



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TOMÉ-AÇU  
CURSO DE PEDAGOGIA

RAYARA RODRIGUES MENDES

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TOMÉ-AÇU  
2024

RAYARA RODRIGUES MENDES

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, polo universitário de Tomé-Açu/PA, Sob a orientação da Prof. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

Mendes, Rayara Rodrigues.

Reflexões sobre o ensino da arte na formação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental / Rayara Rodrigues Mendes. — 2024.

77 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima  
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia, Abaetetuba, 2024.

1. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2. Currículo. 3. Ensino de Arte. 4. SAEB. I. Título.

CDD 370

---

RAYARA RODRIGUES MENDES

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, polo universitário de Tomé-Açu/PA, Sob a orientação da Prof. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima.

Aprovado em: 02 / 07 / 2024

**Banca examinadora:**



---

Prof. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima-UFPA  
Orientadora - Faculdade de Educação e Ciências Sociais - CAAB/UFPA



---

Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento -Membro Interno – FAECS/UFPA

*Dedico este trabalho aos meus pais, Edinaldo Leão Mendes e Luana Rodrigues Mendes, e a minha avó Lindanora Leão Mendes (in memoriam). Meus singelos agradecimentos a vocês por todo amor, carinho, força e conhecimentos que me repassaram. Esta conquista não seria possível sem vocês. Também dedico este trabalho a todos aqueles que enxergam o valor pedagógico da Arte e a sua importância, lutando por sua permanência nas distintas etapas da Educação Básica.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ter sido o meu guia, meu alicerce e fonte de forças no decorrer de toda a minha jornada acadêmica, me concedendo sabedoria em todos os momentos, especialmente naqueles que ousei pensar que não conseguiria superar os desafios, mas que, com seu amor infinito ele me ergueu e mostrou que seus planos são perfeitos.

Meu mais que sincero agradecimento à minha orientadora Prof. Dra. Maria do Socorro Lima Pereira, que acreditou no meu potencial e embarcou comigo nessa jornada em prol da defesa do ensino de Arte na Educação Básica, sempre com paciência e delicadeza sem fim, aome orientar e direcionar rumo à conclusão deste trabalho, tão significativo em minha formação.

Agradeço aos meus pais, Edinaldo Mendes e Luana Mendes, aos meus avós, Estela Mendes e Eládio Freitas que jamais se fizeram ausentes durante toda a minha vida, fonte inesgotável de incentivo e amor incondicional. Obrigado por me acalentarem nos momentos difíceis, por sempre me apoiarem a seguir meus sonhos e não pouparem esforços para me ajudar a realizá-los, a vocês, meu amor e eterna gratidão.

Meus singelos agradecimentos aos meus queridos “besteis”, Islene Moreira, Eloiza Belem, Daniele Carvalho, João Ribeiro e Naiara Santos, que foram meus companheiros nesta jornada, com quem dividi minhas angústias, medos, alegrias, perrengues da vida universitária e com quem compartilhei inúmeros cafés, os quais foram carinhosamente “patrocinados” pela querida dona Marivalda, zeladora do polo de Tomé-Açu, a quem também sempre serei eternamente grata por toda a sua gentileza e afeto para conosco. E claro, não poderia deixar de agradecer as minhas queridas Suziane Vieira e Suhelena Barbosa, a vocês meu eterno amor.

Também dedico meus agradecimentos ao Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento, coordenador do nosso curso, que, com sua sensibilidade ímpar, não mediu esforços para minimizar as sequelas deixadas pela pandemia do Covid-19, embarcando junto com a turma na busca de recuperar o tempo perdido devido a essas circunstâncias, articulando meios para viabilizar nossa formação. Obrigado, professor, pela parceria, compromisso e dedicação conosco, carregarei suas virtudes em meu coração, tentando refleti-las sempre em minhas ações.

Por último, agradeço também o Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, meu orientador no projeto de iniciação científica, por ter confiado e acreditado no meu potencial durante o período em que o projeto ocorreu; tal oportunidade me permitiu crescer como aluna, professora e pesquisadora, despertando meu interesse pela pesquisa e munindo-me de conhecimentos teórico-práticos sobre como conduzir uma pesquisa, que, sem dúvida nenhuma, possibilitaram a construção e conclusão deste TCC. Tens minha eterna admiração e gratidão.

## RESUMO

O ensino de Arte no âmbito escolar visa despertar o potencial criativo, imaginário, expressivo e crítico nos alunos, todavia, são muitas as intercorrências que implicam no alcance desse processo, considerando isto, o objetivo deste estudo busca refletir qual a importância direcionada ao ensino de Arte para a formação da criança dos anos iniciais se sobressaem na delimitação das estratégias pedagógicas incorporadas na rotina de estudo dos alunos do 5º ano (A) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, localizada no município de Tomé-Açu/PA. A problemática está centrada na seguinte questão: Qual a importância direcionada ao ensino de Arte para a formação da criança dos anos iniciais nas ações pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, localizada no município de Tomé-Açu/PA? A metodologia apoia-se na abordagem qualitativa, associada a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, está relacionada a uma experiência de iniciação científica sobre o ensino de Arte, desenvolvida na referida escola. Os instrumentos de coleta de dados, consistiram na utilização das técnicas de pesquisa de observação participante e entrevista semiestruturada/não diretiva. O aporte teórico comportou os seguintes teóricos, Barbosa (1975-2001-2002-2008); Silva (1989) Ferão *et al.* (2001); Ferraz e Fusari (2009); Freire (2011); Rodrigues (2013); Chirinéa e Brandão (2015); Iavelberg (2016); Martins, Picosque e Guerra (2010), e documentos legais referente as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. De acordo com a observação feita na escola sobre o ensino da arte, bem como a sua importância na formação da criança, conclui-se que a arte, disciplina obrigatória do currículo escolar, está sendo posta em segundo plano pela escola, tendo em vista a ênfase direcionada ao preparatório do SAEB, fato que impactou negativamente o desenvolvimento da formação artística dos educandos, privando-os de terem aula durante quase todo semestre letivo observado.

**Palavras-chave:** Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Currículo; Ensino de Arte; SAEB.

## ABSTRACT

The teaching of Art in the school environment aims to awaken the creative, imaginative, expressive and critical potential in students, however, there are many complications that imply the achievement of this process, considering this, the objective of this study seeks to reflect on the importance directed to the teaching of Art for the formation of the child of the initial years stand out in the delineation of the pedagogical strategies incorporated in the study routine of the students of the 5th year (A) of the Municipal School of Childhood and Elementary Education Professora Nair Maia Vieira Gomes, located in the municipality of Tomé-Açu/PA. The problem is centered on the following question: What is the importance of art teaching for the education of children in the early years, implicit and explicit in the pedagogical actions of the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Professor Nair Maia Vieira Gomes, located in the municipality of Tomé-Açu/PA? The methodology is based on a qualitative approach, associated with bibliographical research and field research, and is related to an experience of scientific initiation on the teaching of Art, developed at the aforementioned school. The data collection instruments consisted of using the research techniques of participant observation and semi-structured/non-directive interviews. The theoretical framework included the following theorists: Barbosa (1975-2001-2002-2008); Silva (1989) Ferão et al. (2001); Ferraz and Fusari (2009); Freire (2011); Rodrigues (2013); Chirinéa and Brandão (2015); Iavelberg; Martins, Picosque e Guerra (2010), and documents referring to the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional and a Resolution CNE/CP n° 1, of 15 may, 2006. According to the observation made at the School about the teaching of art, as well as its importance in the formation of the child, it is concluded that art, a compulsory subject in the school curriculum, is being put on the back burner by the School, in view of the emphasis directed towards SAEB preparation, a fact that has negatively impacted the development of the artistic formation of the students, depriving them of having classes during almost every School semestre observed.

**Keywords:** Elementary School; Teaching Art; Curriculum; SAEB.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>SEÇÃO I – O PAPEL PEDAGÓGICO DO ENSINO DA ARTE NA ESCOLA</b> .....	<b>17</b>
1.1 A Arte no currículo escolar: um breve histórico face a implementação das Leis n° 4.024/71, 5.692/7 e n° 9.394/96 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	16
1.2 O ensino de Arte na escola: a formação do profissional de pedagogia para atuar com o ensino de Arte na Educação Básica .....	24
<b>SEÇÃO II – AS PARTICULARIDADES DA ESCOLA NAIR MAIA VIEIRA GOMES EM TOMÉ-AÇU/PA</b> .....	<b>30</b>
2.1 Lócus da pesquisa .....	30
2.2 Infraestrutura da escola .....	31
2.3 Sujeitos Investigados .....	31
2.4 A organização espacial e pedagógica da turma do 5° ano (A).....	32
<b>SEÇÃO III – O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA TURMA DO 5° ANO (A) DA ESCOLA NAIR MAIA VIEIRA GOMES</b> .....	<b>35</b>
3.1 Em busca da nota perfeita: o SAEB e as suas implicações para a continuidade das aulas de Arte .....	35
3.2 Reflexões sobre o ensino de Arte nos anos iniciais: é possível tornar as datas comemorativas significativas? .....	45
3.3 A Arte no currículo escolar dos anos iniciais: um diálogo necessário.....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>71</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b> .....	<b>76</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de Arte no contexto escolar passou por transformações no percurso histórico da educação que ressignificaram suas dimensões pedagógicas. Todavia, os estigmas direcionados a este campo de conhecimento, fez e continua a fazer com que a sua permanência nas distintas etapas da educação básica continue a ser um espaço permeado por incertezas, e ser motivo de incessantes discussões no âmbito acadêmico, científico e social, dado que ainda há quem questione a sua significância pedagógica para com o processo de ensino e aprendizagem e se a arte é capaz de formar indivíduos conscientes de suas potencialidades intelectuais, criativas, imaginárias e socialmente participativos.

Segundo Barbosa (2001) o reconhecimento da Arte como área de conhecimento, bem como sua integração ao currículo escolar, justifica-se:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária a modificação desta realidade (Barbosa, 2001, p. 5).

Neste sentido, o ensino dos conteúdos desta área no âmbito escolar faz-se essencial, pois, sua ausência leva o professor a enfrentar sérios desafios para conseguir desenvolver propostas pedagógicas eficazes, que consiga propiciar o desenvolvimento dessas habilidades ligadas ao senso crítico-reflexivo e artístico-expressivas elencadas, por Barbosa (2001), que se fazem cruciais para a sua plena inserção como sujeitos capaz de atuar ativamente nas mudanças que ocorrem e que poderão ocorrer na sociedade da qual o professor faz parte.

A importância do ensino de arte ultrapassa o aprendizado da apreciação superficial de seus elementos estéticos, pois, para além de beleza estética, visual, sonora e coreográfica que encanta as antigas e novas gerações, ultrapassando as barreiras do tempo e espaço, a arte é essencial para a vida humana, uma vez que é construída a partir da perspectiva do próprio homem. A arte nasce através de suas experiências, anseios, carregando consigo as marcas dos ambientes culturais, sociais, históricos, políticos e econômicos. Ela é moldada pela visão de mundo e ideias de seu criador, possibilitando que suas obras possam ser utilizadas como instrumento educacional para um ensino rico em significados, contextualizado e crítico.

Assim, a arte, independente da natureza da sua manifestação artística, exerce papel crucial no ensino e aprendizado dos sujeitos aprendizes, visto que possibilita que os alunos possam alcançar uma compreensão acerca dos diversificados modos de vida de distintos contextos históricos-sociais, tendo em vista que a arte traz incorporada em suas entrelinhas traços importantes de sociedade (primitivas e contemporâneas) e modo de organização da vida

social do período histórico a qual pertence, seus valores, costumes, tradições, crenças, etc., configurando-se como um valioso recurso pedagógico para proporcionar aos educandos o aprendizado e os aspectos relacionados a vida em sociedade.

Desse modo, através do ensino de Arte, os professores têm a possibilidade de fomentar um ambiente de aprendizado propício para que os alunos vivenciem experiências significativas de encontro com os elementos socioculturais da história, tanto os originados em seus contextos locais, quanto os mais globais, auxiliando no estabelecimento de vínculos para com suas próprias raízes ancestrais, favorecendo, assim, a ampliação de suas perspectivas futuras, a compreensão de si próprio e de mundo, tornando o processo de formação educacional mais atrativo para os alunos.

