são ricas em linguagens, apresentando músicas, obras de arte, e atividades diversas.

Pensando na possibilidade de adaptar as sequências didáticas para as aulas remotas seria possível desenvolver a partir das propostas para o primeiro bimestre, retrato, autorretrato e brincadeiras de cantar: Observação de obras por meio de vídeos, desenvolver seu autorretrato de casa e enviar para professora. Colagem de papéis coloridos que formam figuras a partir de sua localização, sem que haja uma linha guia. Criar coreografias com músicas, como é comum em redes sociais na atualidade.

Como propostas adaptadas para o segundo bimestre, brincar na roda, arte indígena e dança indígena: Pedir participação da família para brincadeira de roda, reflexão acerca das músicas expostas nas sequências didáticas através de vídeos, explicação e exemplos sobre a cultura indígena. Como propostas adaptadas para o terceiro bimestre, cantando brincando com instrumentos musicais alternativos, teatro de sombras e observe, imagine e faça: música, utilização de materiais alternativos para percussão, gravação de vídeos que utilizem o canto e a percussão ao mesmo tempo. Apresentar uma história e desenvolver a partir dela um teatro de sombras, as crianças poderão gravar um vídeo a partir de uma fonte de luz onde imitam vozes e personagens, ao final a professora pode unir as falas e criar uma história a partir de recortes de toda a turma. Representações de momentos do cotidiano como o céu.

Como propostas adaptadas para o quarto bimestre, as formas também dançam, do que é capaz uma simples linha e dançando as linhas, seria possível: trabalhar a movimentação do corpo, as crianças devem imitar formas ou animais com os corpos como na mímica e tirar fotos. Realizar traçados em, pelo menos, 3 papéis e colá-los na parede ou no chão de maneira a possibilitar uma continuidade. Utilizar linhas ou barbantes mergulhados em tinta, podendo ser a tinta feita de terra, e de forma livre deixar cair sobre o papel e observar as formas produzidas.

As sequências didáticas são normalmente para três ou mais aulas, cada momento de aula é organizado em 100 minutos, pouco mais de uma aula e meia. No documento são entendidas como duas aulas para cada momento de atividade, criação ou experiência. Para obedecer aos limites de tempo seria necessário separar cada atividade em duas semanas.

É preciso compreender que se torna difícil trabalhar com a disponibilidade de 60 minutos semanais, que é o tempo reservado para a componente na grade de horários. Uma só sequência didática, sem adaptações, chega a pedir 250 minutos, ou seja, 4 aulas de artes. Um mês inteiro, com divisões entre etapas que se complementam e precisam de introdução.

É importante lembrar que não tivemos acesso a todo o ano letivo, portanto, é com relação às adaptações do último bimestre que podemos analisar melhor o acesso das crianças aos conteúdos do livro. Apesar de se utilizar do desenho, da música e das formas, a temática do último bimestre são as artes visuais. Produzidas, porém de forma diferente da abordagem da professora.

Por outro lado, em nenhuma observação, seja ela do grupo do WhatsApp ou em sala, o livro de artes foi utilizado. Talvez pela sua proposta de atividades altamente práticas, o livro parece ter sido deixado de lado durante as aulas em EAD. E no retorno, já no fim do ano, a professora também não parece ter se disposto a utilizar os conteúdos do livro, ainda que seja de temática das artes visuais.

Durante a entrevista afirmou ter utilizado, pelo menos, uma atividade do livro. Comenta, “nas aulas remotas em algumas atividades que dava para fazer em casa nós usamos, até para que eles utilizassem garrafas PET para fazer bonecos. O rolo do papel higiênico. A tampinha da garrafa PET, da garrafa de metal.” mas outras atividades mais elaboradas que segundo a professora já foram trabalhadas em anos anteriores, em 2021 não foi possível. Quanto à efetividade do livro em números de 1 a 10, sendo 1 nada efetivo e 10 totalmente efetivo. A professora marcou 8.

4.2. Entrevista Com A Professora

O primeiro contato com a turma aconteceu a partir da Educação a Distância, ainda em setembro de 2021 a partir do grupo de WhatsApp por onde as professoras passavam as tarefas remotas desde 29 de janeiro de 2021.

As aulas retornaram com retorno gradual com 25% (45 crianças) de discentes no mês de agosto e 50% (90 crianças) a partir do mês de setembro. Somente em outubro a escola passou a receber 100% dos(as) estudantes (181 crianças). sendo somente em outubro o início das aulas presenciais para maioria das componentes, e antes disso estava sendo trabalhado apenas o português e matemática no ambiente da escola. (GUAIÚBA, 2021)

Foi a partir de outubro que as aulas no geral passaram a acontecer de forma presencial. A componente de artes, no entanto, não teve retorno. Segundo conversa informal com a coordenadora da escola em áudio do WhatsApp, a escola recebeu a ‘orientação de fazer atividades mais voltadas *pro* reforço, porque as crianças que estão indo para o presencial são aquelas que ainda têm muita dificuldade na leitura e escrita e as professoras estão fazendo com elas atividades de reforço’.

Foi encontrada disponibilidade por parte da professora e da escola, que cederam os materiais necessários para a pesquisa. Assim como também se mostraram interessadas nas análises possibilitadas pelo material recolhido para o trabalho.

Para a professora o carro chefe da escola é o português, pela necessidade de alfabetização das crianças. Segundo comenta ‘a gente trabalha as outras componentes porque tem que trabalhar, mas o carro chefe mesmo é o português. É tanto que a aula de artes só é 1h’. Português são 7h de aula, matemática são 6h de aula durante a semana.

A valorização do português é vista na educação brasileira desde o período dos Jesuítas (1500-1822), como mecanismo de catequização foi a escola, onde apresentaram preferência pela leitura, escrita, matemática, canto, música e na civilização dos modos (AZEVEDO e SARAT, 2015 Apud PRIORE, 1996).

Podemos perceber que a forma como a componente de artes é tratada no currículo não é capaz de influenciar somente os(as) estudantes, como também os(as) professores(as). O tempo de aula é visto como reflexo da necessidade daquela componente para a escola e isso fica explícito na fala da nossa professora.

Informalmente, a professora classificou a aula de artes como *light*, ‘aula recreativa’ e lúdica. Ao responder quais conteúdos trabalhados ao longo do ano considera mais importantes, lembrou da pintura, do desenho, das teorias e dos textos. Ainda segundo a entrevista, a professora afirma tentar:

Explicar para eles (os e as estudantes) que a arte não é só desenhar e pintar, mas tem a questão da dança também, enfim são várias coisas. Então aquilo que a gente não tem recurso para passar na prática a gente pelo menos passa na teoria, leva um texto e a gente lê.

Como vimos, o desenho foi conteúdo de ingresso das artes, principalmente para as camadas menos favorecidas economicamente do país, principalmente para mão de obra na indústria. Daí vem a facilidade de considerar a prática mais legítima do que as demais áreas da componente de arte.

A classificação da professora como *light* para a aula de artes parte da sua própria prática e pretende se justificar pela falta de tempo e recursos direcionados à componente. Levantei a questão do livro didático de artes, como foi o uso durante as aulas remotas e qual o sentimento da professora ao perceber as atividades propostas.

Tem umas atividades que dá para gente adequar a realidade da turma. [...] No livro didático tem muitas atividades concretas, lúdicas, para confeccionar alguns objetos, bonecos, tem até atividade para confeccionar o bumba meu boi, essas coisas. Então a gente não teve como fazer isso. Então a gente usou algumas atividades do livro, como eu já falei de pintura e desenho.

