

O ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Vanessa Campos de Lara Jakimiu¹
Comunicação Oral
Grupo de Trabalho – 03 Artes e Música

RESUMO

O estudo em questão direciona as reflexões para a problematização do ensino da Arte no ensino fundamental, embora os elementos tratados aqui, em alguma medida, possam ser identificados nos demais níveis e modalidades de ensino. O objetivo do trabalho consiste em investigar os principais desafios do fazer pedagógico em relação ao ensino da Arte. Inclui tanto uma discussão sobre os preceitos legais que normatizam o ensino da Arte, quanto os aspectos relacionados à conformação pedagógica que o ensino da Arte assume a partir das condições objetivas dadas. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo apresenta os moldes da pesquisa teórico bibliográfico de cunho qualitativo, onde a centralidade temática está circunscrita no âmbito da Educação, mais especificamente, no que se refere às discussões acerca do ensino da Arte. Cabe salientar que as reflexões aqui apresentadas não tem a pretensão de revelar uma realidade inédita, no entanto entende-se que é somente a partir da produção de conhecimento e da promoção de uma reflexão crítica acerca do ensino da Arte é que será possível delinear uma nova identidade para este componente curricular, que por muitos anos viveu à sombra de outras disciplinas.

Palavras-Chave: Educação. Arte. Fazer Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Arte é importante para o desenvolvimento da criança e contribui inclusive para aguçar os sentidos, as capacidades motoras, cognitivas, imaginativas, emotivas e de socialidade.

No entanto, para que sejam efetivamente consolidadas tais potencialidades faz-se necessário que as experiências em Arte sejam significativas e promovam intervenções de qualidade nos estudantes. As quais só são possíveis se amparadas em fundamentos teóricos e metodológicos coerentes e assertivos do ponto de vista da formação em Arte.

Partindo deste pressuposto é que se delinea o objetivo deste estudo que consiste em investigar os principais desafios do fazer pedagógico em relação ao ensino da Arte.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo apresenta os moldes da pesquisa teórico bibliográfico de cunho qualitativo, onde a centralidade temática está

¹ Professora da Educação Básica. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Agência Financiadora: Observatório da Educação - CAPES E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

circunscrita no âmbito da Educação, mais especificamente, no que se refere às discussões acerca do ensino da Arte.

Enquanto fundamentos teóricos para a produção do conhecimento compartilha-se do ideário explorado por Gamboa (2002), no sentido de entender a necessidade de emergir de um modelo teórico para um modelo de análise da realidade, permitindo um diagnóstico da realidade e a apropriação deste diagnóstico para a apreensão de um olhar crítico sobre a complexidade da escola e as suas relações com a sociedade.

Inicialmente, este estudo busca tecer considerações gerais sobre a inserção do ensino da Arte no currículo da educação brasileira. Este momento é importante para a compreender o lugar que a Arte ocupou ao longo do tempo na agenda política educacional e para ilustrar os interesses a que esta área de conhecimento esteve a serviço.

Em seguida, o estudo traça os contornos de uma teorização acerca dos principais desafios a serem superados em relação à configuração pedagógica do ensino da Arte, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Entende-se que a maioria das fragilidades enfrentadas atualmente são decorrentes da própria maneira como as políticas para o ensino de Arte foram consolidadas.

Por fim, apresenta-se, alguns aspectos relacionados à organização do currículo escolar em Arte a partir de uma perspectiva emancipatória, que entende o ensino da Arte como um direito do estudante e como um meio para sua ascensão pessoal, cultural e educacional.

Entendendo que as alterações normativas trazidas pelos preceitos legais não são materializadas nas escolas de maneira linear acredita-se que é fundamental a discussão acerca da construção do conhecimento artístico e estético dos alunos a partir da realidade objetiva.

2 ENSINO DA ARTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A disciplina de arte passou por uma longa trajetória até chegar em sua configuração atual.

Antes da década de 70 houveram algumas iniciativas com relação ao ensino da Arte no entanto estas não eram destinadas à escola pública:

No início da década de 60 foi instituída a Educação Musical, criada pela LDB de 1961 e formalmente regulamentada pelo Parecer nº 383 e mais tarde pelo Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967. Esses encaminhamentos legais resultam dos

princípios escolanovistas calcados na idéia do desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade buscando substituir as fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical pelas práticas rítmico-sonoras. Cabe destacar que tais práticas subsistiram mais nas escolas particulares, em especial sob orientação montessoriana, e não foram generalizadas para a educação pública em geral (SUBTIL, 2011, p.246).