Partindo desse pressuposto, Duarte Jr. (1994, p. 70) afirma que “[...] conhecendo a arte pretérita da cultura onde vivo posso vir a compreender as transformações operadas no seu modo de sentir e entender a vida ao longo da história, até os meus dias”, ou seja, o ensino do componente curricular de arte está intimamente ligado com a essa formação da identidade cultural dos alunos e a forma como este percebe a própria cultura e transformações nela ocorridas.

Portanto, os professores que ministram o ensino desta disciplina devem explorar didaticamente suas múltiplas interfaces, com vista a ampliar o repertório cultura dos alunos. As dinâmicas que subsidiariam tais transformações são diversas, como visitas a museus, a peças teatrais, musicais, excursões aos lugares históricos de onde vivem, bem como através do contato deles com diversos materiais artísticos, trabalhando em prol da democratização do acesso esses bens simbólicos construídos pela humanidade. Todavia, isto só resultará em um aprendizado efetivo, se suas mediações pedagógicas negligenciarem tais possibilidades, pois, como alerta Freire (2011, p. 14) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Assim, no percurso de minha formação acadêmica, através das experiências de campo (estágios, pesquisa), pude presenciar algumas situações desfavoráveis ao ensino de Arte no âmbito escolar, uma vez que vislumbrei a pouca relevância que muitos profissionais da educação básica destinam a este campo de conhecimento, o levando sempre a ser concebido como inferior e menos pedagógico que as demais disciplinas do currículo escolar, em razão dos estigmas e estereótipos que continuam vívidos e difundidos na contemporaneidade em que a política educacional exige um valor numérico no aprendizado e as escolas se destinam a alcançar esse número representado em meta.

Essa suposição passou a me incomodar, especialmente após cursar a disciplina de “Arte e Educação” durante a graduação em pedagogia, pois, à medida que reconstruíamos o percurso histórico da disciplina de Arte nas escolas brasileiras e os desafios enfrentados para a sua introdução no currículo escolar, e conhecendo como a arte foi sendo concebida em cada período da história, junto a isso as reflexões suscitadas nas práticas de observação na escola básica e/ou em conversas informais com professores e colegas de curso, tornou-se inevitável não perceber a necessidade de pesquisar/debater sobre a natureza dos processos pedagógicos no campo da Arte, com a finalidade de provocar uma mudança na forma como a arte é concebida dentro e fora do ambiente educacional.

Em vista disso, entre os anos de 2022 a 2023, uma outra experiência impulsionou-me a querer refletir sobre o ensino da arte no contexto dos anos iniciais. Desta vez, propiciada por minha atuação como bolsista do programa institucional de bolsas de iniciação científica - PIBIC/UFPA, vinculada ao projeto de pesquisa “*Vivências de Leitura Literária e Alfabetização Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)*”, cujo objetivo consistia em investigar como os professores dos anos iniciais, exploravam a leitura de textos literários em sala de aula, buscando analisar se suas práticas pedagógicas conseguiam despertar nos educandos sentimentos de alegria, prazer e contentamento, levando-os a incorporar espontaneamente este hábito em suas rotinas intra e extraclasse.

Neste percurso, as circunstâncias observadas me levaram a questionar: Qual a importância direcionada ao ensino de Arte para a formação da criança dos anos iniciais nas ações pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, localizada no município de Tomé-Açu/PA?

Deste modo, é que ressalto que tais experiências vivenciadas, ao longo do meu próprio processo formativo, e as inúmeras inquietações e questionamentos aflorados no percurso da minha atuação enquanto pesquisadora de iniciação científica e eterna aprendiz, afirmo ter sido inevitável não me interessar em buscar alcançar uma compreensão mais aprofundada acerca das razões que influenciam a exclusão do ensino do componente curricular de arte no âmbito educacional. Além disso, os motivos que levam a pouca relevância que é atribuída a dimensão pedagógica da arte por muitos educadores que atuam na educação básica, levando-os a descartar a aprendizagem de seus saberes construídos socialmente, culturalmente e historicamente em detrimento de outros conhecimentos concebidos como mais primordiais para formação educacional dos educandos.

Assim, enfatizo que o objetivo deste trabalho consiste em refletir qual a importância direcionada ao ensino de Arte para a formação da criança dos anos iniciais se sobressaem na

delineação das estratégias pedagógicas incorporadas na rotina de estudo dos alunos do 5º ano (A) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, localizada no município de Tomé-Açu-Pará?

Especificamente, problematizar as implicações que as ações adotadas para o SAEB exerceram sobre a continuidade das aulas de Arte no contexto da turma do 5º ano (A); observar o fluxo do ensino de Arte em sala de aula da do 5º ano da Escola investigada; e discutir as razões que fazem a disciplina de Arte ser pouco explorada no currículo escolar dos anos iniciais.

Assim sendo, no âmbito pessoal e profissional, esta pesquisa justifica-se por ter ressignificado as minhas perspectivas profissionais futuras, endossado o meu interesse pela arte e os processos pedagógicos que a permeiam, potencializando, o anseio em querer continuar a me especializar neste campo de conhecimento, com vista a construir sólidos saberes teóricos/práticos, que com certeza subsidiarão minhas praticas pedagógicas futuras, e, portanto, a minha atuação neste segmento da educação que tanto me encanta.

A relevância desta pesquisa para as dimensões científicas e sociais, decorre da esperança de que este trabalho venha demonstrar o quão urgente é (re) pensar os caminhos didáticos-pedagógicos adotados na mediação do ensino da arte nos espaços de educação formal e informal, buscando incentivar uma mudança na maneira como estes são introduzidos nestes ambientes, para assim tornar possível aos educandos uma formação mais contextualizada, significativa e transformadora, minimizando as lacunas, decorrente de um ensino fragmentado e superficial.

Para tanto, a referida pesquisa utiliza-se dos pressupostos teóricos-metodológicos da abordagem qualitativa, pois, conforme salienta Ludke e André (2018) esta abordagem concebe ao ambiente social, histórico, cultural e político-econômico, em que o objeto de estudo nasce, como elementos chaves para a extração, análise e conclusão acerca do objeto/fenômeno investigado, exigindo máxima participação do pesquisador para delinear, executar e sistematizar as informações coletadas, alcançado assim a compreensão plena de suas especificidades.

De acordo com Chizzotti (2006), os estudos baseados nesta abordagem têm como diferencial buscar esclarecer suas hipóteses/problema de pesquisa, mediante a contextualização das dimensões socioculturais, das inter-relações, percepções e significações atribuídas e/ou manifestadas pelos sujeitos que convivem em determinado local, ao invés de preocupar-se em mensurar e classificar tais aspectos, isolando-os de seu meio social, motivo que nos fez escolher trabalhar com seus procedimentos

Dessa forma, este trabalho usufruiu da pesquisa bibliográfica, que contribuiu na construção do aporte teórico utilizado para fundamentar as análises e interpretações dos dados coletados no decorrer das observações diárias na turma do 5º ano (A). Severino (2013), define este tipo de pesquisa como aquela que se realiza:

A partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2013, p. 106).

Consoante a isso, optou-se por usar a pesquisa de campo, que também, de acordo com Severino (2013) a pesquisa de campo permite ao investigador realizar a coleta do material empírico relevante aos seus estudos diretamente de seu contexto de origem, sem que seja necessária que o pesquisador intervenha/manipule. Tais condições proporcionam assim uma imersão mais significativa entre pesquisador, meio e objeto de estudo. Ademais, os instrumentos de coleta dos dados consistiram respectivamente na técnica de observação participante e entrevista semiestruturada.

Tendo em vista que a observação para fins investigativos no espaço escolar pressupõe a compreensão mesmo que prévia do objeto investigado, já que se definir “[...] claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (Ludke; André, 2008, p. 30), evitando assim desvios “desnecessários” da atenção do pesquisador, que venham a influenciar negativamente o andamento da pesquisa. Diante disso, Minayo (2013), por sua vez caracteriza a observação participante como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Assim, reiteramos compartilhar da mesma concepção apresentada pela autora haja vista que utilização desta técnica favoreceu a construção de uma relação de confiança, parceria e respeito com os participantes da pesquisa, permitindo uma imersão e vínculo significativo com o contexto observado, favorecendo-nos efetivar uma rica troca de experiências, saberes e aprendizado a níveis teóricos e práticos, bem como a compreensão das situações observadas em sala de aula.

Para Severino (2013) a técnica de entrevista consiste na extração de informações a partir da interação entre entrevistador e sujeito entrevistado, permitindo a este “[...] apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2013, p. 40), podendo, segundo esse autor, assumir duas formas distintas. A primeira denomina-se de entrevista estruturada e/ou padronizada quando o entrevistador não incorpora no decorrer desta nenhuma nova pergunta ao roteiro de questões já previamente estabelecidas, mas quando o inverso acontece, identificada a necessidade de esclarecer dúvidas emergidas durante a conversação, esta passa a ser chamada de entrevista semiestruturada, pois, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke; André, 2018, p. 40).

A escola selecionada para a ser o *lócus* desta pesquisa, consistiu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, localizada na Rua Castelo Branco, S/Nº, Bairro: Centro do município de Tomé-Açu/Pará. Na delimitação dos sujeitos da pesquisa, foram escolhidos os 3 (três) professores titulares da turma do 5º ano (A), bem como os seus respectivos alunos, buscando em suas interações e atividades, indícios que nos ajudassem a compreender que significações eles atribuíam para o ensino de arte no contexto escolar dos anos iniciais.

O referencial teórico utilizado na fundamentação deste trabalho, reúne autores que discutem acerca dos processos pedagógicos de arte, bem como sua inter-relação com sistemas de avaliação em larga escala, currículo, interdisciplinaridade, prática pedagógica, políticas educacionais, etc. Assim, recorreremos as contribuições de Barbosa (1975-2001-2002-2008); Silva (1989) Ferão *et al.* (2001); Ferraz e Fusari (2009); Freire (2011); Rodrigues (2013); Chirinéa e Brandão (2015); Iavelberg (2016); Martins, Picosque e Guerra (2010), entre outros, cujos estudos mostraram-se cruciais para assegurar uma maior consistência analítica.

Em vista disso, este trabalho de conclusão de curso fora organizado em três seções. A seção I corresponde as discussões teóricas, com ênfase na análise das legislações que atribuíram caráter obrigatório a inclusão do ensino de arte no currículo escolar da Educação Básica. Em seguida se propõem a refletir acerca da formação e atuação do profissional de Pedagogia para exercer a docência da disciplina de Arte.

A seção II destina-se a caracterizar as dependências física, estruturais e pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, pontuando aspectos como, localização geográfica da escola, quantitativo da comunidade estudantil e corpo seu profissional, a distribuição dos espaços pedagógicos que a compõem,

acentuando as limitações em sua arquitetura, as especificidades dos sujeitos investigados e a organização/ornamentação da sala de aula em que ocorreram as atividades de observação.

A seção III aborda de forma sistematizada os resultados referentes a forma como o ensino de Arte transcorreu no contexto investigado ao longo das observações realizadas, discutindo e analisando aqueles que mais se mostraram pertinentes para a compreensão acerca da importância que é destinada a este componente curricular neste local, as significações manifestadas nas ações, depoimentos e atividades propostas para as crianças.

Finalmente, as considerações finais trazem algumas reflexões acerca de todas as discussões efetivadas no decorrer deste trabalho.

## SEÇÃO I – ARTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS

Esta seção se propõe a discutir aspectos ligados às determinações legais que introduziram a obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar da Educação Básica. Analisa também as determinações legais das leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96, e os desdobramentos da implementação da Base Comum Curricular (BNCC), que marcaram este processo de inclusão e reflete acerca da formação dos profissionais de Pedagogia para o exercício da docência da disciplina de Arte, considerando o posicionamento contrário dos profissionais especialistas aos cursos de formação polivalentes.

### **1.1 A Arte no currículo escolar: um breve histórico face a implementação das Leis nº 4.024/61, 5.692/71 e nº 9.394/96 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

O cenário histórico-social em que se construíram as bases para a reorganização das políticas públicas curriculares, que redefiniram os tempos e espaços do ensino de Arte na Educação Básica, foi permeado por intercorrências que retardaram a concepção do *status* de área de conhecimento específica e obrigatória a ser incluída no currículo escolar. Em decorrência de concepções que invalidavam o seu teor pedagógico para a formação educacional e cidadã sujeitos às reformas educacionais curriculares transcorriam alheias as reivindicações em prol das mudanças nas circunstâncias desfavoráveis à escolarização em Arte.