Perguntei, então, nesse momento, como o livro era utilizado para as aulas e como era a metodologia para compreensão das crianças: era informada a página do livro, um vídeo explicativo era gravado com orientações solicitando que a criança fizesse a produção junto aos pais e em seguida mandasse uma foto para recebimento da nota e presença na aula.

Entendendo a impossibilidade de fazer uso do livro didático, senti necessidade de entender o processo de construção do plano de aula. Que, no momento, não obedece ao conteúdo do livro. Pedi que a professora mostrasse qual caminho normalmente trilha para produzir o plano de aula para a componente de artes:

O plano em si nós seguimos um roteiro onde todas as aulas, não só a de artes, a gente faz um planejamento onde tem o conteúdo geral, específico, a metodologia, a habilidade.

Primeiro é feito o planejamento segundo a BNCC, e segue o roteiro da folha de plano. E, sabendo qual o nível de aprendizagem da turma, é feito um plano de acordo com a necessidade da turma. Através da habilidade é pesquisado uma atividade e:

Se nós tivermos no livro didático deles, uma atividade de acordo com aquela habilidade que a gente quer alcançar, a gente trabalha o livro. Se não, a gente vai fazer uma pesquisa na internet. Tem muita coisa boa na internet sobre a questão das artes. A gente faz a pesquisa na internet e elabora uma atividade de acordo com a nossa pesquisa.

Em momento na sala de aula questionei as crianças qual era a componente preferida delas, dentre todas da escola, rapidamente a aula de artes foi citada e cerca de 6 das 9 crianças presentes em sala afirmaram preferir a aula de artes. Com base nessa preferência perguntei à professora qual pode ser o motivo dessa preferência, a partir da experiência dela com a turma.

Eu acho que é por ser uma aula digamos assim mais lúdica, mais recreativa, os temas chamam mais atenção. Eu acho que por isso eles gostam mais. É uma aula mais leve. Quando você leva o desenho ou pintura para eles confeccionarem eles gostam, eles gostam muito e estão em fase de desenvolvimento e gostam muito de atividade lúdica.

Para a professora é a ludicidade que torna a componente atrativa. Como forma de conhecer o que a professora entende como uma aula lúdica, perguntei qual das aulas lecionadas foi uma dessas que os(as) estudantes guardam preferência. Ao responder qual das aulas ofertadas possuiu mais adesão da turma, escolheu uma das aulas observadas, do dia 25 de novembro.

Eu vi que eles gostaram, teve até alunos que estavam falando as cores em inglês. Depois do vídeo a gente teve a representação que é a atividade escrita. Nós temos a ação e a representação. A atividade foi para pintar, para usar as cores. E eles gostaram.

Para ela, o motivo é principalmente o fato da aula se dar de forma presencial:

Eu acho que por ser uma aula presencial, as aulas remotas a gente que tem turmas que tem mais de um nível de participação. Já nas aulas presenciais, quando retornou às aulas presenciais, mesmo sendo apenas com 50% da turma, a gente notou maior participação dos alunos. A gente viu também que, o pouco tempo que a gente passou com eles, eles tiveram um avanço na aprendizagem. Eu acho que a aula presencial o resultado dela não se compara ao resultado da aula remota.

Perguntei também se ela já tinha pensado em alterar a metodologia ou os conteúdos de artes para trazer autores, pintores, escultores e outras formas de arte para observação e interação com as crianças, ela mostrou ser uma realidade difícil de acontecer. Os motivos principais foram a falta de recursos, a não existência de artistas na localidade e o empecilho de se trabalhar de forma aprofundada com artes para turmas do primeiro ano, não deixando explícito o motivo, se referindo como “eles não vão assimilar”. “Primeiro ano a gente tem que ir com calma”. Segundo a professora:

A questão das obras de arte é difícil porque a gente não tem disponibilidade desse recurso. Até pensei em colocar essa questão, mas apenas com vídeos. Colocar os vídeos e falar nome de autores, esses autores mais famosos. Pelo menos para destacar um ou dois, Três motivos porque como é primeiro ano não adianta a gente colocar um monte de autores porque eles não vão assimilar.

A gente explorar um ou dois, levar um vídeo mostrando as obras de arte. E o nome dos autores. Primeiro ano a gente tem que ir com calma.

Dada a possibilidade levantada pela professora, questionei como seria uma aula produzida com esse novo conteúdo. Ela teorizou:

Um vídeo que a gente poderia escolher um autor, fazer uma biografia pequena. A gente poderia mostrar o nome completo do autor, onde ele nasceu, data de nascimento dele, coisas assim bem básicas. Daria certo dessa maneira. Não de uma forma aprofundada sobre o assunto nem de vários autores. Assim cada aula você leva, mostra as obras através de vídeo. Acho que assim daria certo.

Pode ser visto a valorização do artista e não da obra na opinião da professora, no entanto, nas páginas anteriores e segundo a abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, é nítido que os valores precisam ser outros. A obra de arte deve ser o foco, principalmente a arte da criança. Além da visão de que a criança é uma tábua rasa, um papel em branco esperando ser escrito (AZEVEDO e SARAT, 2015 Apud PRIORE, 1996), como já foi comentado pelo trabalho.

Já com referência a uma aula concreta, onde artistas poderiam estar presentes em sala ou obras reais, a professora diz não ter conhecimento sobre a existência de artistas locais.

Antes alguns anos atrás a questão dos artistas locais era bem mais presente, hoje em dia a gente já não tem tanto a presença das manifestações culturais. Então para a gente levar uma pessoa nos dias de hoje é mais difícil. [...] Quem fazia eram as pessoas mais velhas que já estão debilitadas, e os mais jovens não foi aquela coisa que passou de geração para geração. Como o Viana (que ganhou o título de mestre da comunidade durante o *FestFolg*) que fazia apresentação do bumba-meu-boi, mas agora já não faz mais. Ele pode assim dar uma palestra alguma coisa, mas também não sei, já é mais difícil. A questão das quadrilhas, antigamente tinha a quadrilha tradicional, a sol do sertão, mas hoje em dia a gente já não vê mais isso. As pessoas que estavam na frente já não fazem mais essas manifestações, a gente não vê mais essas organizações.

A professora não se mantém atualizada sobre os conteúdos que pode utilizar na componente de artes, não possui contatos, o que torna sua prática cansativa. Todas as aulas são desenvolvidas tendo como base a mesma metodologia, negando experiências e vivências artísticas aos(às) discentes.

Segundo a professora, a escola até já convidou, durante o aniversário do município, alguns artistas locais para falar da Cultura e da arte que desenvolviam. Material que não adentrou a aula de artes, não existem ganchos da aula de artes para fora da escola, da cidade ou mesmo fora da sala de aula. Recordando a Arte/educação em tempos de Pedagogia Tradicional, na década de 1950, onde:

[...] As atividades de teatro e dança só apareciam em festividades escolares, com uma finalidade única de ser apresentada, coisa que equivocadamente ainda perdura em muitas escolas contemporâneas. (CAVA, 2015, p. 31)

Perguntei ainda o que poderia mudar, caso fosse oferecida formação continuada específica para as artes: “Se nós tivéssemos formação continuada, seria bom porque nós íamos aprender técnicas novas. E se tiver formação também iria vir recursos para essa área, então seria muito bom por isso.”

Por último, perguntei quais os pontos positivos e negativos da componente de artes, segundo sua experiência. Ela respondeu novamente acerca da falta de recursos ser um ponto negativo, e informou mais pontos positivos do que negativos:

Os pontos positivos é que a gente identifica aqueles alunos que têm talento para as artes, como a questão do desenho, da pintura. A gente vê que aqueles alunos que tem uma habilidade, a gente descobre nas aulas de artes. E aqueles que não tem tanta habilidade. Eles gostam. Gostam da pintura, do desenho. Gostam que é uma aula mais recreativa.