As primeiras incursões educacionais voltadas para a inserção da disciplina de artes no currículo escolar público derivam do acordo MEC-USAID, que se consolidou por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.5692/1971.

[...] o artigo 7º da Lei 5.692/71 tornou obrigatória a *Educação Artística* pela primeira vez na legislação brasileira (juntamente com Educação Religiosa, Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Física) apregoando um enfoque genérico da Música, das Artes Cênicas e das Artes Plásticas. A integração à grande área de Comunicação e Expressão e o professor polivalente caracterizaram essa lei quanto ao ensino de artes (SUBTIL, 2011, p.247).

Esta lei, passou a ofertar compulsoriamente um ensino profissionalizante para a escola secundária. “Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (BARBOSA, 2013, p.170).

O ideal de formação humana passou portanto a ser determinado pelas relações de mercado, onde havia o predomínio de uma educação técnica. A centralidade da organização curricular encontrava-se na definição dos objetivos, a partir de uma perspectiva eficientista, visando sobretudo ajustar as finalidades da educação e do ensino às demandas dos processos produtivos da sociedade.

O ensino de artes era “aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 2013, p.170).

No entanto, apesar de a disciplina de arte estar inclusa no currículo, não havia espaço para o trabalho criativo, já que esta perspectiva não condizia com o ideal de formação humana da época. Assim, a ênfase recaía sobre o ensino de técnicas, predominantemente sobre o desenho geométrico.

Além disso, apesar da inclusão da disciplina de Arte no currículo das escolas brasileiras, prevista em lei, o Brasil se deparou com a ausência de professores habilitados para ministrar a disciplina de artes.

“Não havia nesse momento cursos de formação de professores de artes em escolas formais, portanto, é no espaço das Escolinhas de Arte do Brasil que vão se configurando

caminhos para os interessados em afirmar sua posição quanto ao ensino de arte” (LIMA, 2013, p.458).

As Escolinhas de Arte do Brasil estavam em vigor desde 1948 e tinham como concepção a busca pelo desenvolvimento da auto-expressão das crianças em detrimento do predomínio das atividades manuais que haviam sido enfatizado entre os anos de 1930 a 1947. Ao todo eram 32 escolinhas (a maioria delas particulares) distribuídas por todo o país oferecendo arte para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

No entanto os profissionais formados pelas Escolinhas de Arte no Brasil² não foram absorvidos pelo Governo Federal para atender a nova demanda frente as alterações provocadas pela LDB 5691/71.

Diante deste quadro, em 1973, o Governo Federal criou os cursos arte-educação em nível superior os quais continham um currículo básico para ser aplicado em todo o país, no entanto vários entraves permaneceram:

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1997, p.24).

Antes mesmo do final da década de 70, houve ampla movimentação a respeito das especificidades do ensino da Arte e sobre a importância de integração dos campos de conhecimento.

Na esteira da abertura política e dos debates críticos sobre a função equalizadora da educação, na década de 80 e nos anos subsequentes, autores, instituições e órgãos governamentais, discutiram o ensino de arte, a histórica situação marginal dessa área na escola e questionaram as práticas vigentes. Ora espontaneísta, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação do professor polivalente sem formação específica, esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela

² O Movimento Escolinhas de Arte perdeu poder contra o poder das universidades nos anos 70, e a célula mater do Movimento, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro perdeu credibilidade depois de uma mudança de política interna nos anos 80, que afastou por idiosincrasias pessoais os melhores mestres daquela entidade (BARBOSA, 2013, p.180).

retomada da arte em sua especificidade com conteúdos, metodologia e uma epistemologia que a sustentasse (SUBTIL, 2011, p.247).

Somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9394/1996 (em seu artigo 26), que a Arte passa a ser considerada um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica: § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Um ano depois foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da arte que trouxeram em seu conteúdo os critérios para a seleção de conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas para o ensino da arte em suas diferentes linguagens, quais sejam: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1997).

Além disso, a LDB 9394/96 prevê em seu artigo 24 que “IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

Apesar da possibilidade de diferentes arranjos curriculares, continua prevalecendo nas escolas a organização por turmas, o que interfere diretamente na qualidade das intervenções educativas em Arte e principalmente nas condições para explorar as potencialidades individuais dos alunos.