Diante dos fatos, apesar das evidências que apontam para a existência de disciplina específicas de Arte no currículo escolar, como as de “Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico [...]” (Gomes; Nogueira, 2008, p. 584), vinculadas a “[...] uma visão de ensino baseada na escola tradicional” (Gomes; Nogueira, 2008, p. 584) é preciso esclarecer que estas não transcorriam em regime obrigatório, pois, não havia nenhuma legislação que assegurasse o direito de aprendizagem de tais conteúdos, logo, os educandos dependiam da iniciativa dos professores e da escola para acessarem a estes saberes e experiências artísticas. Ademais, essas “disciplinas” restringiam-se a ensinar apenas as técnicas e pressupostos conceituais de uma única linguagem artística, estando seu propósito explícito na nomenclatura que lhe era atribuída. Não obstante, essas modalidades não objetivavam formar o indivíduo fruidor, experimentador e criador de arte, mas sim difundir os ideais de amor à pátria, subordinados aos interesses e regras política-governamental em vigor daquele período, ao mesmo tempo que recebiam preparação para atuarem no mercado de trabalho.

Logo, assegurar o domínio político-ideológico sob a população, subvertendo seus anseios pessoais aos dos grupos dominantes, é uma das razões implícitas por trás da falta de investimentos públicos e compromisso com as esferas educacionais, em específico no que compete ao ensino de Arte, pois, “[...] a Arte pode criar um espaço de resistência dentro da

instituição escolar, subvertendo fórmulas desgastadas e engessadas para promover saberes à luz da criação na contemporaneidade congregados pelo sentimento de pertencimento” (Carvalho, 2017, p. 41), indo, portanto, numa direção inversa àquela almejada por grupos quem detém o poder.

De acordo com, Silva (2019) as preposições da Lei nº 4024/61, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1961, revela o descaso para com o ensino de Arte, pois, era tratado muito superficialmente na referida lei, conforme expresso em sua fala:

Na Lei nº 4024/61 a arte foi intitulada *iniciação artística*. Naquele momento o Conselho Federal de Educação apontou as principais atividades que deveriam ser desenvolvidas, mas no corpo textual da legislação não existe obrigatoriedade e nem um espaço determinado no currículo para a *iniciação artística* (Silva, 2019, p. 272).

Diante desse cenário, Tourinho (2008, p. 28) reforça que mudanças mais nítidas e significativas acerca do ensinar e aprender arte nos ambientes escolares, ainda que a passos curtos “[...] foram acontecendo na medida em que profissionais da educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas que reivindicaram o compromisso do Estado neste processo de implementação do ensino nas escolas”, portanto, na luta pela inserção da Arte só foi possível porque a desistência não fora considerada como opção.

Em meio aos conflitos decorrentes disso, e ainda sob a vigência do governo da Ditadura Militar, a Lei nº 4024/61 sofre reformulações, tornando-se obsoleta, ao ser sancionada a nova e segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 5.692/71 em 11 de agosto de 1971, cujo propósito era determinar as Bases e Diretrizes legais para o ensino de 1º e 2º graus. Segundo Barbosa (1975) essa conquista foi, ainda que brevemente recebida com euforia e entusiasmo, sendo considerada como um dos marcos significativos na luta pela inclusão e reconhecimento do ensino da Arte na Educação Básica.

As razões que levaram a conquista da referida lei perder seu encanto, decorre principalmente porque, embora a Arte (na época designada de Educação Artística) tenha passado a integrar obrigatoriamente o currículo escolar brasileiro, sua promulgação não conferia ao campo da Arte o *status* de disciplina, como na sua versão anterior, referente à Lei nº 4024/61. Muito disso, segundo Gomes e Nogueira (2008), por seus “idealizadores” ainda continuarem a partilhar a concepção de arte como uma atividade educativa complementar ao invés de uma área de conhecimento específico.

Assim, os conhecimentos de arte continuaram a ser hierarquizados como inferiores, cujo grau de importância não se equiparava às disciplinas curriculares consagradas socialmente,

como é o caso da disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. Em detrimento disto, não havia uma preocupação em efetivar uma sistematização dos conteúdos programáticos que deveriam ser mediados em sala de aula, assim como orientações quanto aos objetivos de aprendizagem, metodologias e métodos avaliativos que poderiam ser agregados nas intervenções pedagógicas, esvaziando a Arte de seu cunho teórico-pedagógico, ao não definir concretamente os critérios de ensino e aprendizagem que nortearia as ações educativas.

Acerca disso, Magalhães (2021) evidencia em seus estudos que a ausência dessa sistematização dos conteúdos programáticos que seriam ensinados ao longo da jornada formativa dos educandos, e assim como das linguagens artísticas que deveriam ser corporificadas no currículo escolar, compromete o alcance de uma compreensão ampla das significações que permeiam o campo da Arte, enfatizando, portanto, ser crucial “garantir a presença do componente curricular Arte e suas modalidades artísticas para não comprometer o seu sentido conceitual e metodológico” (Magalhães, 2021, p. 196), aspectos estes, embora decisivos para uma aprendizagem significativa, não foram considerados no processo de elaboração e implantação da Lei nº 5.692/71.’

Diante dos fatos, Carvalho (2017) expõem que o currículo escolar ao ser submetido na ótica das abordagens de ensino tecnicistas, que se alinham aos propósitos mercadológicos “[...] do sistema capitalista, reforça o desmanche da Arte e de seu reconhecimento enquanto área de conhecimento e, ainda, inibe a possibilidade de uma formação crítica impossibilitando produções no campo das subjetividades” (Carvalho, 2017, p. 38-39).

Logo, é crucial que as políticas curriculares sejam construídas a partir das situações concretas que se manifestam cotidianamente nos espaços escolares, ao invés de restringir-se às idealizações de um cenário ideal e não real, pois, a inclusão ou destituição de um campo de conhecimento do currículo escolar, por si só, não resolverá magicamente os problemas que os professores e demais profissionais da educação defrontam-se diariamente em sala de aula.

Assim sendo, a criação e/ou reforma destas legislações que orientaram as ações educativas nos espaços escolares, necessitam ser pensadas a partir da compreensão dos aspectos práticos e reais intrínsecos destes ambientes, com vista a identificar e elaborar criteriosamente estratégias que fornecerão subsídios necessários a superação dos desafios que circundam o processo pedagógico. A relevância disto se confirma nos estudos de Gomes e Nogueira (2008), pois, em suas visões:

Cada escola inserida numa determinada comunidade possui sua própria realidade social que difere das realidades de outras escolas localizadas em comunidades, bairros ou cidades diferentes. Este fato interfere diretamente na maneira pela qual o docente irá selecionar os conteúdos a serem aplicados, pois isso dependerá não somente dos

recursos de que a escola possa dispor, mas também dos alunos para quem se dirige a ação pedagógica (Gomes; Nogueira, 2008, p. 589).

Neste sentido, faz-se necessário discutir “de forma ampla, aberta, crítica e democrática as propostas curriculares que norteiam o ensino/aprendizagem de Arte na educação básica” (Magalhães, 2021, p. 197), considerado os efeitos macro e micro de sua execução, a fim de evitar que descompassos, como os que ocorreram após a implementação da Lei nº 5.692/71, cuja ausência de orientações acerca de como o ensino de Arte poderia/deveria transcorrer, fez com que esta fosse difundida de modo pouco significativa, sem nenhuma preocupação com os desencadear do potencial estético e artístico dos educandos, pois, “[...] as atividades escolares no campo de ensino das Artes, nas décadas de 60 e 70, transitavam entre um modo de fazer orientado, à maneira das oficinas de técnicas industriais e um fazer espontaneístas fundamentado na livre-expressão” (Santos, 2008, p. 78).

De acordo com Rodrigues (2011), os efeitos ocasionados pela definição da Arte como mera atividade, e não como disciplina delegada pela Lei nº 5.692, vem repercutindo até os dias atuais, visto que:

[...] o caráter de atividade, que ficou impregnado na disciplina de Artes, ainda se coloca hoje como um obstáculo para um entendimento da arte como uma área de conhecimento. Neste sentido, ela ainda é tomada como atividade de lazer, e em um mundo industrializado, que se funda na razão e no trabalho, o que está ligado aos valores e às emoções mais facilmente fica em segundo plano (Rodrigues, 2011, p. 12-13).

Assim exposto, tais descompassos decorrentes desta referida lei, embora perdurem mesmo no atual cenário em que vivemos, em pleno século XXI, é pertinente destacarmos que suas proposições só vieram a sofrer reformulações em 20 de dezembro de 1996, com a Lei nº 9.394/96, data que marca o reajuste da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, mediante a qual o ensino de Arte passa a ser reconhecido como área de conhecimento específico.

Em vista disso, entre as alterações efetivas a partir da Lei nº 9.394/96, tem-se a permanência do caráter obrigatório do ensino de Arte que já constava na versão anterior, mas com um diferencial, que é a ampliação desta para todos os níveis da Educação Básica, deixando, assim, de ser restrito ao âmbito do 1º e 2º graus. Ademais, a normalização desta lei, estabelece uma nova nomenclatura para se referir a preposições voltadas ao ensino dos conteúdos de Arte, ou seja, ao invés de utilizar a denominação Educação Artística, com esta nova LDB, a disciplina Arte passa a ser vinculada ao título de Ensino de Arte.

Sobre esta mudança, Santos (2017) esclarece que a mudança de nomenclatura se deu através do:

[...] Parecer CNE/CEB nº. 22/2005 que, em atendimento à solicitação da FAEB de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro [...] No texto da solicitação registrada no preâmbulo ao parecer, a FAEB historiciza as conquistas da área, destacando o texto da própria LDBEN 9394/96, que substituiu a denominação “Educação Artística” por “Ensino de Arte” (Santos, 2017, p. 81).

Consecutivamente, conquista-se por meio da aprovação desta nova versão da LDB, o reconhecimento da Arte como um campo de conhecimento específico, passando assim a se constituir um componente curricular semelhante às demais disciplinas que compõem o currículo escolar da Educação Básica, marcando uma nova fase e possibilidades para seu ensino no contexto escolar brasileiro.

A Lei nº 9.394/96 já em vigor há mais de duas décadas, não permaneceu intocável desde a data de sua publicação, visto que vem sofrendo ao longo desse tempo alterações em sua redação original, como apontado por Santos (2017), que revela que muito dos ajustes são decorrentes de reivindicações de profissionais e ativistas da educação que ao identificarem lacunas e incoerências que podem provocar uma não efetivação de sua aplicação plena, prejudicando tanto o exercício de suas funções quanto o direito à aprendizagem dos alunos, lutam pela adequação de sua formulação visando torná-las mais precisas e alinhadas às necessidades educacionais manifestadas no cotidiano escolar.

Em decorrência disso, entre os ajustes ocorridos nesta lei, destaca-se, primeiramente, a revisão de seu Art. 26º que na versão original de sua publicação, previa através do inciso II que “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, p. 19), atribuindo ao ensino de Arte significativa importância para o alcance e/ou concretização deste desenvolvimento cultural dos educandos. A necessidade em readequar este inciso, seria na visão de Santos (2017), porque:

[...] o objetivo único de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” afasta-se da compreensão de arte enquanto disciplina escolar com conteúdo de saberes específicos e, mais uma vez, a emparelha com a noção de atividade. Observamos, com frequência, nas escolas, as festividades e os eventos previstos no calendário escolar serem considerados como formas de promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...] a compreensão das funções da arte na educação me pareceria mais abrangente se a disciplina fosse incluída no primeiro parágrafo dentro da categoria estudo e com a proposta de aquisição de conhecimentos e experimentação das diversas práticas artísticas (Santos, 2017, p. 80).

Sendo isto, Santos (2017) complementa a discussão ao apontar um outro aspecto presente na redação desta lei, que interfere e/ou inviabiliza a inserção do ensino de Arte no contexto educacional, alegando que:

[...] ao considerar os “diversos níveis da educação básica”, a Lei aponta para os níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sem determinar quais anos desses níveis deveriam contar com o ensino das artes e sob que condições gerais. A obrigatoriedade da oferta de arte como componente curricular, sem detalhamento sobre qual arte se está incluindo, sem a orientação sobre quais profissionais a escola deverá contar para cumprir essa função docente específica e em que séries deverão atuar, não garante efetivamente a oferta de arte na escola para todas as crianças e jovens (Santos, 2017, p. 79).