E os pontos negativos que nós temos é que a escola não dispõe de recursos pra que a gente faça uma aula mais elaborada. Seria bom que a escola tivesse mais recursos, mas infelizmente não tem e a gente trabalha bem limitada a questão da aula de artes. Mas é muito boa também, as crianças gostam muito.

Pode-se perceber que ao falar dos pontos negativos a professora dá visibilidade ao próprio trabalho, à dificuldade de realizar aquilo que é proposto pela BNCC. E ao falar de pontos positivos, estes só se estendem aos(às) estudantes. Isso possivelmente ocorre pois não entra em contato com novos conhecimentos ao desenvolver as aulas, não entra em contato com música, dança ou teatro ao lecionar sobre os temas. A componente de artes não traz arte para o convívio da própria professora.

A professora não possui contato frequente com ambientes de veículo artístico. Ao responder o questionário acerca de visitas ou contatos com a arte, cita somente uma visita proporcionada durante sua formação ao museu da Douradinha em Redenção-CE.

O museu comentado pela professora se chama “Museu Senzala Negro Liberto” e possibilita o contato com um passado de escravização da cidade, que se orgulha de ter sido a primeira cidade do Brasil a libertar os escravizados, em 1883. O local passou a receber visitantes em 2003, formado a partir das ruínas de um antigo engenho, construído em 1873. (SÁ, [s/d])

O engenho pertencia a Juvenal de Carvalho, e a fabricação da cachaça Douradinha se dava por meio de trabalho escravizado. Daí o nome do “museu da douradinha”. Visitando o museu é possível perceber adornos originais do século XVIII, e uma senzala

no subsolo da casa. Na senzala, troncos, avisos e correntes se contrastam com pinturas de açoites e pessoas negras amordaçadas e sendo castigadas. (SÁ, [s/d])

Segundo a professora não existem ‘condições’ de dar 1h de aula de artes, por esse motivo ela une o horário de recreação com o horário da componente de artes, somando 2h de aula por semana, segundo a entrevista as duas componentes acabam sendo muito ‘semelhantes’. Na grade de horários, no entanto, a aula de recreação não consta no mesmo dia da aula de artes.

Segundo a visão da professora, o tempo disponível para a componente de artes nem sempre é suficiente para aplicação do plano de aula. Apesar dessas problemáticas, a professora acredita que o aproveitamento da turma é positivo, pois “os alunos expressam o que apresentaram durante as aulas de Arte”.

A partir das perguntas do questionário, foi possível identificar também que a escola não proporciona excursões para ambientes artísticos com as crianças. A todo momento a falta de possibilidades para as aulas parece incomodar a professora, que sempre traz o assunto à tona.

A professora marcou positivamente para a oferta de materiais paradidáticos aos estudantes, sendo totalmente de responsabilidade do(a) professor(a) proporcionar o acesso ao material. É importante refletir sobre o não convívio da professora com temas ligados às artes, a não existência de formação continuada e a não formação específica da professora. Mesmo com todas essas lacunas é de responsabilidade da professora escolher o material de apoio para as aulas.

4.3. As Aulas Da Componente Artes

A seguir teremos acesso aos conteúdos e atividades desenvolvidas com as crianças do primeiro ano, mas antes de adentrar aos detalhes de cada aula se faz necessário um aviso: todas as aulas trazem o desenho e a pintura como pontos principais de experiência da criança. Muitas vezes o desenho já vem pronto por xerox para receber somente a pintura, noutras é pedido que a criança desenhe com base na temática da aula. Sendo possível se utilizar das descrições feitas por Denise Nalini⁵⁰ acerca da componente de artes:

⁵⁰ Denise Nalini é doutora pela FEUSP, estuda e pesquisa as relações entre a poética da criança pequena e a Arte Contemporânea.

colorir desenhos xerocados de super-heróis e personagens de desenhos infantis, realizar tracejados para chegar a desenhos prontos, executar colagens de figuras geométricas e desenhos vinculados as datas comemorativas como colar algodão no Papai Noel ou nas orelhas dos coelhos da Páscoa. Essas situações de controle e de formação imagética se caracterizam como um ensino de artes, vinculado a uma tendência tradicional, já superada, ou seja, essas atividades não colaboram com uma aprendizagem significativa para as crianças. Além dessa prática, convivem também ações espontaneístas como pintar livremente ou desenho livre sem orientações didáticas e articulações com os saberes das artes. (NALINI, 2015, p. 50)

O primeiro conteúdo de artes que tive contato foi através do grupo de WhatsApp no dia 24 de setembro de 2021. A professora inicia com uma imagem de bom dia, passa o conteúdo de três componentes em um único texto escrito no horário das 07:13h da manhã, ainda que a turma seja do período da tarde. Nessa data a aula de artes estava disposta na sexta-feira na grade de horários da turma.

O conteúdo de artes traz o título Dia Da Árvore, é pedido ao estudante que escute o áudio explicativo da professora e recorte os frutos da árvore. No áudio a professora explica que a atividade deve ser colorida e cada item deve ser colocado corretamente no seu lugar. Abaixo a imagem enviada no grupo:

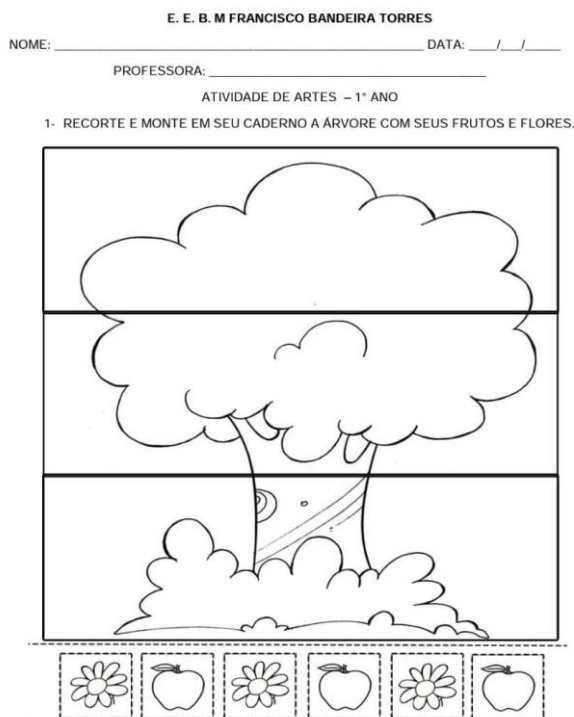


Figura 11: tarefa do plano "materialidade", do tópico 3.1.

No dia 07 de outubro de 2021 outra aula de artes, que agora acontecia nas quintas. Juntamente com a aula de ciências, do tema alimentação saudável, foi enviado um vídeo de contação de histórias A Cesta Da Dona Maricota. A partir do conteúdo de ciências, a

orientação do conteúdo de artes foi “represente por meio de desenhos a cesta de dona Maricota e o que tinha dentro, faça um belo colorido”.

A aula seguinte aconteceu no dia 14 de outubro, a orientação foi “escute o áudio com atenção e em seguida realize a atividade proposta”, no áudio a professora fazia uma voz de personagem, que não fazia ao dar aulas presenciais. Seguer ao fazer leitura de atividades para as crianças.