A partir do entendimento de que não se trata de Arte mas de Artes visto a pluralidade de linguagens que compõem esta área de saber e entendendo que “[...] o ensino da arte não se dá em abstrato, e sim por meio de uma determinada Arte, e esta está em dependência direta das aptidões dos alunos. Não há, [...] por que obrigar todos os alunos a estudar música ou cinema; e, em música não tem cabimento obrigar todos a estudar flauta, por exemplo. [...]” (PILETTI, 2004, p.80).

Em 2010 redação da LDB 9394/96 foi modificada pela Lei n. 12287 de 2010 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte prevendo: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2010).

Também, no ano de 2008, foi aprovada a Lei n. 11769 de agosto de 2008 que altera a Lei nº 9.394/1996 e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A partir do quadro teórico desvelado percebe-se que houveram avanços significativos em relação ao ensino da arte e o lugar que esta passou a ocupar na agenda política, no entanto,

ainda persistem inúmeros desafios, especialmente em relação à forma pedagógica com que o ensino da arte vem se consolidando, o que em alguma medida são fragilidades advindas do próprio processo inserção da Arte no currículo escolar.

3 ARTE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO FAZER PEDAGÓGICO

Um dos desafios a ser superado (e não é novo) é a questão da falta qualificação dos professores para ensinar Arte. Para atuar em nos anos finais do ensino fundamental e no nível médio é requerida a formação específica na área de Arte, o que embora previsto em lei está longe de se concretizar.

Já para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, foco deste estudo, não há a necessidade de ser licenciado em Artes. A Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estabelece em seu artigo 31 que “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes”

Este preceito, embora esteja em consonância com este nível de ensino, já que o Pedagogo está habilitado para ministrar aulas de todos os componentes curriculares do ensino fundamental, é desafiador na medida em que ainda é recorrente certa fragilidade na formação do professor (quando esta existe!) em relação aos saberes de Artes o que passa a “significar a desqualificação [...] pelo aligeiramento, pela fragmentação e pela simplificação dos conhecimentos próprios da área (SUBTIL, 2011, p.250).

[...] continua no terceiro milênio a indefinição *do que é , para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado nas escolas. A constatação é a de que a área constitui-se em “terra de todos e de ninguém” , isto é, se todas as disciplinas podem trabalhar com arte então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico (SUBTIL, 2011, p.250).*

Em geral, os professores que ensinam Arte são escolhidos por demonstrarem alguma familiaridade com a área (sabem fazer artesanatos, gostam de dançar, gostam de cantar, são expansivos e comunicativos, etc) o que não é garantia de aulas de qualidade.

Ainda na pior das hipóteses a disciplina de Arte é vista como um reduto para sair um pouca da sala de aula, delegada aos professores com mais tempo de serviço para que os mesmos possam descansar um pouco.

A maioria dos professores, ao ser designada para a arte participa de cursos de atualização e reciclagem promovidos pela própria Secretaria de Educação ou por outras instituições públicas e particulares. Dessa forma, tenta dar conta do recado, embora saiba-se que, na verdade, cada um trabalha “com aquilo que sabe”, porque no senso comum todos são “prendados em alguma coisa” e isso basta como qualificação para este ensino (SUBTIL et al., 2013, p.3).

É importante observar que apesar dos avanços em relação ao lugar que a Arte passa a ocupar no currículo escolar brasileiro, ainda nos deparamos com perspectivas remontando aos anos 1930-1947, em que há o predomínio de uma visão utilitarista do ensino e portanto as atividades de Artes estão basicamente vinculadas à decoração da escola e/ou das salas e à comemorações de datas festivas.

Ou ainda, atividades educativas centradas na perspectiva da liberdade de expressão (1948), onde predomina o *laissez-faire* e demais atividades advindas da espontaneidade infantil, como o desenho livre e o desenho geométrico proveniente da perspectiva do ensino técnico (1971). “[...] ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos (BARBOSA, 2013, p.172).

É possível constatar hoje nas escolas resquícios de concepções políticas e práticas para a arte de todos os momentos históricos que relatamos. Particularmente as comemorações das datas do calendário escolar, o tecnicismo, o sentido psicologizante de lazer descomprometido, a ausência dos conhecimentos artísticos obliterados por atividades desarticuladas e a submissão aos conteúdos de outras disciplinas (SUBTIL, 2011, p.251).