Diante das circunstâncias, o referido artigo em 16 de fevereiro de 2017, mediante a Lei nº 13.415 é reajustado, passando a determinar que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, p. 19). Nesta nova revisão, retirou-se a sentença “promover o desenvolvimento cultural” alvo das críticas da autora, o substituindo por “especialmente em suas expressões regionais”, contudo, analisando tal proposição, constata-se que implicitamente este ainda vincula-se aos aspectos culturais, visto que estabelece que as expressões artística que devem ser privilegiadas no processo de mediação pedagógica destes saberes da área de arte, são as regionais associadas à cultura local do contexto em que as instituições escolares se insere.

A clareza nas definições dos propósitos expressos nos documentos oficiais que orientaram as ações/decisões sobre quaisquer componentes curriculares no âmbito educacional, são essenciais para assegurar que estes sejam alcançados, e que os direitos nestes corporificados não sejam negligenciados, pois, como aponta Magalhães (2021), a não compreensão e/ou formulação explícita dos documentos, abrem margens para interpretações equivocadas e/ou distorções de seus objetivos, isto faz com que:

[...] os processos de ensino/aprendizagem são, em algumas instâncias educacionais, descaracterizados de sua função e objetivos. Em consequência, os documentos oficiais que orientam os currículos escolares são, na maioria das vezes, interpretados com limitações/distorções na forma de conduzir o que determina a referida Lei, comprometendo o direito dos estudantes de estudar e de ter acesso aos conhecimentos artísticos/estéticos/culturais (Magalhães, 2021, p. 189).

De acordo, com Peres (2017) uma situação que ilustra as intercorrências desta natureza, ocorreram ainda na versão original da Lei nº 9.394/96, visto que nesta lei não era explicitado quais as linguagens artísticas específicas que os professores poderiam explorar ao trabalharem a disciplina de Arte, como ocorrera no período de vigência da Lei nº 5.692/71, diferenciando-se apenas por reconhecer a Arte como um componente curricular obrigatório, com assuntos e conhecimentos próprios (ainda que não determinados).

Ainda segundo o Peres (2017), a iniciativa dos movimentos dos arte-educadores, foi crucial para subsidiar uma mudança deste cenário, que interviram ativamente na criação do Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, com a finalidade de incluir neste documento

norteador da Educação Básica, especificações para o campo da Arte, dentre estas, destaca-se “[...] as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, com conteúdo próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa” (Peres, 2017, p. 27).

Tais mudanças neste cenário pedagógico do ensino da Arte, corrobora para direcionar mais concretamente as práticas educativas dos professores, abrindo um leque maior de possibilidades, mas com um objetivo em comum, tornar o aprendizado dos conteúdos desta área de conhecimento o mais significativo possível para os alunos.

Ainda sobre isto, Carvalho (2017) explicita que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, 1998, orientam os currículos do Ensino Fundamental I e II e do Ensino médio. As orientações de saberes a serem aprendidos no decorrer da experiência escolar estão explícitos nos documentos para as linguagens artísticas, bem como o detalhamento de objetivos, estratégias, avaliações e a proposição de temas transversais a serem trabalhados nas áreas de conhecimento. Este viés traz concepções e ações pedagógicas para que o ensino de Arte esteja em consonância com as questões da contemporaneidade (Carvalho, 2017, p. 34).

Ainda que os PCNs não tenham sido um documento obrigatório a ser seguido, na época, trouxe significativas contribuições para o direcionamento pedagógico do ensino de Arte nos espaços escolares, auxiliando na sua permanência no currículo, na delimitação dos conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados, corroborando, para uma melhoria de sua qualidade ao garantir “que todas as crianças tivessem acesso a um conjunto de conhecimentos tidos como necessários” (Frank *et al.*, 2020, p. 508).

No âmbito legal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Art. 26º que trata sobre o ensino de Arte, finalmente recebeu, em 2 de maio de 2016, o acréscimo do inciso VI, através da Lei nº 13. 278, cujas disposições passou a determinar as distintas linguagens artísticas que deveriam/devem compor o componente curricular de Arte, sendo estas respectivamente “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” (Brasil, 1996, p. 20), que já estavam previstas no PCN de Arte, mas não no corpo oficial da referenciada lei.

Portanto, Magalhães (2021, p. 190) sintetiza as discussões apresentadas, afirmando que “a história do ensino/aprendizagem de Arte mostra o quão difícil é inserir a Arte como componente no currículo escolar de forma plena [...]”, isto, assumiu contornos mais nítidos, a partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que ao definir uma base comum curricular para as distintas etapas da Educação Básica, suas reformulações fizeram com que “o componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de Linguagens” (Peres, 2017, p. 30).

Na perspectiva do autor, isto representou um retrocesso no que compete ao desencadear artístico dos educandos, como este alerta que “a Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios” (Peres, 2017, p. 30), tornando muito mais fácil mascarar a ausência de seu ensino no contexto escolar ou haver uma sobreposição da disciplina de Língua Portuguesa sobre a disciplina de Arte.

Ainda assim, o componente curricular de Arte vem resistindo contra todas estas circunstâncias desfavoráveis ao seu ensino e permanência no curricular escolar, reivindicando o seu lugar a cada nova reforma do sistema curricular da Educação Básica. Tourinho (2008, p. 28), argumenta que “[...] a disputa entre arte e outras áreas ditas “acadêmicas” no currículo da escola [...] a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita - ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular, porém, infelizmente não decreta seu falecimento”.

Em linhas gerais, o contexto histórico que permeia a inserção obrigatória do ensino de Arte no âmbito educacional, demonstra o quão difícil foi e continua sendo assegurar a permanência de seu ensino nestes espaços, tendo em vista, as recorrentes tentativas do esvaziamento de seu caráter pedagógico, “[...] crítico e reflexivo” (Peres, 2017, p. 26), por meio de ações que invalidam e/ou tentam fragilizar a Arte como um componente curricular essencial para a formação educacional e social dos educandos. Tais esforços, ganham maior nitidez quando constatamos que enquanto a Lei nº 9.394/96 reconhecia a Arte como um campo de conhecimento específico, com conteúdo, objetivos e metodologias bem definidas, a BNCC, demonstra compreender e afirmar a Arte como uma subárea, destituindo-a de um lugar “privilegiado”, o qual foi conquistado de forma árdua através dos anos, que na visão de Peres (2017) resultará numa formação fragmentada, formadora de indivíduos alienados e passivos, incapazes de compreender as dimensões da Arte e do mundo que a cerca.

## **1.2 O ensino de Arte na escola: a formação do profissional de pedagogia para atuar com o ensino de Arte na Educação Básica**

A formação dos profissionais para atuar com a docência nas distintas etapas da Educação Básica, tem se tornado, na visão de Coutinho (2008), alvo de interesses e constantes reflexões dentro do campo acadêmico atual. No campo da Arte, tais debates encontram-se mais intensificados e centralizados, já que “o desenvolvimento da disciplina Artes na escola formal

se deu – e continua se dando- por meio de lutas políticas, nas quais são negociados sentidos, espaços, tempos e valores que se refletem nas políticas e nas teorias do ensino de artes” (Rodrigues, 2021, p. 16), fazendo com que o profissional encarregado pela mediação pedagógica desta referida área de conhecimento, esteja no centro dessas discussões.

Assim sendo, dentre as pautas levantadas se encontram as que reivindicam a extinção do ensino de Arte realizado na perspectiva da polivalência, fundamentado no ideário de que a sua continuidade implica e/ou contribui na descaracterização de seu caráter pedagógico, reforçando, assim, os preconceitos e desvalorização existentes contra a área de Arte. Desse modo, para Figueiredo (2017, p. 83), ocorre que muitos dos [...] profissionais polivalentes não aplicam as quatro áreas de artes definidas na legislação, escolhendo o formato e a quantidade de áreas a serem oferecidas aos alunos”.

Entende-se, portanto, que na compreensão desse autor, os professores polivalentes tendem a privilegiar em suas práticas pedagógicas, trabalhar com aquelas áreas que possuem uma maior afinidade e/ou domínio sobre os conteúdos que irão ministrar em sala de aula, deixando de ampliar as experiências artísticas de seus educandos, através de uma abordagem que considerasse todas as distintas linguagens artísticas previstas nos documentos oficiais que orientam o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, ainda para o referido autor, seria mais viável que cada profissional lecionasse apenas aquelas disciplinas ligadas a área específica de sua formação, uma vez que isso implicaria na ampliação da “possibilidade de se oferecer experiências significativas e consistentes para os alunos” (Figueiredo, 2017, p. 84), isto é, os professores licenciados no curso de Arte Visuais, Música, Dança ou Teatro, irão se restringir a lecionar apenas os conteúdos específicos da subárea em que se formaram e que são especializados. Todavia, é preciso consideramos que no currículo da maioria das instituições de ensino há apenas a disciplina de Arte, que engloba essas modalidades artísticas, não havendo ainda a segmentação delas em disciplinas isoladas, o que dificultaria/dificulta tal “proposta” defendida por Figueiredo.

Há de se ressaltar, que desde que o Conselho Nacional de Educação homologou em 15 de maio de 2006, a resolução CNE/CP nº 1, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o curso de Pedagogia, os profissionais licenciados neste curso, passaram a receber capacitação que os permite lecionarem a disciplina de Arte no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as demais disciplinas que integram o currículo escolar da Educação Básica.

Acerca do exposto, está previsto no Art. 5º da referida resolução que:

Art. 5º: O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
 [...] IV ensinar Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, p. 1).

De acordo com os estudos de Cunha e Lima (2020), a polivalência passou a assumir uma conotação negativa ao longo da história da educação de Arte, tornando-se sinônimo para algo ruim, cujos profissionais formados em curso desta natureza passaram a ser considerados incapazes e/ou não tão eficientes, não conseguindo, portanto, suprir as necessidades educativas ligada a este campo de conhecimento, nos dizeres das autoras:

A herança disciplinar no mundo acadêmico considera o bom professor de arte o superespecialista, aquele docente que, em sala de aula, repassa aos seus alunos informações técnicas ou práticas artísticas centradas em uma única linguagem artística, com a ilusão eterna de que as escolas de educação básica terão no futuro, a possibilidade de desenvolver um ensino artístico realizado por docentes especializados em cada uma das linguagens artísticas indicadas pelos ordenamentos. Diante dessa realidade, o professor polivalente segue menosprezado como sendo aquele professor generalista pretencioso (Cunha; Lima, 2020, p. 98).

Em decorrência disso, os profissionais formados no curso de Pedagogia, passaram a ser estigmatizados pelos adeptos dessas concepções, tendo que lidar constantemente com críticas e invalidação de sua identidade profissional, de seus conhecimentos pedagógicos, ou seja, com questionamentos acerca da qualidade de sua formação. E mesmo recebendo autorização legal para atuar com esta área de saber, por meio da referida resolução, isto não fora suficiente para impedir a ocorrência deste juízo de valor.

O percurso histórico do ensino de Arte no contexto brasileiro, demonstra que um dos aspectos centrais que corroboraram para o surgimento e cristalização deste modo de pensar os cursos que formam professores polivalentes para ministrar Arte, caracterizando-os como “ineficientes” e delegando a esses professores, terminologias pejorativas, decorrem dos desdobramentos legais da antiga Lei nº 5.692/71, mais conhecida por instituir o caráter obrigatório do ensino de Arte no currículo escolar da Educação Básica.

De acordo com Rodrigues (2011), a integração da Educação Artística no currículo, através da já citada lei, corroborou para instituiu as bases para o surgimento e fortalecimento da modalidade de ensino fundamentado nos pressupostos polivalência, segundo ela:

[...] o professor lecionava música, teatro e artes plásticas ao mesmo tempo. Buscando atingir os objetivos da nova proposta curricular, as atividades desenvolvidas pelos professores que buscassem contemplar ao mesmo tempo as linguagens musicais, plásticas e corporais, somadas à precariedade ou até à falta de formação especializada, poderiam levar frequentemente a perdas significativa nas especificidades de cada linguagem (Rodrigues, 2011, p. 8).