No áudio solicitava que as crianças cole pedaçõs de papel vermelho dentro da maçã, na finalização deveriam tirar uma fotografia e, em seguida, enviar para a professora. Abaixo a atividade enviada pela professora no grupo:

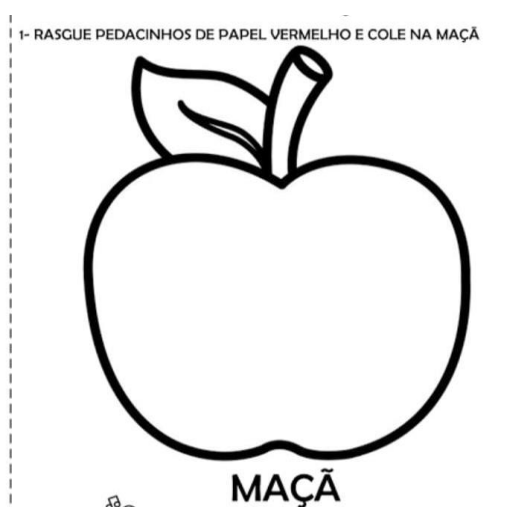


Figura 12 Tarefa do dia 14 de outubro.

Para a atividade de artes do dia 21 de outubro a professora novamente utilizou o conteúdo de ciências, a orientação foi:

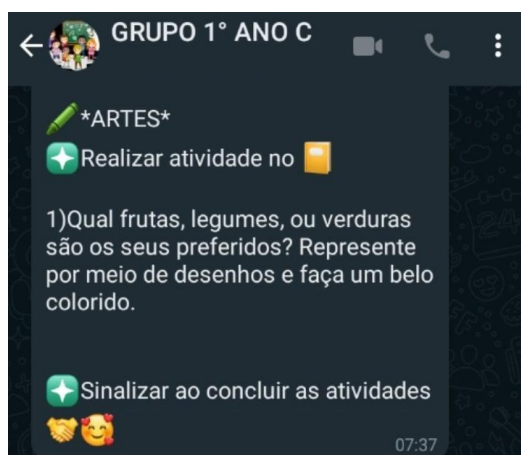


Figura 13: Print de aula do grupo do WhatsApp.

Para o dia 28 de outubro, as aulas de ciências e artes continuavam com uma temática bem semelhante. Para ciências, por mais que a temática seja muito semelhante, as atividades são um pouco mais diferenciadas. Na aula anterior, por exemplo, existia um vídeo explicativo e uma xerox. No dia 28 a atividade de ciências consistiu em uma cruzadinha para ser completada. Para artes a professora pediu:

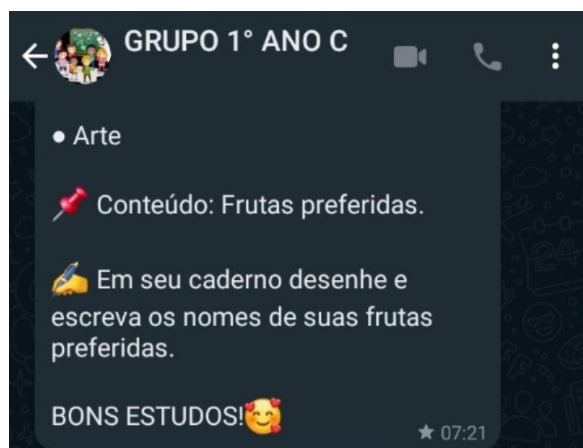


Figura 14: Print de aula do grupo do WhatsApp.

Nas aulas de artes, no entanto, não foram exploradas minimamente nenhum outro tipo de arte e metodologias além da pintura e do desenho. No dia 04 de novembro a temática da aula de ciências continuava sendo alimentação saudável, agora pirâmide alimentar. Portanto, o conteúdo de artes seguiu o mesmo tema, a partir de uma atividade xerocada. Essa foi a última aula da fase em EAD

A componente de artes retornou para a modalidade presencial na segunda semana de novembro. Mas, por conta de uma reunião que aconteceu na escola, na quinta-feira dia 09 de dezembro a aula de artes aconteceu de forma virtual.

Na orientação o texto dizia “realize a atividade proposta, após ligar o animal a sua família correspondente, faça um lindo colorido nos animais domésticos”. Novamente a atividade acontecia por meio de xerox. Indaguei a professora por meio do WhatsApp como as crianças fazem as atividades que são mandadas no grupo. Minha dúvida era: As respostas das crianças são representações do que é enviado no grupo? A professora informou que as mães imprimem as tarefas enviadas em JPG e em seguida colam no caderno para seguir com a orientação. Essa é uma maneira nada prática de exigir atividades das crianças, que recebem o ‘conceito’ a partir do retorno de cada tarefa. abaixo a atividade enviada pela professora ao grupo:

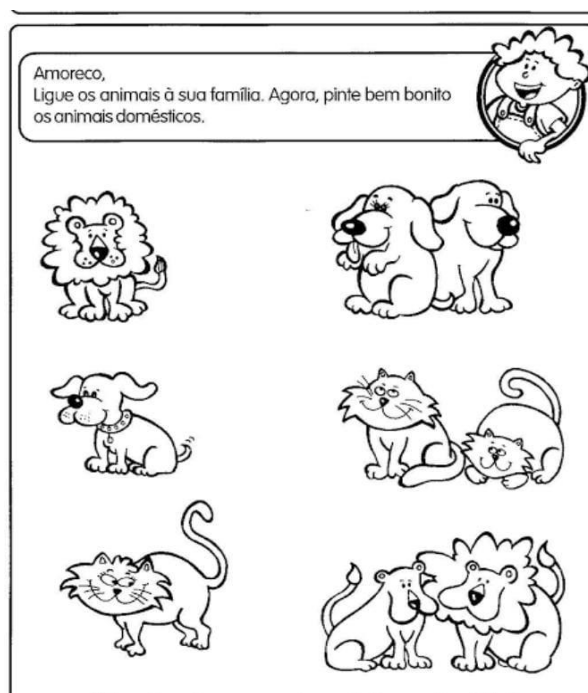


Figura 15: Tarefa do dia 09 de dezembro.

Como é possível identificar a partir dos parágrafos anteriores, mesmo com o retorno da componente de artes nem todos os dias haviam realmente aulas da componente. Do período da segunda semana de novembro ao dia 22, quando houve a festa de encerramento da turma, passaram-se 6 quintas-feiras.

Dessas 6, uma delas foi cedida para a reunião. Uma segunda aula foi cedida para a avaliação bimestral. No dia 16, quinta-feira, fui informada que não haveria mais aulas de todas as componentes até o fim do ano letivo, pois as aulas ficariam somente para reforço de língua portuguesa. Das 6 quintas, só 4 tiveram aula da componente de artes.

O horário utilizado para a aula no dia 2 de dezembro foi o padrão da grade das componentes, 1h. A atividade consistiu em escrita e pintura de um desenho natalino. As cores do desenho foram livres, as frases foram sobre o natal. Nas frases utilizadas prevalece o natal de forma religiosa, enquanto no desenho o foco é a comemoração. Como mostram as imagens abaixo:

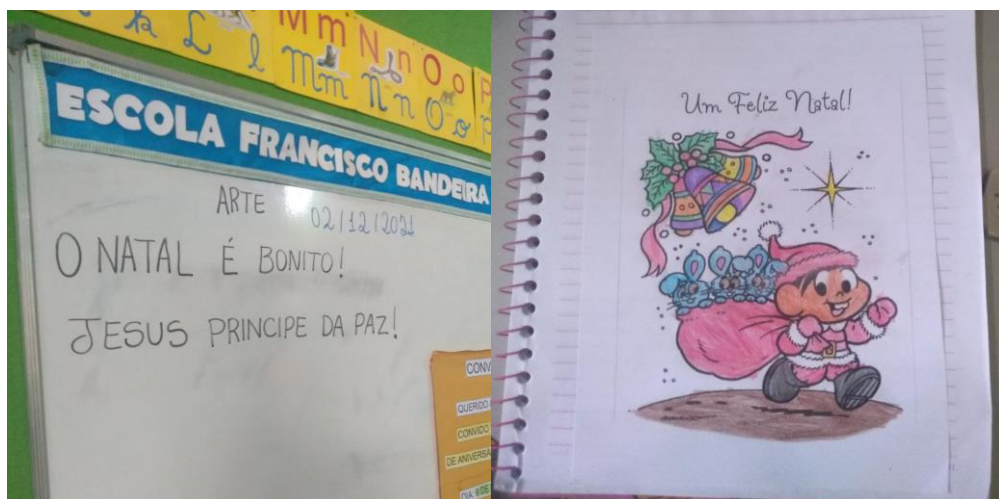


Figura 16: Lousa e tarefa com a temática do Natal.