Estes formatos pedagógicos talvez tenham sido eficientes em seu tempo, na medida em que atenderam aos propósitos a que se destinaram, no entanto, não correspondem mais às demandas e expectativas de formação da atualidade e só contribuem para inibir a apreciação e gosto da criança pela Arte.

Toda criança, antes de entrar na escola, “faz arte”... Desenha, pinta, faz esculturas de areia, canta, dança, toca instrumentos (ainda que batendo tampas de painéis), cria personagens... São potencialidades plenas de expressão criativa cujas possibilidades de se manifestar geralmente não ocorrem na escola (VENTRELLA; GARCIA, 2006, p.11).

Não ocorrem na escola, porque em geral são tolhidas. Seja por práticas educativas limitadoras afinal, ninguém ensina aquilo que não sabe, seja pela atitude grosseira e antiética do professor em comentar ofensivamente sobre a produção de um aluno, dizendo-lhe que

“não sabe desenhar”, que “não caprichou”, ou pior, fazendo correções, arrumando, redesenhando e/ou recolorindo um material produzido pela criança pra que “fique bonita” para então estar à altura de ser exposto no mural da sala e/ou da escola.

Um professor com esta atitude acaba interferindo “[...] no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acham correto, desestimulando assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo” (COLETO, 2010, p.139).

O professor tem importante papel a desempenhar, sobretudo no que diz respeito ao sua responsabilidade enquanto formador humano, atribuição que transcende a simples transmissão de conteúdos.

[...] a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de trabalho. O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. A tarefa do professor de Arte é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.49).

O professor é formador! Não só em arte, mas também em ética e estética. Objetiva ou subjetivamente o professor forma social, atitudinal, conceitual e procedimentalmente.

Outro aspecto que precisa ser apontado trata-se das visitas à exposições, que em geral são raras e quando acontecem são destituídas de sentido, não havendo uma preparação e/ou estudos prévios o que acaba por contribuir para promover um esvaziamento de conteúdo e em muitos casos, “a viagem de ônibus [acaba sendo] mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte (BARBOSA, 2013, p.172).

Na escola, apesar de toda uma discussão sobre a centralidade dos sujeitos e da necessidade de diálogo entre os saberes, permanece um currículo hierarquizado, um currículo que se materializa pela fragmentação nas disciplinas.

E apesar de ter sido um avanço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 incluir a Arte como disciplina. A arte continua ocupando um lugar secundário em detrimento de disciplinas consideradas “mais importantes”.

A própria avaliação em Arte tem sido muito discutida por sua subjetividade, em geral o “[...] o professor deixa as crianças se auto-avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho” (BARBOSA, 2013, p.172). Em alguns casos, a “avaliação está submetida à frequência, a julgamento de valores do próprio professor, sem nenhum embasamento teórico e sem levar em consideração qualquer linguagem artística,

ou qualquer objetivo que estas linguagens busquem atingir” (FERREIRA, BARROS, 2013, p.8).

É preciso estabelecer o consenso de que a avaliação não é para avaliar comportamento ou interesse e sim, para indicar ao Professor se o aluno aprendeu. É comum vermos planos de aula que trazem a seguinte redação no quesito avaliação: “Os alunos serão avaliados a partir de sua participação e interesse”. Mas e o que foi ensinado? Que instrumento foi utilizado para verificar se houve o aprendizado? E, esta questão não é exclusiva do ensino da Arte, mas do próprio ensino fundamental de uma maneira geral.

Algumas escolas – quando o fazem – passam a adotar instrumentos avaliativos para aferir o aprendizado dos conteúdos ministrados somente nos últimos anos (4º ou 5º ano), como se antes disso não fosse necessário avaliar a partir de instrumentos que possibilitem verificar a efetividade e rendimento escolar das crianças.

Arte também é construção de conhecimento e precisa de parâmetros objetivos de avaliação.

4 ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMA PEDAGÓGICA DO ENSINO DA ARTE

É inegável a contribuição dos estudos e pesquisas que evidenciem as diferenças, que sejam capazes de suscitar um processo reflexivo que promova a desnaturalização e desconstrução de ideários repletos de determinismos, no entanto, faz-se necessário refletir sobre as repercussões do reconhecimento das diferenças, uma vez que a organização curricular continua girando em torno de uma divisão desigual do poder.