Neste sentido, os professores deveriam articular suas *práxis* didático-pedagógica, a fim de conseguirem contemplar em suas aulas a mediação de todas as modalidades, acima listadas,

no entanto, segundo a autora este redesenhar curricular não levou em consideração a formação dos professores para lecionar conhecimentos aos quais não foram expostos em suas formações iniciais, dado que na época em que as preposições desta lei foram implantadas, havia uma carência no número de ofertas de cursos de Ensino Superior voltados à formação de professores de Arte. Não obstante, os poucos cursos existentes no Brasil, restringiam-se a uma única área, formando respectivamente profissionais especialistas em Artes Plásticas, Música, Desenho ou Teatro.

Mediante a isto, Coutinho (2008) reafirma o exposto, ao relatar:

A situação da formação dos professores de Arte no Brasil tem uma história peculiar. Os conhecidos *Cursos de Educação Artística*, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola Brasileira. A Lei 5692/71 incluiu a atividade de *Educação Artística* no currículo escolar e só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade implantada (Coutinho, 2008, p. 154).

Desse modo, verifica-se que a dificuldade dos professores em conduzirem o ensino dos conteúdos que estavam fora de sua área de domínio, fez com que houvesse a necessidade de criar um curso que se integra em sua proposta curricular a preparação dos profissionais para a docência das quatro linguagens artísticas determinadas na época, que estavam condensadas na “disciplina” de Educação Artística, naquele momento histórico em que ficaram conhecidos como cursos polivalentes. Entretanto, Magalhães (2008) considera:

[...] essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem (Magalhães, 2008, p. 163).

Logo, pesam sobre os profissionais especialistas as circunstâncias desfavoráveis que o campo de arte vivenciou, fortemente influenciado por essas brechas existentes na formulação da antiga LDB, cuja Lei nº 5.692/71 legislava, e que vem se perdurando até os dias atuais, resultando nesta resistência em considerar os profissionais de pedagogia como aliados no processo de reivindicações pela garantia do ensino da Arte no contexto educacional, reconhecendo que são dotados de um repertório de conhecimento pedagógico capaz de tornar as aulas de Arte rica em ensinamentos e aprendizagens, o que se contradiz na realidade do próprio fluxo curricular do curso de pedagogia que contempla apenas uma disciplina de Arte, considerando a minha formação acadêmica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba, oferta apenas a disciplina Arte Educação, com carga horária de 60h, como único componente que formaria o pedagogo para o ensino da arte nos anos iniciais.

Além disso, parece-nos pertinente salientar que, embora as bases pedagógicas que fundamentam a estrutura curricular do curso de Pedagogia, em muito se difere daquelas que embasavam as licenciaturas curtas e plenas descritas por Coutinho (2008), que formava os professores polivalentes de Arte, antigamente, que, segundo salienta Rodrigues (2011), estes dois últimos não dispunham de uma matriz curricular que abrangesse, ao longo dos seus processos formativos, “[...] o estudo do desenvolvimento cognitivo, artísticos, psicológico das crianças [...]”. Desse modo, “a formação dos professores ficava limitada, em sua maioria, ao contato com técnicas de expressão nas diversas linguagens” (Rodrigues, 2011, p. 8), razão que decretou, conforme Coutinho (2008), seu fracasso e implicações negativas no processo de reconhecimento do campo da Arte no currículo da Educação Básica.

Portanto, embora os profissionais de Pedagogia sejam considerados polivalentes, o desenho curricular do curso abrange os aspectos anteriormente citados e que foram ignorados no passado. É claro, não podemos ignorar que se tratando da disciplina de Arte, que na Universidade Federal do Para – UFPA, recebe a nomenclatura de Arte e Educação, a carga horária ainda é insuficiente para que ocorra um aprofundamento mais denso nas dimensões pedagógicas de cada linguagens artísticas, como ocorre em um curso a nível de especialização, razão pela qual seu enfoque centralize-se mais nos conhecimentos conceituais mais amplos acerca da Arte para a formação humana e educacional, fornecendo as bases necessários para uma mediação didático-metodológica significativa, que auxilie os seus profissionais a construírem autonomia para planejarem, executarem e avaliarem pedagogicamente os conteúdos deste campo se trabalhado em sala de aula.

Sobre isto, Araújo (2016) argumenta:

O pedagogo é responsável pela fundamentação das bases gerais do conhecimento escolar; sua especialidade não está nos conteúdos específicos, mas no ensino/aprendizagem dos fundamentos deles. Dessa forma, ele não necessita de um conhecimento extenso de matérias específicas, mas, sim, da compreensão de quais são seus princípios e como deve trabalhá-los de acordo com seu alunato. Seu verdadeiro trabalho está em compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensar e realizar a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (Araújo, 2016, p.56).

Magalhães (2021), contribui com essa linha de pensamento quando reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem de Arte no âmbito escolar. Ele chama a atenção para o fato de que a natureza do curso em que o profissional que ministra as aulas de Arte se formou, não o isenta e/ou estingue a possibilidade de que ele venha a deparar-se com dificuldades ao lecionar este componente curricular, pois, como afirma:

[...] tanto o professor generalista (Pedagogo), quanto o professor especialista (Arte) para atuar nos anos iniciais da Educação Básica, ainda apresentam fragilidades teórico-metodológicas em suas formações para conduzir o ensino/aprendizagem de Arte sendo necessário promover ações que priorizem à formação docente com qualidade (Magalhães, 2021, p. 6).

Assim sendo, profissional especialista ou polivalente, se depara com obstáculos no exercício da docência do componente curricular de Arte, considerando cada contexto escolar como único e possui suas especificidades que podem vir a acentuar e/ou atenuar os entraves a uma prática pedagógica efetiva. Logo, é preciso buscar continuamente construir e ampliar os saberes adquiridos na formação inicial, a fim de conseguir lidar com estas situações inerentes à prática educativa de Arte.

Desta forma, não descartamos a urgente necessidade em se revisar e/ou ampliar a carga horária e número de disciplinas com ênfase na habilitação em Arte dentro do currículo de Pedagogia, com o intuito que se possa explorar mais as diferentes suas interfaces no processo de escolarização das crianças matriculadas nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais, sobretudo, porque é nesta fase inicial que as crianças começam, com o auxílio do professor, a construir as bases que subsidiaram as demais aprendizagens, e sua formação social, cultural e educacional. Contudo, Araújo (2016) alega ser preciso parar de lutarmos uns contra os outros, deixar de lado as disputas sobre quem deveria recair a atribuição ligada ao ensino de Arte nestas referidas etapas, ao invés disso, deve-se lutar pela inserção cada vez maior, e com mais qualidade da Arte nos cursos de Pedagogia, assegurando aos estudantes uma formação cada vez mais sólida.

Portanto, é necessário operar por uma mudança na ótica em que os profissionais da Pedagogia são encarados, deixar de invalidar seus conhecimentos pedagógicos, reconhecendo-o como alguém que é capaz de exercer sua profissão com responsabilidade, ética e eficiência.

## **SEÇÃO II - AS PARTICULARIDADES DA ESCOLA NAIR MAIA VIEIRA GOMES EM TOMÉ-AÇU/PA**

Essa seção tem como principal finalidade detalhar e apresentar de forma breve o contexto em que se desenvolveu a pesquisa de campo. Neste sentido, será apresentada uma descrição da estrutura física do local investigado, a caracterização dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa, bem como uma contextualização da sala de aula observada durante minha atuação como bolsista de iniciação científica.

### **2.1 Lócus da pesquisa:**

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, popularmente identificada como Nair Maia, onde foi realizada a pesquisa de campo deste estudo, e que nos forneceu os subsídios empírico necessários para descobrir mais detalhadamente que significações são atribuídas ao ensino de Arte no âmbito de uma turma do 5º ano, está localizada na Rua Castelo Branco, S/Nº, Bairro: Centro do município de Tomé-Açu, Pará.

A instituição escolar Nair Maia, foi fundada em 01 de março de 1981 pela Sra. Benedita Ferreira de Melo Pinheiro, considerada uma das professoras pioneiras do município de Tomé-Açu. Acerca disso, segundo levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2019, e referida escola compõe o núcleo das demais 32 escolas municipais localizadas no centro urbano, o quantitativo das redes de ensino públicas em atuação no município.

Assim, a Escola Nair Maia, registra um quantitativo de 166 (cento e sessenta e seis) alunos matriculados, sendo 96 (noventa e seis) do sexo masculino e os demais 70 (setenta) do sexo feminino. As turmas ofertadas do turno matutino contam com 96 (noventa e seis) estudantes, distribuídos em 1 (uma) turma pré-escolar II, 1 (uma) turma do 1º ano, do 2º ano, do 4º ano e do 5º ano dos anos iniciais. O turno vespertino é composto por 73 (setenta e três) alunos, e semelhantemente oferta 1 (uma) turma do pré-escolar II, e 1 (uma) turma do 2º ano, do 3º ano, do 4º e do 5º ano do ensino fundamental.

A referida instituição, na ocasião da pesquisa, possuía um quadro de 33 (trinta e três) funcionários, sendo que desse total, 11 (onze) eram as professoras de sala regular, 03 (três) das responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 (uma) do reforço escolar e 01 (uma) professora especializada/cuidadora. Este percentual abrangia também 01 (uma) diretora, 01 (uma) coordenação pedagógica, 01 (uma) psicóloga, 01 (uma) bibliotecária, 01

(uma) auxiliar administrativa, 01 (uma) secretária, 07 (sete) pessoal dos serviços gerais (merendeiras, zeladores etc.) e 04 (quatro) de apoio operacional (porteiras, vigias).

## **2.2 A infraestrutura da escola Nair Maia**

No que se refere a estrutura física da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, sua construção é de pequeno porte, com um espaço de convívio significativamente reduzido, mas apesar disso, a sua arquitetura e organização espacial é bem utilizada tornando seu ambiente agradável e convidativo.

Seu espaço físico-pedagógico conta com 05 (cinco) salas de aulas regulares, 01 (uma) sala da diretoria, 01 (uma) sala da administração, 01 (uma) biblioteca, a qual divide seu espaço para o atendimento do AEE, 01 (uma) cozinha pequena, 01 (um) refeitório pequeno, 03 (três) banheiros, sendo 01 (um) para uso dos funcionários, 02 (dois) para uso dos alunos e 01 (uma) sala pequena destinada para o atendimento psicológico dos alunos.

A escola não dispõe de nenhum espaço amplo para ser utilizado para recreação, por isso, os estudantes ficam limitados ao pequeno espaço em frente as salas de aula e o do refeitório. Isto faz com que suas opções de brincadeiras, se restringem consideravelmente, pois, a falta de espaço impossibilita os alunos do direito à recreação. A escola também não conta com nenhuma sala de informática, ou uma para os professores, fazendo com que eles se reúnam na biblioteca, ou no refeitório e até mesmo em suas respectivas salas de aula.

Durante a minha estadia no local, verifiquei que a escola não possui uma estrutura adaptada e pensada para receber os alunos (PCD'S). Os banheiros são estreitos e não contam com barras de apoio, dificultando o acesso de um cadeirante e/ou a autonomia de alunos com mobilidade reduzida que necessitam do apoio para utilizar este ambiente com mais segurança e conforto, além de outras importantes adaptações.

## **2.3 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e professores da turma do 5º ano, do turno da manhã da Escola Nair Maia Vieira Gomes, que contava inicialmente com 16 (dezesseis) estudantes, contudo, a transferência de 02 (dois) destes para o turno da tarde, fez com que a turma fosse reduzida para 14 (quatorze) educandos. O critério de escolha desses sujeitos deu-se pela minha participação como bolsista de iniciação científica na referida turma, ocasião em que eu fui acolhida pela professora da turma e pelos alunos para que pudesse desenvolver o meu plano de trabalho no projeto de pesquisa do PIBIC, da Universidade Federal do Pará<sup>2</sup>. É

---

<sup>2</sup> O projeto em questão intitulado de “Vivências de Leitura Literária e Alfabetização Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)”, foi desenvolvido sob a supervisão do Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, entre o ano de 2022 à 2023.

válido frisar que ao longo das observações, a turma citada passou por um processo de mudança de professor titular, abarcando um total de três docentes num ano.