Durante a entrevista realizada com a professora, a aula do dia 25 de novembro com a temática de cores foi a preferida das crianças. Foi designada como a aula que recebeu maior atenção e participação. Por este motivo vamos nos debruçar em mais detalhes na observação realizada neste dia, dando início logo abaixo.

As crianças voltam do intervalo no horário de 15:18h poucos minutos após o intervalo chegar ao fim. O conteúdo ainda é a finalização da aula de ciências que aconteceu no primeiro horário. Às 15:24h é iniciado o conteúdo de artes.

A professora arrasta duas carteiras escolares que sustentam uma TV, pergunta aos estudantes se é possível visualizar a tv de seus acentos. No YouTube, pesquisa um vídeo com personagens do jogo *Minecraft* apresentando as cores. São apresentados objetos, a palavra e a leitura de cada cor.

Duas meninas que estão sentadas próximas a mim, no fundo da sala, repetem o nome das cores em inglês. Durante todo o vídeo a professora passa de cadeira em cadeira colando as atividades que serão respondidas pelas crianças.

É possível notar que existem 10 assentos com material escolar, mas 4 deles estão vazios. Durante as aulas de artes, 4 crianças são retiradas da aula para o reforço escolar, para componente de língua portuguesa ou matemática.

Ao final da colagem a professora passa a assistir o vídeo com as crianças e faz narrações e perguntas das cores que aparecem na tela para a turma, quase no fim do vídeo explicativo 2 crianças que estavam na sala de reforço chegam para acompanhar a aula. Algumas crianças querem fazer a atividade sozinhas, mas a professora não permite.

A atividade é uma folha A5 com xerox de um desenho. Sem qualquer introdução ou ligação da representação ao tema das cores, as crianças recebem um peixe, cada parte - cabeça, rabo, etc. - possui uma numeração. Na legenda estão as cores que acabaram de aparecer no vídeo. A professora possui uma atividade e responde cada ponto junto com as crianças.

De frente para lousa branca e de costas para a turma orienta “estão vendo essa forma?”, aponta para um dos limites das linhas da xerox de peixe. “Qual número tem aqui?”, “se tem o número 4 então que cor é? Verde!”. As crianças identificam o local, e começam a parte divertida: procurar o lápis de cor verde e colorir a forma o mais rápido possível. Para passar para a cor seguinte.

De repente, cada número se transforma em uma cor, e cada espaço no caderno ganha as palavras referente ao número e a cor pintadas no peixe. No fim da atividade todos os trabalhos estão coloridos com as mesmas cores, e nos cadernos escritas as mesmas palavras. Como mostram as fotos:

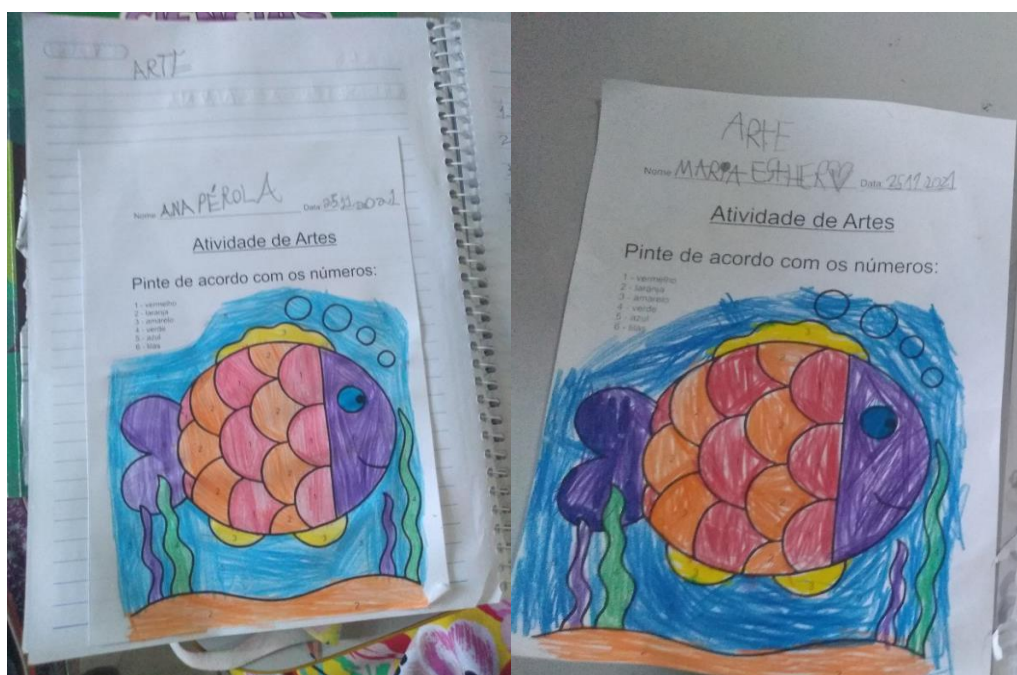


Figura 17: Tarefas de duas alunas do dia 25 de novembro.

As fotos mostram atividades de duas estudantes. É possível perceber os números e a legenda da atividade para as cores, além do mesmo resultado para toda a turma. Esse é um reflexo da necessidade de controle que a professora criou ao iniciar a atividade. Seja para que a aula não demande muito tempo, ou para que não haja necessidade de uma supervisão individual. O certo é que não foi permitido a tentativa pelas crianças.

Muito do tempo da aula de artes é destinado à caligrafia e há uso da lousa. A incorporação da escrita pela professora de artes, mostra mais uma vez a utilização de uma metodologia não específica para as artes. O que pode estar relacionado ao não pensamento da componente de artes como uma área, mas somente como uma subcategoria da linguagem. Servindo, assim, à escrita. (PERES⁵¹, [s/d]) Como foi visto na utilização de conteúdos de ciências para as aulas de artes:

No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas [...] são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar. (PERES, [s/d], p. 31)

As crianças se relacionam com o conteúdo de maneira muito rápida, as cores são identificadas com exatidão e a partir disso o esforço é a ação de colorir. As próprias crianças repetindo as cores em inglês demonstram um conteúdo já aprendido, tão básico que elas mesmas encontram uma forma de se desafiarem. As dificuldades dos(as) estudantes estão relacionadas apenas a interpretação da atividade e a escrita. O tema das cores não apresenta um desafio à turma.

A compreensão do desafio à turma é uma interpretação da teoria de desenvolvimento proximal, que compreende o avanço como ir além do que aquilo que a criança já domina. A zona de desenvolvimento proximal pode ser caracterizada como a:

(...) distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p.97 Apud NALINI, 2015, p. 76)

A não tentativa impossibilita a autonomia, faz com que a finalização da atividade seja o objetivo da aula e não a aprendizagem da turma.

Ainda que a orientação seja a mesma, é possível identificar diferenças entre as pinturas das duas estudantes. A Esther colocou muito mais força ao colorir, enquanto a Pérola deixou bem menos espaços em branco. Mas qual poderia ser o resultado se a atividade tivesse o objetivo pensado em metodologias para a arte/educação?