E, apesar de termos um discurso que busca oferecer um currículo igual para todos, a escola continua reproduzindo as desigualdades e inculcando esse sistema escalonado de poder como algo naturalizado, reproduzindo e ensinando regras de subserviência.

Embora muitas vezes naturalizada a ideia de currículo enquanto a escolha/seleção do conjunto de conhecimento considerados “importantes” de serem ensinados, cabe salientar que esta escolha não se constitui fundamentada na neutralidade. Pelo contrário, durante este procedimento são expressas as concepções que se tem de homem, de sociedade, de educação.

A seleção do currículo, ou seja, daquilo que será ensinado, não se reduz exclusivamente ao campo pedagógico. O campo que circunscreve o currículo é marcado por disputas, jogos de interesses.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É o produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1991, p.59).

O currículo é também a seleção de saberes considerados “verdadeiros”, mas não se limita a isso, o currículo também abarca todas as relações que se desdobram em torno da construção do conhecimento e principalmente dos aspectos constitutivos de nossa identidade:

[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 1999, p.15).

O currículo legitima-se portanto por meio dos objetivos que se pretende alcançar, na organização dos tempos e espaços escolares, nos planos de trabalho pedagógicos, na postura didática do professor, etc, o que está diretamente relacionado com a formação dos sujeitos.

O currículo é determinado pela cultura e na cultura, portanto, os padrões vigentes na sociedade tendem a irradiar-se também no universo escolar. Historicamente, tivemos o predomínio de uma cultura branca, masculina, européia, heterossexual - e, nas últimas décadas magra! – determinando o currículo escolar.

A quem interessa a educação que predomina nas escolas de ensino do país? A quais interesses estão servindo? São questões que nos permitem depreender acerca da intencionalidade daquilo que é considerado legítimo para ser ensinado.

Como todos esses processos se “concretizam” no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

Além disso, há a presença muito forte do currículo oculto. O qual consiste em relações não objetivas em torno do conhecimento. É aquilo que não está publicizado mas que se manifesta por meio de mensagens subliminares.

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo

ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18-19).

Em se tratando de saberes relacionados ao ensino da arte é importante observar tais questões uma vez que estes conhecimentos decorrem dos conhecimentos oriundos da arte enquanto prática social.

É evidente que há diferenças entre *Arte* como área de conhecimento e prática social e *Ensino de arte* como processo próprio dos ambientes educacionais determinado pelas injunções das políticas educacionais e das idéias pedagógicas dominantes. Essa inserção na escola historicamente tem enfrentado problemas tanto nas instâncias legais quanto reais. As demandas pelo desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição, da expressão artística e criadora nos alunos, não encontram respaldo na realidade pela falta de professores qualificados, pelas precárias condições materiais além, evidentemente da ausência de uma concepção clara do que seja esse prática (SUBTIL, 2011, p.242).

Assim é a partir do entendimento da arte enquanto prática social que se torna possível estabelecer os fundamentos para nortear a prática educativa em torno da arte. Entender “[...] todo o panorama social, político, histórico cultural em que [a arte] foi produzida; como ela se insere no momento de sua produção e como esse momento se reflete nela. Pensar a Arte como objeto de conhecimento (VENTRELA; GARCIA, 2006, p.10) é fundamental para subsidiar o trabalho do professor.

Até porque, para muitos, a escola é o único meio da criança se aproximar do universo artístico e da erudição. Sabe-se que para a maioria das crianças a “fonte mais freqüente de imagens [...] é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (*outdoors*). As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria, não têm revistas em casa, sendo o acesso à TV mais freqüente [...]” (BARBOSA, 2013, p.172).

Os aspectos didáticos ganham especial relevo quando se pensa a partir de uma estrutura organizacional da construção do conhecimento. É importante ressaltar que não são aspectos que se sobressaem em detrimento dos elementos epistemológicos mas são norteadores da organização do trabalho do professor.

Assim, a rotina e a organização dos espaços e materiais se constituem em instrumentos fundamentais para a prática educativa com crianças.

Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela (BRASIL, 1998, p.58).

É importante oferecer um ambiente educativo com materiais de qualidade que possibilitem às crianças o acesso ao conhecimento sobre Arte. Assim as imagens se tornam fundamentais.