A fim de preservar a integridade física e moral dos professores que assumiram a turma do 5º.ano durante o ano letivo do ano de 2023, usarei pseudônimos para identificá-los. Sendo assim, inicialmente a turma ficava sob a supervisão da professora Cristina Silva; em seguida, a classe passou para os cuidados do professor Manuel Carvalho; e por fim terminou ficando sob a responsabilidade da professora Tharcília Medeiros, todos residentes do município de Tomé-Açu/Pará.

Para tanto, ressaltamos que o professor Manuel Carvalho, quanto as professora Cristina Silva e Tharcília Medeiros, possuem formação inicial no curso de Pedagogia, sendo formados respectivamente através da Faculdade Vasconcellos & Souza – FAVASC, Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e embora o tempo de atuação das duas professoras na docência variem entre 10 (dez) a 20 (vinte) anos, o professor Manuel Carvalho esclareceu que só exerceu a docência por um período equivalente a 01 (um) ano, pois, atuou mais em cargos administrativos da escola.

Diante do exposto, a primeira substituição de professor titular ocorreu em virtude da aproximação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, realizado entre os dias 24 de outubro a 08 de novembro de 2023. Por conta disso, a professora Cristina foi convocada pela Secretaria Mundial de Educação - SEMED para integrar a equipe responsável pelo projeto preparatório dos alunos que realizariam esse exame, motivando assim, a saída do professor Manuel Carvalho.

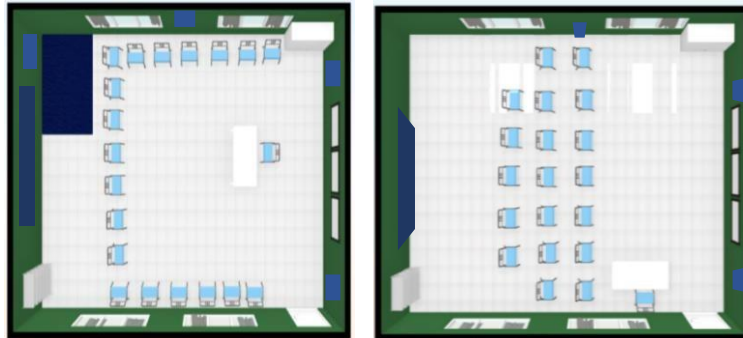
Do mesmo modo, a substituição que resultou na transferência do professor Manuel Carvalho para a Escola Nair Maia, foi uma decisão tomada pela SEMED, devido uma outra instituição, na época, estar com problemas envolvendo a sua gestão e coordenação pedagógica. A solução foi realocá-lo juntamente com a gestora do Nair Maia e a professora Cristina trabalhar na escola. Em razão disso, a professora Tharcília Medeiros, que vinha atuando como vice-diretora de uma das creches municipais de Tomé-Açu, também foi realocada para ocupar o cargo deixando pelo professor Manuel Carvalho, passando a ser a nova responsável/titular da turma do 5º ano.

#### **2.4 A organização espacial e pedagógica da turma do 5º ano (A)**

Diante do exposto, verificou-se no decorrer das observações da rotina escolar da turma do 5º ano (A), que a ocorrência de circunstâncias atípicas, implicou tanto no processo de ensino e aprendizagem das crianças, quanto na organização da sala de aula, pois, assumiu distintas

configurações a depender da concepção pedagógica dos professores titulares. Assim, sob a supervisão da professora Cristina, a sala está organizada no formato de semicírculo, com as cadeiras postas um do lado da outra, o que facilitava uma maior interação entre os estudantes. Todavia, com a chegada do professor Manuel Carvalho, e posteriormente da professora Tharcília, a classe ganhou nova organização, seguindo o modelo tradicional com as carteiras enfileiradas umas atrás das outras, salvo algumas exceções, apresentadas nas imagens 1 e 2.

Imagem 1/2 – Mudanças ocorridas na organização da sala



**Fonte:** Rayara Rodrigues Mendes, março de 2023

Acerca desta configuração, foi possível observar que a sala de aula desta turma do 5º ano, possui um espaço relativamente amplo, comportando em seu interior 01 (um) armário em que os professores guardam seus materiais particulares e pedagógicos e 01 (um) outro destinado aos livros didáticos, que ficava ao alcance dos alunos, dando-lhes autonomia para acessá-los quando necessário. A sala também continha um pequeno cantinho da leitura, com alguns livros e jogos pedagógicos selecionados do acervo da biblioteca, utilizados pelas crianças nos momentos de recreação e/ou tempo livre entre as aulas, mas que foi desmontado quando o professor Manuel Carvalho assumiu a turma, fazendo os objetos de leitura fossem deixados amontados em cima de uma das carteiras da classe.

Finalmente, também é possível encontrar nas paredes da sala do 5º ano (A), alguns painéis e cartazes, confeccionados pela antiga professora da turma, sendo estes, (01) cartaz contendo os combinados de boa convivência, um (01) com os valores (honestidade, bondade, etc.), um (01) painel com os meses do ano, a data e as fotos dos aniversariantes da turma, um (01) calendário, um (01) relógio sob o quadro branco e um (01) painel com letras grafais com o nome “cantinho da leitura”. Por último pôde-se encontrar também no interior da sala, oito (8) pares de cortinas estilo blecaute, posicionadas sob as janelas, dois (02) ventiladores fixados em paredes opostas e uma (01) central de ar-condicionado.

Foi no interior do espaço dessa sala de aula da turma do 5º. ano, que eu centralizei minhas observações, no período em que fui bolsista de iniciação científica, promovendo também uma participação ativa na turma.

### **SEÇÃO III – O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA TURMA DO 5º ANO (A) DA ESCOLA NAIR MAIA VIEIRA GOMES**

Esta seção tem a finalidade de apresentar e discutir alguns aspectos que se sobressaíram ao longo das observações realizadas na turma do 5º ano (A), no que concerne à ausência do ensino do componente curricular de Arte. Neste contexto, analiso os fatores que corroboraram para esta circunstância, que privilegia o SAEB em detrimento do ensino da arte, bem como as raras atividades de artes fomentadas na referida turma, assim como a percepção de uma das professoras sobre o ensino da arte no currículo escolar.

#### **3.1 Em busca da nota perfeita: o SAEB e as suas implicações para a continuidade das aulas de arte**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB configura-se por ser uma iniciativa organizada e supervisionada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, cujo objetivo principal está centralizado em promover uma averiguação e avaliação em grande escala, a respeito do nível da qualidade de ensino ofertado e subsidiado pelas mais diversas instituições de educação básica (públicas e privadas), localizadas tanto nas zonas rurais quanto nas zonas urbanas, estando elas distribuídas entre as vastas regiões, estados e municípios que compõem a totalidade do território brasileiro.

De acordo com Ferrão *et al.* (2001), o SAEB constitui-se como um sistema avaliativo que:

[...] utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, com o objetivo de coletar dados sobre o desempenho dos alunos e as condições intra e extra-escolares que nele interferem. Além disso, com base nos dados coletados pelo SAEB é possível sugerir programas que contribuam para a melhoria do funcionamento das escolas. A análise dos resultados do desempenho do aluno no âmbito do SAEB permite, ulteriormente, verificar o desempenho dos sistemas de ensino, fornecendo informações que possibilitam a adoção de programas e projetos voltados à melhoria de sua qualidade (Ferrão *et al.*, 2001, p. 112).

Mediante a isso, o exame que vem sendo realizado periodicamente a cada 02 (dois) anos, desde 1990, tradicionalmente entre os meses de outubro e novembro, tem como público alvo de suas análises os educandos que integram as turmas (regulares) concluintes do Ensino Fundamental I e II (5º e 9º ano) e Ensino Médio (3º ano), os quais são submetidos à aplicação de uma prova, com vista a compreender a partir dos resultados e dados quantitativos obtidos no ato de sua aplicabilidade, o grau de proficiência destes alunos frente aos conteúdos curriculares cobrados no decorrer dessas provas.

Além disso, os alunos ainda recebem um questionário contendo perguntas de caráter socioeconômico que também é destinado aos professores e gestores da escola, servindo como instrumento para a identificação dos diversos fatores que implicam no processo de aprendizagem, e, geralmente, na eficácia de um ensino de qualidade. Deste modo, tais informações colhidas corroboram para viabilizar o alcance dos objetivos propostos que guiam a realização desse exame avaliativo, servindo assim para subsidiar a articulações de todas as possíveis reformulações e ações voltadas para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Por conseguinte, vale destacar que as matrizes curriculares utilizadas para a elaboração das questões que irão compor a prova, restringe-se apenas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, desse modo, os assuntos cobrados na prova são constituídos pela distribuição igualitária destas duas disciplinas, em que cada uma possui um percentual de 50% das questões presentes no questionário, variando apenas no número total de perguntas das provas aplicadas a cada uma das etapas da educação básica. Sendo assim, os alunos que estão em fase de transição das turmas do 5º ano, recebem um questionário contendo somente 22 (vinte e duas) perguntas de ambas as disciplinas, enquanto aqueles matriculados nas turmas do 9º ano e do 3º ano do ensino médio, recebem um questionário contendo 26 (vinte e seis) perguntas cada.

Trata-se, portanto, de um exame quantitativo que mensura o rendimento escolar dos alunos de todas as instituições escolares que dele participam, sem considerar em sua análise, outros tipos de conhecimentos e habilidades que não os advindos das matrizes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, pois, seu propósito é verificar se as competências linguísticas, interpretativas e de raciocínio lógico matemático estão bem consolidadas ou não, deixando assim, os conhecimentos e aprendizagens adquiridos no ensino das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, como História, Ciências, Geografia, Artes e Educação Física relegadas a segundo plano, sendo estas, portanto, negligenciadas em detrimento dessa supremacia que a Língua Portuguesa e Matemática possuem no currículo oficial.

Partindo dessa premissa, Chirinéa e Brandão (2015, p. 463) argumentam que diante desse cenário “[...] a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplos, o SAEB e a Prova Brasil”. Em decorrência disso, é notável o quanto a aproximação da realização desses referidos exames desencadeia entre os inúmeros profissionais que atuam nos diversos setores responsáveis pela educação, uma série de preocupações e sentimentos de angústia, insegurança e ansiedade.

Portanto, o desempenho dos estudantes apurados por meio desses sistemas avaliativos somados à análise do quantitativo de retenção ou evasão escolar (senso escolar), são/serão utilizados como subsídios para a composição da média final do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, instaurando no âmbito educacional um clima de tensão, uma vez que há uma pressão velada e imposta pelo poder público sobre os gestores e professores para que estes garantam que o alunado de suas escolas obtenham um bom rendimento nas avaliações, de maneira que não haja nenhum fator que comprometa o alcance das metas estabelecidas, e, conseqüentemente, a obtenção de uma boa nota final no IDEB.

O argumento aqui apresentado se confirma na fala da antiga professora da turma do 5º ano (A) da Escola Nair Maia, que compartilha sua insegurança quanto a esses aspectos relacionados ao exame supracitado. Em seu relato, pode-se perceber com nitidez que para ela o mais importante que a disponibilização de uma equipe de profissionais hábeis e experientes na elaboração de ações didático-pedagógica voltadas para a preparação dos estudantes para este exame específico, seria necessário que houvesse alguém assegurasse que as necessidades educacionais, emocionais, afetivas das crianças fossem amparadas adequadamente, como afirma:

[...] o SAEB, [ele] mexe com o IDEB do município, por isso, eles [SEMED] estão com essa preocupação toda; só o que me preocupa, se não tiver alguém legal aqui, o SAEB não vai né... não adianta eles se equiparem de uma equipe e tudo mais, mas se não tiver uma equipe que olhe para as crianças, né? (Professora Cristina, 2023).

Desta forma, segundo as autoras Chirinéa e Brandão (2015), o SAEB se constitui como uma ferramenta importante e necessária, a mediada que:

[...] demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 473).

Mas, ao considerar apenas esses dois aspectos em sua composição, o IDEB mostra-se falho e superficial em suas ponderações, visto que todos os outros elementos elencados pelas autoras supracitadas são igualmente determinantes para a consolidação de um ensino e aprendizagem de qualidade em todas as esferas educacionais, sendo, portanto, necessário que estes passassem a compor os critérios analíticos deste mecanismo, pois, inferem no processo educacional e formativo dos estudantes, logo, não podendo ser assim descartados.