⁵¹ José Roberto Pereira Peres Doutorando em Ciências Humanas – Educação (PUC/Rio). Possui Mestrado em Educação (UFRJ) e Graduação em Artes Visuais (UERJ). Atualmente é professor de Prática de Ensino de Educação Artística da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e professor de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RIO.

Uma das crianças levanta a mão e pergunta à professora o que deve ser feito no olho do peixe já que não está enumerado, “posso escolher a cor do olho?” a professora permite. A menina passa então a escolher o lápis de cor que iria finalmente expressar algo que desejava. A colega ao lado, no entanto, ‘escolhe’ a mesma cor. Em uma repetição automática pela não tomada de decisão, que pode ser identificada quase como um método de ensino.

Toda a turma teve contato com 6 cores durante a atividade. Se, de forma mínima, a professora tivesse pensado em alterar as cores da legenda para algumas crianças. E, ao fim, as convidasse a compartilhar com a turma. Seguiria seu padrão de aula, mas traria mais interação e possibilidades. Muito poderia ser feito mesmo com as limitações reclamadas pela professora como, por exemplo, o não uso da xerox em sala de aula.

Depois da correção das atividades a professora deixa um espaço de tempo para um desenho feito no caderno. Agora a produção deveria ser das crianças, com a temática do fundo do mar. Mas é percebido que as crianças copiam o peixe da xerox, como pode ser visto nas imagens abaixo:



Figura 18: Produção de duas estudantes na aula do dia 25 de novembro.

Não apenas o peixe, como as cores utilizadas também se aproximam. Durante o desenho a professora orienta “desenhem o fundo do mar, o que tem no fundo do mar?” algumas crianças queriam desenhar a família, mas a professora brincava “sua família está no fundo do mar?”

As crianças copiavam a xerox, e algumas copiavam umas às outras. Mas não podemos culpá-las, desenvolver uma arte sem referência é complicado. Principalmente

se você não costuma desenhar de forma livre. A professora criou um tema, o que é plausível. Ela direcionou uma criação, mas não trouxe exemplos. Não trouxe imagens, fotos, no imaginário das crianças o que existia no fundo do mar era exatamente o peixe que acabaram de pintar.

É percebido certa valorização da “originalidade” do(a) educando(a). Originalidade essa que explicitamente advém da atividade que foi realizada anteriormente. Sendo a única possibilidade de avaliação a obediência às regras postas pela tarefa, como acontecia com a produção a partir de modelos vivos no início da história da arte. (BARBOSA, 1995)

O uso da xerox surge como reforço a teoria tradicional de ensino/aprendizagem, onde o(a) estudante não recebe mediação crítica dos conteúdos. “Essa superação ideológica só é possível por meio de um trabalho artístico-pedagógico consistente, no qual o artista e/ou educador consiga enxergar as marcas da ideologia na sua poética e na sua prática educativa.” (KONDER, 2002, p. 219 Apud PERES, [s/d], p. 31).

Ana Mae Barbosa (1996) busca ampliar os horizontes do ensino da arte, trazendo a arte como cultura. Na arte é importante existir estimulação e suporte interpretativo. É apenas com a intencionalidade de adicionar ao que foi observado que respeitamos a verdadeira criatividade dos(as) discentes.

Os desenhos foram também corrigidos pela professora, durante a correção, marca no livro de ciências a atividade de casa. Artes não teve atividades de casa. Em seguida se dirige à secretaria para guardar a TV usada na aula.

Os 2 estudantes que estavam no reforço escolar retornam para a sala às 16:45h. A professora cola a atividade de artes nos cadernos sem explicação, existe legenda para realização da tarefa. A componente de artes sofre com desfalque de estudantes, mostrando mais uma vez a compreensão da escola como uma matéria de importância inferior.

4.4. Os Desafios No Ensino Da Arte

Em 2018 a UNIFOR realizou uma exposição intitulada *Da Terra Brasilis à Aldeia Global*⁵², com curadoria de Denise Mattar. A exposição dialogava com a arte brasileira em diferentes períodos históricos, além de analisar suas possíveis inspirações das

⁵² Disponível em: < <https://www.unifor.br/web/unifor45anos/da-terra-brasilis-a-aldeia-global> > Acesso em: 11 de fevereiro de 2022.

correntes artísticas internacionais. Um conjunto de objetos artísticos como esculturas e pinturas foram responsáveis por guiar os visitantes pelo circuito das artes, do início da colonização passando por diversos estados do Brasil.

Ao fim da visita fomos levados a uma sala que recebia crianças que visitavam o museu, além de recebermos um caderno de arte educação. No caderno existiam possibilidades de experiências para além do espaço do museu, com jogos e espaço para criação. Nas paredes do museu, desenhos e representações daquilo que chamou a atenção das crianças durante a visita.

No MASP, em 2016, a exposição *Histórias da Infância*⁵³, de curadoria de Adriano Pedrosa, foi além e tinha como parte do acervo desenhos produzidos por crianças, dos anos 1970, 2000 e 2016. Os desenhos vieram do espaço educativo do museu e tinham o objetivo de ensinar os visitantes por meio de trocas e histórias.



Figura 19: Vista da exposição Histórias da infância, Rivane Neuenschwander, L.M. (interdito), 2015

Na imagem acima, crianças brincam durante a exposição *Histórias da Infância* (2015). Assim é possível perceber certa receptividade das crianças no ambiente do museu, tanto na escolha de tema quanto na presença física delas.

⁵³ CURADORIA Adriano Pedrosa, diretor artístico, MASP; Fernando Oliva, curador, MASP; Lilia Schwarcz, curadora-adjunta de histórias, MASP. Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/historias-da-infancia>> Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

O artista Ivan Cruz⁵⁴ retrata em telas brincadeiras de sua infância, a pintura de Ivan busca interagir com o público de maneira que se coloquem nas brincadeiras retratadas, se imaginando nos rostos inacabados dos personagens pintados:



Figura 20: Crianças brincando de bambolê, de Ivan Cruz.

A dupla Palavra Cantada, que é recomendada no livro didático apresentado no tópico 3.2, possui um site com inscrição gratuita com vídeos e aplicativos. Mas todos os vídeos estão disponíveis no canal no YouTube⁵⁵. A internet é um ambiente cheio de materiais gratuitos contextualizados, e para reflexão do estudante, não somente de atividades avaliativas.

Mas quando o contato com a arte se dá por meio da escola, a experiência das crianças é reduzida. Em geral, as artes direcionadas ao público infantil ou as metodologias que possibilitam maior compreensão de obras de arte são esquecidas em função da “tarefinha”.

Emília Sardelich (2001) professora de artes, que desenvolveu uma pesquisa com mais de 50 professores(as) de arte do ensino básico em Bahia, pontua: os professores(as)

⁵⁴ Ivan Cruz nasceu no Rio de Janeiro em 1947. Se formou em direito em 1970, mas sempre esteve envolvido com o universo das artes. Assim, em 1986 passa a se dedicar à pintura. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>> Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

⁵⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/palavracantadatube>> Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

pesquisados(as), em sua maioria, atribuíram a dificuldade de lecionar artes a escassez de material e a falta de interesse dos estudantes pelas aulas. Chegando a mencionar até mesmo a falta de acesso dos estudantes, dada sua situação social.