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos pelo livro didático com as crianças (BARBOSA, 2013, p.172).

A apreciação artística e a história da arte é que favorecerão a formação de um cidadão crítico. Neste sentido, além das quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes plásticas) é preciso incorporar outros elementos que passam a fazer parte do universo artístico a partir do fenômeno da modernidade:

Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc. Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas. Além disso, poderá apreciar e estudar obras de arte, de modo que aprenda a unir todos esses conhecimentos para se expressar, mas para isso é muito importante a mediação do professor (COLETO, 2010, p.148).

Enfim, vários encaminhamentos poderiam ser apontados aqui, no entanto entende-se que o conhecimento do professor e materiais de qualidade à disposição deste são basilares para que se possa promover intervenções de qualidade.

E, sobretudo, destaca-se: a mediação do professor. A mediação do professor é fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno. Além disso, o modo como se estabelecem as relações entre professor e aluno é que serão constituintes da percepção que os alunos terão acerca do universo artístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a trajetória histórica pela qual a disciplina de Arte foi incluída no currículo percebe-se que apesar de todos os avanços (especialmente em relação à obrigatoriedade da disciplina de arte enquanto componente curricular e da inclusão do ensino da música) há um longo caminho a ser percorrido, não mais em relação às questões normativas, mas em relação à garantia das condições materiais e objetivas para que o ensino da Arte possa ser efetivado com qualidade.

As relações em torno do ensino da arte, como vimos, não são neutras e em cada momento histórico estão permeadas por constantes embates políticos e ideológicos, sendo essencial este reconhecimento para uma atuação crítica e assertiva do professor, do ponto de vista da promoção da igualdade entre os “desiguais” e da própria construção dos saberes artísticos.

Entender que as desigualdades são construções sociais, caminha na perspectiva de desnaturalizar o ideário considerado legítimo. Ideias como a de que qualquer pessoa pode ensinar Arte, de que Arte não é tão importante quanto às demais disciplinas, de que é possível avaliar em Arte a partir da participação e interesse dos alunos e muitas outras desta natureza, estão na base constitutiva da própria sociedade e são reportadas para o ambiente escolar.

É preciso transcender a perspectiva instrumental. Enquanto o ensino de arte estiver limitado ao desenho mimeografado para as crianças pintarem, músicas indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída) (BRASIL, 1997) a escola estará negando o direito do aluno ao acesso ao conhecimento artístico em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A Política de Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei n. 12287 de 13 de Julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 13 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1> Acesso em: 10 Jun. 2013.

_____. **Resolução n. 7 de 14 de Dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em:< portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...> Acesso em: 3 Jun. 2013.

COLETO, Daniela Cristina. **A Importância da Arte para a Formação da Criança**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010 – ISSN 1807-9539. Disponível em:<www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/.../35/34> Acesso em: 10 Jun. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisando a Pesquisa**. Assessoria de Imprensa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Periodicidade semanal. Universidade Estadual de Campinas – 28 out. a 3 nov./2002. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/196-pag02.pdf Acesso em: 3 Jun. 2013.

LIMA, Sidiney Peterson F. de Lima. **Escolinha de Arte do Brasil: Movimentos e Desdobramentos**. Disponível em:<http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf> Acesso em: Jun. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento E Cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Edna S. P. TAVARES, Helenice Maria. **As Artes Visuais na Educação Infantil: Possibilidade Real de Lúdico e Desenvolvimento**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009 – catolicaonline.com.br/revistadacatolica. Disponível em:<catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/.../14-PEDAGOGIA-03.pdf> Acesso em: 7 Jun. 2013.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2004.

SOUSA, Idelsuite de. **Múltiplas Faces nas Políticas Curriculares**. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-3973--Int.pdf> Acesso em: Maio, 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre Ensino da Arte: Recortes Históricos sobre Políticas e Concepções**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar2011 - ISSN: 1676-2584 241. Disponível em:<www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf> Acesso em: 4 Jun. 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. JUNIOR, Nelson Silva. ATHAYDE, Liliana Marli Ramos. FREITAS, Fábio. **Cadê a Arte daqui?** Políticas Educacionais e Práticas Artísticas nas Escolas. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/909/909.pdf> Acesso em: 20 Jun. 2013.

VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima. (Org.) **O Ensino de Arte nas Séries Iniciais: Ciclo I** São Paulo : FDE, 2006.