Assim sendo, o ideal seria implementar uma reformulação nos critérios utilizados nesse mecanismo de aferição, de maneira que se fosse incluídas nas análises, além desses dois fatores citados, os contextos macro e microestruturais, nos quais cada instituição escolar participante

esteja inserida, pois, isto asseguraria uma maior confiabilidade e precisão aos resultados obtidos, além de que, o aprofundamento de todos esses aspectos, conduziriam a uma melhora significativa dos processos externos e internos que rodeiam a educação, tendo em vista que evidenciariam a real situação que o sistema de ensino se encontra e que mudanças necessárias e mais urgentes a serem efetivadas a nível nacional tomando como ponto de partida as necessidades gerais e específicas de cada contexto educacional.

Partindo dessa perspectiva, Chirinéa e Brandão (2015, p. 474) assinalam que “[...] o conceito de qualidade não pode ser reduzido somente ao desempenho escolar, tampouco ser tomado como referência para um processo de prestação de contas (accountability) e para construção de um ranking entre as escolas”, pois, se limitado a isso, reforçará as constantes desigualdades enfrentadas pelos estudantes, impedindo de construírem um futuro sólido por meio da educação. Todavia, o que tem ocorrido é a busca pelo alcance de notas no IDEB, em que as escolas ficam condicionadas a técnicas mecânicas de ensino, em que os alunos se tornam meros produtos das estimativas do IDEB. Desse modo, formar alunos críticos e participativos, capazes de intervirem e transformarem o seu meio social, fica restringido ao discurso teórico, sem valor na prática formativa dos sujeitos envolvidos nesta política avaliativa.

Não sendo isso o bastante, ao limitar o ensino a esses fatores de eficiência e produtividade, cria-se no âmbito educacional uma culpabilização dos estudantes e também dos profissionais que atuam neste espaço como um todo, uma vez que o resultado do IDEB recai sobre eles representar o nome da escola nessa prática avaliativa, além da sua reputação, por serem acusados do fracasso escolar, caso a escola não alcance pelo menos a meta estimada. Infelizmente, a escola não consegue olhar-se e olhar os alunos como vítima de uma política avaliativa excludente, cujas razões não cabe discuti-las aqui.

O que se tem a dizer é que a educação deveria maximizar as possibilidades dos educandos, entretanto, isso só será possível se o objetivo estiver centrado em oferecer a eles um ensino crítico, contextualizado e plural, e não numa competição sem sentido entre as escolas, para ver qual é a “melhor ou pior”, segundo médias estabelecidas pelo IDEB, já que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2011, p. 18).

Diante do exposto no decorrer das observações realizadas no âmbito da turma do 5º ano (A), tornou-se perceptível o quanto a aproximação da aplicação das provas do SAEB interferiu na dinâmica de toda a equipe pedagógica da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, uma vez que nos meses que antecederam a realização desse

exame nacional, a escola, em parceria com a SEMED, começaram a implementar na turma do 5º ano, algumas estratégias voltadas para propiciar aos estudantes um avanço maior e significativo no que compete a aquisição das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, que conforme já explicitado, são as competências a serem analisadas por meio das provas do SAEB, logo, a adoção destas ações na referida escola, visavam assegurar maiores chances dos alunos alcançarem um bom desempenho no exame.

Desta forma, a primeira mudança observada, e que impactou diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 5º ano, consistiu na reestruturação de sua grade de horários, com vistas a priorizar o acréscimo da carga horária destinada aos componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática. Em razão disso, os dias letivos da turma centralizaram-se especificamente no ensino dos conteúdos destes dois campos de conhecimentos, de maneira gradativa, o ensino das demais áreas de conhecimentos que compõem o currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como, Ciências, História e Geografia, Educação Física e principalmente Arte, que se constitui como nosso foco de análise, terminasse sendo negligenciados, em detrimento da “urgência” do aprimoramento das habilidades privilegiadas pelo SAEB.

Todavia, ficou evidente por meio da análise dessa situação vivenciada pelos alunos da turma do 5º ano, que a adesão dessa “estratégia” tomada pela equipe pedagógica da escola não pareceu se importar e/ou considerar mais criteriosamente, que a exclusão do ensino do componente curricular de Arte, culminaria por sua vez não só em um *déficit* na aprendizagem dos conhecimentos responsáveis por propiciar o desencadear do potencial expressivo, criativo e imaginário dos alunos, como também os negaria o direito e a oportunidade de acessar, como bem expõe Iavelberg (2016, p. 84-85) “[...] a produção social e histórica da arte em sua diversidade, base do patrimônio cultural [...]” necessária para o amadurecimento e ampliação do repertório cultural dos alunos, estimulando-os a querer se aprofundar na compreensão das técnicas e significações imbuídos nas diferentes manifestações artísticas.

Logo, busca-se um ensino aligeirado para supostamente se obter resultados imediatos e caracterizado pelo treinamento dos alunos e não por processos educativos mais sistematizados, percebe-se, portanto, que não há um planejamento efetivo para obtenção de metas de crescimento/desenvolvimento dos alunos.

Partindo desse pensamento, Barbosa (2001) expõe que a importância de ensinar e aprender sobre arte, se faz crucial na contemporaneidade, como ressalta:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve.  
Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra

interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (Barbosa, 2001, p. 4).

Entretanto, lutar contra as constantes concepções que invalidam o potencial formativo que a arte possui, e oferecer um ensino pautado em uma perspectiva crítica, e com uma intencionalidade pedagógica, requer que o professor no ato de sua mediação didática-pedagógica, compreenda a importância do ensino destes conteúdos, saiba abordá-los de forma contextualizada, e principalmente busque estimular em seus alunos o sentimento de identificação, respeito e apreciação estética das diversas manifestações artísticas, contudo, isso só é possível se ele próprio estiver imerso no universo das manifestações artísticas, uma vez que, a sua *práxis* pedagógica é reflexo de suas próprias concepções quanto ao caráter educacional da arte e o seu papel na construção do conhecimento artístico e estético destes sujeitos. Acerca disso, Iavelberg (2016) assegura que:

Os estereótipos e vícios arraigados nas práticas educativas podem ser desconstruídos de forma mais eficaz se os professores passarem por uma experiência profunda e extensa em relação ao conhecer e ao fazer arte. Uma das finalidades da formação dos professores de Arte é que eles incluam arte em suas vidas, pois assim poderão promovê-la na dos estudantes (Iavelberg, 2016, 92).

Por conseguinte, a segunda iniciativa implementada, desta vez, pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, não só no contexto da Escola Nair Maia Vieira Gomes, mas em algumas outras redes de ensino municipais, intensificando os preparativos voltados para o exame SAEB, sendo um deles a realização do projeto intitulado “Preparatório do SAEB” que também culminou em mais mudanças na rotina escolar dos alunos matriculados nas turmas do 5º ano que participariam da prova.

Assim como a primeira iniciativa adotada, este preparatório visava promover um avanço na aprendizagem envolvendo as áreas de linguagem e raciocínio lógico-matemático, contudo, seu diferencial residia na simulação do “cenário” e das características próprias da prova oficial. Para isso, a turma, no ano do exame, recebia todas as segundas-feiras e quartas-feiras, após o horário do intervalo, a visita de uma professora (externa) encarregada das ações do projeto, que incluíam a aplicação de simulados, testes e lista de exercícios, estruturados de forma semelhante a prova do SAEB. A incorporação dessa proposta à rotina escolar dos estudantes buscava familiarizá-los com a forma como os conteúdos eram corporificados no exame.

Sendo dessa forma, as observações realizadas no âmbito da turma do 5º ano (A), evidenciaram o quanto a incorporação do projeto “Preparatório do SAEB” na rotina escolar dos alunos, intensificaram ainda mais o processo de interrupção do ensino do componente curricular de Arte, já que para a sua realização, seria necessário reorganizar a grade de horários das aulas da turma, com vista a permitir que as ações pedagógicas dos projetos pudessem ser

desenvolvidas. Em decorrência disso, a alternativa encontrada foi interromper o ensino dos conteúdos curriculares ligados à área de arte, sem considerar, contudo, no que essa decisão interferiria no processo de aprendizado dos educandos, negligenciando, portanto, a importância deste ensino para a formação cultural desses alunos.

Em decorrência disso, reiteramos a crítica que Filho (2006) direciona a maneira como o ensino de Arte ainda é visto como objeto descartável no interior de muitos contextos escolares. Segundo esse autor:

Geralmente, a arte é tratada como uma atividade complementar, ou seja, “é a cereja que enfeita o bolo”. Há mesmo por parte de algumas autoridades de ensino, um verdadeiro descaso para com o ensino deste componente curricular. É muito provável, que se não fosse a obrigatoriedade legal, esta disciplina já teria sido retirada do currículo em muitas escolas. Sempre que se fala em enxugar o currículo, alguém lembra que o ensino de arte poderia ser opcional (Filho, 2006, p. 27).

Todavia, apesar de haver leis e documentos oficiais que sinalizam a obrigatoriedade do ensino de Arte no âmbito da Educação Básica, como exposto, isso não pareceu ser suficiente para impedir que os alunos do 5º ano fossem submetidos a uma completa ausência de experiências ligadas ao fazer artístico; que permitisse uma ampliação de seus repertórios criativos, expressivos e culturais.

Ao buscar elevar os índices do IDEB da escola/município, o processo de ensinar e aprender arte, e o acesso as suas múltiplas dimensões e modalidades, foram negadas aos alunos em detrimento da influência desta cultura de avaliação/exame que reduz a qualidade do ensino a resultados mensuráveis pragmáticos.

A depreciação da arte numa perspectiva intra e extraclasse, é para Barbosa (1975) reforçada através do posicionamento, do corpo pedagógico e respectivamente pela comunidade estudantil da escola, visto que estes grupos são afetados em maior ou menor grau, pela maneira como são ensinados e pelas relações interpessoais que mantêm nesse meio social. Assim, segundo Barbosa (1975):

O papel da Arte na Educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da Arte fora da escola. Daí a necessidade de um entendimento da teologia da Arte por parte do professor que, transmitindo informalmente aos alunos, dará boas razões para fazer Arte àqueles que usam materiais e criam imagens somente porque têm de fazê-lo na escola, reduzindo desse modo a Arte a uma mera tarefa escolar agradável (Barbosa, 1975, p. 90).

Partindo desse pressuposto, Martins, Picosque e Guerra (2010) ampliam essa discussão, ao defender que:

[...] a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 12).

As respectivas autoras ainda acrescentam que “tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de Arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores” (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 12). Trabalhar com o ensino de Arte no contexto escolar, pressupõe uma tomada de decisão para realizá-lo de maneira compromissada com a construção crítico-reflexiva dos conhecimentos dos alunos, buscando dinamizar estratégias de ensino dos conteúdos curriculares particulares desse campo de saber de forma contextualizado e significativa, em busca de romper com o atual paradigma que atribui a arte conceitos equivocados, destituindo de seu papel formador e transformador da realizada vivida.

Entretanto, na análise das situações observadas no âmbito da turma do 5º ano (A), um aspecto implícito nas ações pedagógicas adotadas na escola, chamou a minha atenção, visto que é notório que essas ações resultam de uma clara concepção reducionista de ensino, decorrente de uma perspectiva que limita o aprendizado das competências linguísticas e matemáticas às práticas educativas efetivadas em suas respectivas áreas de conhecimentos. Com isso, justifica-se, a suspensão das aulas de arte e todo o processo de reajuste na grade de horários da referida turma para favorecer o acréscimo da carga horária destes dois componentes curriculares e a implantação do projeto externo “Preparatório do SAEB”.

Logo, supõe-se que essa concepção não reconhece a interconectividade que há entre os saberes adquiridos nas demais áreas de conhecimentos, visto que são compreendidos como independentes uns dos outros. Contudo, este modo de pensar, repercute negativamente nas ações educativas dos professores que partilham deste mesmo pensamento, levando-os a não considerar a possibilidade de trabalhar os conteúdos de diferentes matrizes curriculares de maneira interdisciplinar, mesmo diante de circunstâncias desfavoráveis ao aprendizado significativo dos estudantes, sejam estas associadas ou não ao componente curricular de Arte.