A qualidade proposta pelos PCN's esbarra no pouco tempo semanal dedicado às artes na escola, na falta de espaço e materiais adequados, e em profissionais que lecionam artes apenas como complemento de horas de trabalho, sem a formação necessária e com pouca possibilidade de suprir essa lacuna (SARDELICH, 2001). Não podemos, contudo, normalizar a impossibilidade de fazer arte no ensino básico, perpetuando o conservadorismo que tem caracterizado nossa cruel lógica da exclusão das atividades artísticas (SARDELICH, 2001)

Para Barbosa (2001) é necessário que arte/educadores brasileiros obtenham mais conhecimentos sobre o passado, conhecendo a história e os métodos para arte/educação, além de compreender os objetivos de cada atividade. Fazendo com que os educandos tenham acesso ao contexto do que produzem. Sem isso, e com a valorização excessiva do “novo” nas artes, métodos sem validade científica acabam adentrando as salas de aula com uma roupagem contemporânea.

Para além da cópia de objetos e correntes artísticas, uma alienação cultural na América Latina, formada pelas dependências do sistema educacional da sociedade, sendo assim instrumento de manutenção da própria situação de dependência - sendo quase um modelo de ensino - as temáticas, métodos e atividades são cópias da metrópole desenvolvida. (BARBOSA, 2001) A metrópole, por sua vez, possui como objetivo o desenvolvimento de outrem, trazendo a incapacidade de modelarmos nossa cultura.

“Os professores são, inconscientemente, os veículos que cristalizam o comportamento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir a continuidade da dependência” (BARBOSA, 2001, p. 37) e a educação brasileira têm sido por muito tempo uma colagem de experiências vindas de fora.

Mesmo quando existem modificações feitas pelos(as) educadores(as) e a intenção de inovar, ou possuir criações. Para Barbosa (2001) essas modificações não são estruturais, mas meras reduções de modelos estrangeiros. E boa parte dos educadores não têm consciência da origem daquilo que aplicam em sala, essa conscientização da dependência é o primeiro passo para independência. Apenas a análise histórica é capaz de trazer consciência dentro do sistema educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Ana Mae Barbosa (1996) a importância da arte na vida é óbvia, a institucionalização dessa arte por meio da escola pode ser vista como mero detalhe. Pode-se notar, no entanto, que as concepções de artes no ensino básico, a partir do que é ofertado aos(as) estudantes no âmbito da prática da componente curricular de artes no primeiro ano do ensino fundamental I, são reduções do que a BNCC propõe. Sendo a BNCC já uma base para trabalhos além dela.

As aulas obedecem às habilidades e competências exigidas, mas não conseguem trabalhar as diversas unidades temáticas como teatro, música e dança, ou mesmo as artes visuais, de forma a criar experiências aos(as) estudantes. Como experiências, nos referimos aos termos presentes na BNCC, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2017).

Esse é um reflexo do professor pedagogo polivalente para as artes, além de consequência das artes como subdisciplina da área de linguagens. Que poderia ser alterado com o reconhecimento da arte como área específica.

Os conteúdos e critérios utilizados pela professora para escolha de atividades e práticas da componente de artes são as habilidades e competências da BNCC, a unidade temática das artes visuais é mais explorada do que as demais. As práticas são definidas por tarefas escritas, desenhadas ou de colorir, não são ensinadas técnicas e novas formas de se fazer arte, mas o mesmo uso do lápis de cor semanalmente. As alterações nas aulas são apenas de temas e as representações trazidas nas tarefas.

O conteúdo levado por professores e professoras para a sala de aula na componente de artes pode contribuir na visão de uma experiência limitada acerca da criação artística e na construção de uma visão dos(as) estudantes sobre as artes como um conteúdo desfalcado. Sem compreensão acerca das múltiplas artes existentes.

Pode também influenciar no pensamento de que a arte está distante da realidade dos(as) estudantes, ao afirmar que não conhece artistas na região a professora sentencia os(as) educandos(as) a também não reconhecerem a arte próxima a eles. Herança dos ideais neoclássicos, nutrindo no imaginário social que a arte seria uma atividade supérflua, um acessório da cultura (BARBOSA, 1995). E não se verem como capazes de produzir artes, ou mesmo de consumi-las. Já que, como já comentamos, a arte na escola

não surge como formação de artistas, mas como formação de pessoas que intencionalmente consomem a cultura proporcionada através das artes.

Essa é uma consequência do não contato do(a) professor(a) com as artes na sua vida de maneira geral, e de forma consciente como arte/educação. Sendo necessário introduzir o hábito de reservar parte da vida para vivências artísticas. Partindo do(a) próprio(a) professor(a) e cedido pelo município.

Foi possível compreender também as dificuldades e desafios ainda encontrados pelos(as) professores(as) para a prática da componente de artes, como a falta de formação e recursos para o corpo docente. Além do pouco tempo destinado à área e sua localização reduzida na grade de horários. O que também pode ser visto como consequência da dependência da componente à área de linguagens.

Podemos dizer que a componente de artes sofre com uma marginalização no currículo que possui níveis: a escola recebe a orientação sobre o ensino de artes, mas não o percebe como necessidade. Não compreende sua localização na educação. Considerando a falta de necessidade criada em torno dos conteúdos da componente, que pouco são exigidos para além da sala de aula. Além de não receber formação e recursos. O que cria uma marginalização reproduzida pela escola aos(às) professores(as), e pelos(as) professores(as) aos(às) estudantes.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **CULTURA GENIAL**. Ivan Cruz e suas obras retratando a infância. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>> Acesso em 06 de fev de 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação No Brasil**. Editora Perspectiva S.A, São Paulo, SP, Brasil, 1995.

_____, Ana Mae; et al. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**/ Ana Mae Barbosa. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva S.A, São Paulo, SP, Brasil, 1996.

BOTO, Carlota. **A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos**. Revista História da Educação. Porto Alegre, v.18, n.44, set/dez. 2014, p. 99-127.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, **Lei Nº 13.278**, De 2 De Maio De 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. BRASIL.

CAMOZZATO, Viviane Castro. BALLERINI, Damiana. 6º SBECE, 3ºSIECE, **EDUCAÇÃO OCIDENTAL E ESCOLARIZAÇÃO DO MUNDO**. Canoas/RS, 2015.

CAVA, Laura Célia Sant'Ana Cabral. **Metodologia do ensino da arte** / Laura Célia Sant'Ana Cabral Cava. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2015.

CEARÁ, Secretária da cultura - SECULT,. **Mapa Cultural**. Disponível em: <<https://mapacultural.secult.ce.gov.br/>> Acesso em 20 de jan de 2022.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina**. Revista Nupeart. Volume 8. 2010.

DE BOTTON, Alain, 1969 – **Arte como terapia**/ Alain De Botton, John Armstrong: tradução Denise Bottmann. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: intrínseca, 2014.

FAVARETTO, Celso. **Arte Contemporânea e Educação** in Revista Iberoamericana de Educación. N.º 53, p.225-235.2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. – São Paulo: paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

GUAIÚBA, E.E.B.M. **Plano De Retomada Das Aulas Presenciais**, 2021.

_____, E. E. B M. **Projeto Politico Pedagógico**, 2020.

_____, Prefeitura Municipal de. Disponível em:

<<https://www.guaiuba.ce.gov.br/index.php>> Acesso em 08 de jan de 2022.

HENICK, Angelica Cristina. FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História Da Infância No Brasil**. EDUCERE, XII congresso nacional de educação, PUCRP, 2015.

IABELBERG, Rosa. **Arte educação modernista e pós-modernista: fluxos**/ Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2015.

IBGE – **Brasil em Síntese**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/guaiuba/panorama>> Acesso em 14 de jan de 2022.

IPECE, Governo do Estado do Ceará. **Perfil Básico Municipal 2012, Guaiúba**/ Secretaria do Planejamento e Gestão. - Ceará: 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola** In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Ricardo Gomes. **Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda?** Rio de Janeiro, 2003. Não publicado.

MARTINS, Erikson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis**. Filosofia e Educação [RFE] – Volume 9, Número 3 – Campinas, SP Outubro de 2017-janeiro de 2018 – ISSN 1984-9605 – p. 18-45

MASP, Relatório Anual de Atividades Masp 2016. **Exposição Histórias da infância**, Rivane Neuenschwander, L.M. (interdito), 2015.

MATTOS, Rocha Amana. **Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola**. In: Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento / Anderson Ferrari / Roney Polato de Castro (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MORENO, Montserrat. **Como Se Ensina A Ser Menina: O Sexismo Na Escola** / Montserrat Moreno; coordenação Ulisses Ferreira de Araújo; Tradução Ana Venite Fuzatto. – São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOLINA, Alexandre. **Leitura Crítica Da Base Nacional Comum Curricular** – BNC. Uberlândia, MG, 18 de fevereiro de 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: 3o SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro. 2003.

NALINI, Denise. **Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte Contemporânea e a Poética das Crianças de 0 a 3 Anos.** Universidade De São Paulo - Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação. São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, Alexandra. **História da Arte, EAD Educação a Distância: Anima Educação,** 2012.

NOVO PITANGUÁ: **Arte: Manual do professor/** Organizadora Editora Moderna; Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; Editor responsável André Camargo Lopes. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2017.

PEIXOTO, Cláudio Silva. **Blog Guaiúba: fotos e fatos.** Disponível em: <<https://guaiubafotosefatos.blogspot.com/2021/>> Acesso em 20 de jan de 2022.

PEIXOTO, Reginaldo. **Lei 10639/2003: reflexões sobre a cultura afro-brasileira e o uso de imagens nos processos educacionais escolares.** Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e48310212798, 2021.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular.** [200?].

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria. Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Poiesis Pedagógica, Catalão, Goiás, 2006.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 220 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Mary Del (Org.). **O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia.** In: PRIORE, Mary Del (Org.). História da criança no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

RODRIGUES, André Martinez. **Ensinando com tecnologia: uma possibilidade no ensino da Arte.** Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, 2018.

SÁ. Évila Cristina Vasconcelos de; SILVA, Luciana de Souza. **Multiculturalismo E Educação: O Museu Do Negro Liberto.** Uece, [200?].

SARDELICH, Maria Emilia. **Formação Inicial E Permanente Do Professor De Arte Na Educação Básica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 137-152, novembro/ 2001

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; SIMÕES NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. **Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil.** Id on Line Rev.Mult. Psic., 2018, vol.12, n.41, p.637-648.

SILVA, Tharciana Goulart da & Lampert, Jociele (2017) “Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro.” **Revista Matéria-Prima**. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5(1): 88-95.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. - 2. Ed., 8ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Jusamara. **Arte no Ensino Fundamental**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

Abaixo roteiro de entrevista:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Por que você decidiu se tornar professora?
2. Conte sobre sua experiência com manifestações artísticas na infância. (quadrilha, coral etc.)
3. Como essas manifestações a faziam sentir?
4. Qual era sua componente preferida na escola quando criança?
5. Quais componentes você ficou responsável no primeiro ano C em 2021?
6. Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos de dar aulas para a componente de artes?
7. Se você tivesse que ensinar um passo a passo de como produzir um plano de aula de artes para alguém que nunca deu aulas para o primeiro ano, como seria esse passo a passo?
8. Quais temas foram importantes levar para as aulas de artes esse ano?
9. Onde busca inspiração para preparação das aulas?
10. A turma conseguiu usar o livro de artes nas aulas a distância?
11. Como se sente ao lidar com os temas de aula e atividades propostas pelo livro didático?
12. Qual aula da componente de artes você lembra de ter sido mais aceita pela turma? Como ela foi e qual era o conteúdo? Porque você acha que essa aula foi mais aceita do que as outras aulas?
13. Na última vez que teve contato com a turma a sala contava com 9 estudantes, em conversa, 6 deles(as) responderam que a aula que mais gostavam era a de artes. Porque você acha que a maioria prefere essa aula?
14. Você já considerou trazer obras de arte para observação das crianças? (fotos, slides, vídeos)
15. Você já considerou trazer artistas locais para conversar com a turma?
16. No que ajudaria ter formação continuada específica para artes?

Abaixo questionário direcionado a professora:

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A PROFESSORA

1. A professora reside na comunidade onde está localizada a escola?
2. A professora reside na comunidade onde está localizada a escola?
3. A professora identifica formas de arte presentes na comunidade? Se sim, comente quais. Fale sobre seu contato com essas artes, como conheceu. (ex: danças regionais, teatro, pintura) Se não identifica, comente em negativa.
4. A professora conhece artistas locais da comunidade?
5. (Em caso afirmativo) Quais artes produzem os(as) artistas locais? (ex: crochê, dança, canto)
6. A escola possui histórico de excursões para ambientes artísticos? (Ex: museu, circo, sarau)
7. A professora já realizou visita a um museu? (No CE ou outro Estado)
8. (Em caso afirmativo) A visita foi proporcionada em momentos pessoais de lazer ou mediante uma excursão escolar? (pode ser marcado mais de uma opção)

9. (Em caso afirmativo) Cite qual museu visitou e narre suas lembranças.
10. A professora possui formação em arte-educação?
11. Em caso de formação complementar, cite exemplos: (especifique se a formação foi ofertada pelo município ou se foi uma qualificação procurada de maneira individual)
12. Cite sua formação atual.
13. (Em caso negativo a formação em arte-educação) Quais foram as motivações para escolha da professora para disciplina de artes?
14. (Em caso negativo a formação em arte-educação) a Secretaria de Educação oferece ou já ofereceu meios complementares de capacitação específica ao professor(a) de artes?
15. (Em caso afirmativo) Cite quais complementos de capacitação a Secretaria de Educação oferece ao(a) educador(a): (Ex: Palestras, Minicursos, Material Impresso)
16. (Em caso afirmativo) Cite de que forma é o acesso a essa capacitação? (Ex: acontece na escola em que leciono, me desloco ao município, online ou por meio de aulas gravadas, entre outras opções)
17. (Em caso afirmativo) Quando aconteceu o último acesso a capacitação específica em arteeducação?
18. É disponibilizado ao professor(a) formação continuada específica para disciplina de artes?
19. (Em caso afirmativo) Com que frequência e onde a formação acontece?
20. Na perspectiva da professora, há um bom aproveitamento da turma com relação ao conteúdo e ao desenvolvimento de práticas artísticas?
21. Comente acerca da resposta anterior:
22. A SME - Secretaria Municipal de Educação e Desporto - oferece LIVRO DIDÁTICO específico para disciplina?
23. (Em caso afirmativo) O livro didático consegue suprir a demanda da turma de forma efetiva? (Marque um número de 1 a 10, sendo 1 nada efetivo e 10 totalmente efetivo)
24. São ofertados materiais paradidáticos aos estudantes? (quaisquer materiais e livros que agregam às aulas, diretamente ofertados aos(as) estudantes)
25. (Em caso afirmativo) O material paradidático consegue suprir a demanda da turma de forma efetiva? (Marque um número de 1 a 10, sendo 1 nada efetivo e 10 totalmente efetivo)
26. (Em caso afirmativo) De quem é a responsabilidade pela oferta do material paradidático? (pode ser marcado mais de uma opção)
27. Quantas aulas por semana são ofertadas para disciplina de artes nessa turma?
28. Quanto tempo possui cada aula da disciplina de artes?
29. O tempo disponível para disciplina de artes é suficiente para aplicação do plano de aula?
30. Concordo com a utilização das minhas respostas como dados para realização da pesquisa.