Mediante ao exposto, Thiesen (2008, p. 550-551) argumenta que o “[...] processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável [...]”. Portanto, compreender que embora os saberes historicamente construídos sejam sistematizados em áreas de conhecimentos específicos, isso significa que seu ensino e aprendizagem estejam condicionados as suas respectivas disciplinas, mas, contrário, os professores necessitam realizar um trabalho pedagógico que demonstre aos alunos que os saberes estão integrados às suas vidas cotidianas de diferentes maneiras, já que todos são indispensáveis para propiciar a inserção destes indivíduos em formação em seu meio social.

Logo, os diferentes saberes não podem ser negligenciados e/ou classificados hierarquicamente como o mais ou o menos importante nessa relação interdisciplinar.

Acerca disso, Thiesen (2008), ainda complementa:

[...] as múltiplas relações entre professores, alunos, e objetos de estudos constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima os sujeitos de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (Thiessen, 2008, p. 551).

Desta forma, constata-se que a garantia de uma formação verdadeiramente emancipadora e promotora de atitudes críticas e conscientes, são fomentadas por meio de experiências educativas enriquecedoras, completas e reflexivas, nas quais todos os conceitos ensinados se complementam e subsidiam a mudança nos indivíduos, ou seja, não será retirando determinada disciplina, somente porque outra é vista como mais importante a ser ensinada, que os educandos vão alcançar a formação completa, mas é no conjunto de todos os saberes nelas sintetizados que os educandos se tornam verdadeiramente capazes de se posicionar de forma crítica, ética, com princípios e valores moralmente corretos, frente aos desafios e obstáculos que se colocarem em seus caminhos.

Desta forma, as contribuições que a abordagem interdisciplinar pode ocasionar para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, seria a alternativa mais viável e proveitosa para que não se perca de vista a formação artística dos educandos, a considerar nesta pesquisa a turma do 5º ano (A) da Escola Nair Maia, que vive a realidade de uma proposta formativa que fragmenta o conhecimento ao priorizar a maior parte do tempo pedagógico aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e matemática. Para Caldas, Holzer e Popi (2017, p. 169) “a interdisciplinaridade apresenta uma nova possibilidade de aprofundamento do conhecimento da arte, relacionando saberes de outras disciplinas que ajudarão a compreender e expressar-se na linguagem artísticas para a construção do aprendizado na escola”.

Neste sentido, através deste recurso metodológico, os professores poderiam inter-relacionar o ensino dos conteúdos específicos da disciplina de arte com os saberes das de Língua portuguesa, Matemática e as demais áreas de conhecimento do currículo escolar, de forma que pudessem desenvolver as dimensões estética e artísticas de seus educandos, tais como, criatividade, imaginação, expressividade, análise de mundo, concomitantemente com as competências cobradas na prova SAEB, porém, por meio de experiências muito mais ricas e significativas evitando os exaustivos e mecânicos questionários de exercícios, que segundo a visão de Freire (2011, p. 15):

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 2011, p. 36).

Ou seja, a diversificação das estratégias didático-pedagógica e a implementação de um ensino interdisciplinar, relacionando a arte e demais componentes curriculares, não só evitaria a sua retirada, e das outras demais disciplinas, em detrimento das de Língua Portuguesa e Matemática da grade curricular, como também não permitiria que o ensino dessas duas disciplinas, se reduzissem ao acúmulo acrítico de seus conteúdos e ao condicionamento passivo dos estudantes a esse método de aprendizagem condicionado pela prova do SAEB.

Então, no percurso diário de observação da rotina escolar desta da turma do 5º.ano da Escola Nair Maia, observei que embora as aulas de arte não tenham ocorrido, em razão às circunstâncias da prova do SAEB, chamou-me a atenção o fato de os alunos não terem tido aula de Arte, não tenha sido uma preocupação da coordenação da escola, a aplicação das provas semestrais/bimestrais, pois, a proficiência dos alunos perante os “conteúdos” desta disciplina continuaram a ser avaliados nas provas normalmente, o que mais uma vez reforça a pouca relevância destinada à arte como área de conhecimento.

Pelo exposto, torna-se válido refletir acerca de alguns questionamentos que emergiram no decorrer de nossas observações e investigação para esse estudo, sendo estes os seguintes: Quais critérios foram sendo utilizados para delinear a avaliação do componente arte? Qual o propósito de atribuir um conceito, seja ele positivo e/ou negativo, se nem foram trabalhados em sala de aula? Que significado os alunos e seus responsáveis atribuem a estes conceitos aleatoriamente atribuído ao componente de arte? Como assegurar que estes resultados representam as reais condições dos alunos?

Considerando isto, recorre-se a Mediano (2002) para definir as diretrizes que guiam este tipo de avaliação feita no contexto da turma investigada. Segundo esse autor:

[...] tipo de decisões podem ocorrer após a uma avaliação? A mais importante seria de tentar as falhas ocorrida no processo de transmissão do conhecimento? para superá-las, corrigi-las, fazer com que essa transmissão realmente ocorra. Mas o que acontece frequentemente, após as avaliações bimestrais, é que não importa os resultados obtidos - o professor prossegue na sua trajetória de “dar a matéria” (Mediano, 2002, p. 155-156).

Ainda assim, se partíssemos do pressuposto de que os resultados obtidos por intermédio dessas avaliações, mesmo seus conteúdos exigidos não tendo sequer sido contextualizados previamente, fossem realizados, a princípio, com o objetivo de diagnosticar os principais fatores que implicam e dificultam uma aprendizagem dessas matrizes curriculares a longo prazo, com

vistas a partir disso, subsidiar a articulação de estratégias pedagógicas focalizadas na superação desses aspectos.

Essa prática poderia ser justificada como sendo um esforço do corpo pedagógico da escola em buscar sempre oferecer as melhores condições de ensino possíveis a seus alunos. No entanto, o que se constata é que esses testes avaliativos servem apenas para fins comprovatórios enganosos, diga-se de passagem, de que disciplinas estão sendo trabalhadas com a turma, mesmo que a realidade observada se mostre contrária a isso.

Desta forma, as circunstâncias vivenciadas pelos estudantes da turma do 5º ano (A), reflexo da ênfase direcionada a obtenção das médias estabelecidas pelo IDEB, demonstram o quanto o propósito de ensino e aprendizagem se tornam distorcidos e vazios de significações, quando assumem um caráter puramente técnico, com propostas didático-pedagógica pautadas na mera repetição e/ou memorização mecânica dos conteúdos que são trabalhados, pois foram centralizados no repasse acrítico de saberes, sem uma real preocupação em desenvolver as dimensões crítico-reflexivas de seu alunado, e, conforme explicitado, as demais que envolvem o saberes e o fazer artísticos.

Acerca disso, Duarte Jr. (1995, p. 134) reafirma as possíveis lacunas que a ausência de conteúdos e atividades com o universo da arte pode ocasionar, ao expor que “a arte é um elemento fundamental para, expressando suas vivências, o educando possa chegar a compreendê-las e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural”.

Todavia, alcançar a realidade de entender a importância da arte no currículo e o quanto a arte deve ser valorizada junto às demais disciplinas, ainda se constituir um desafio constante e recorrente no contexto escolar, especialmente quando a concepção de arte utilizada para delinear as ações e o trabalho pedagógico desenvolvido é compreendido como um mero elemento decorativo presente no currículo escolar, cuja retirada não parece ser sentida e/ou percebida.

### **3.2 Reflexões sobre o ensino de Arte nos anos iniciais: é possível tornar as datas comemorativas significativas?**

No decorrer das discussões aqui traçadas, tornou-se notório que as ações destinadas à preparação dos estudantes para a prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB desencadearam uma série de implicações, as quais impactaram diretamente na continuidade das aulas de arte na turma do 5º ano (A) da Escola Nair Melo. Acerca disso, no percurso de tempo das observações de campo, por cerca de quatro (04) meses, verificou-se que dentro desse período houve apenas uma (01) única aula destinada à disciplina de arte.

A referida aula, ocorreu no dia 03 de abril de 2023, ainda sob a mediação da professora Cristina Silva, que na época ocupava o cargo de professora titular da turma e depois dela mais dois professores assumiram a turma. Por conta disso, a proposta pedagógica elaborada pela professora Cristina Melo, e que guiaram as atividades desenvolvidas, tinha como propósito dar sequência à temática da Páscoa, a qual fora trabalhada momentos antes do intervalo, na aula de Língua Portuguesa, porém o enfoque dessa aula de arte foi aos símbolos da Páscoa, uma vez que esta data comemorativa iria ser celebrada no decorrer daquela semana na escola.

Em virtude disso, a referida professora organizou a aula em dois momentos distintos, sendo o primeiro destinado a explicar aos alunos o significado de cada um dos símbolos pascoais. Para isso ela utilizou a estratégia de ensino denominada “*História na lata*”, que consistia em ir retirando de uma lata uma ilustração referente a cada um dos símbolos, as quais foram recortadas no formato circular e fixadas em um barbante, interligando-as umas às outras, de maneira que à medida que a professora, com o auxílio de seu celular ia explicando o significado de determinado símbolo e a relação deste com a Páscoa, este surgia da lata e assim sucessivamente até que todos os símbolos tenham sido contextualizados.

Ademais, um aspecto essencial no processo de mediação pedagógica deste conteúdo, consistiu no estabelecimento de um ambiente propício para o diálogo entre a professora Cristina e os estudantes, visto que, ela buscava sempre estimular a participação dos alunos ao longo de toda a explicação correlacionando e/ou direcionando as respostas que recebia para o verdadeiro significado de cada um dos símbolos pascoais, conforme é possível identificar no fragmento seguinte:

Professora: [...] então olha só, e aí eu tenho aqui alguns símbolos da páscoa cristã, e a proposito a páscoa é uma festa cristã, certo e aí a gente tem aqui ó, que que é isso? (professora mostra uma imagem de um ovo) o que que será que significa o ovo?

Aluno: O ovo da páscoa!

Professora: que é o ovo da páscoa? olha o ovo ele lembra [...]. que que nasce do ovo?

Aluno: Pintinhos

Professora: ou seja, o ovo ele gera a vida né. Então o ovo ele representa vida, é, pois, é, pois é... porque olha só Jesus não ressuscitou? Então olha só o ovo ele representa a vida porque esconde dentro da sua casca uma vida nova que nasce certo. E eu tenho aqui também um outro símbolo da páscoa, o que que é isso? (Recorte do diário de campo, 2023)

Desta forma, a análise do diálogo exposto, evidencia o esforço da professora Cristina em tornar a aula mais interativa, proporcionando assim maiores chances dos alunos se relacionarem ativamente e significativamente com a aquilo que está sendo ensinado, valorizando nesse processo as opiniões, percepções, dúvidas e/ou conhecimentos que pelos alunos que partilhavam acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Mediante isso, a postura assumida pela professora vai ao encontro com que Freire (2011) assiná-la:

A dialogicidade não nega a validade de momentos de explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala dos objetos. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagados e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (Freire, 2011, p. 44).

Em conformidade com Freire, Andrade (2019) complementa:

Para sentir-se desejoso e mobilizado, o saber precisa apresentar-se de maneira significativa, fazer sentido para a vida do sujeito de alguma forma. Enfim, a relação com o saber se dá quando o sujeito estabelece vínculo entre si e seu objeto de desejo e/ou o seu objeto de conhecimento, traçando meios, movimentando por meio da atividade intelectual para alcançar aquilo que falta (Andrade, 2019, p. 50).

Assim sendo, o ato de educar pressupõem uma ação intencional por parte do professor visando mobilizar em seus estudantes, experiências significativas com o objeto que almeja ensinar, isto é, requer dos seus alunos, um compromisso ético e resistência contra os métodos que privilegiam apenas a decoreba e aprendizagem passiva do educando, como é possível observar nas falas expressas pela professora Cristina e de seus alunos, que é o caminho que almejam percorrer.

Diante disso, Barbosa e Horn (2008) evidenciam que as datas comemorativas ao serem trabalhadas no âmbito escolar, assumem, na maioria das vezes, um caráter superficial, tendo em vista que muitos professores terminam por priorizar propostas pedagógicas desvinculadas dos aspectos históricos que originaram as celebrações, expondo o quanto essas abordagens descontextualizadas podem impactar negativamente o processo formativo dos educandos, alegando:

Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas aquilo que poderíamos chamar de indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios (Barbosa; Horn, 2008, p. 38).

Em consonância a isso, Gallego e Cândido (2015) partem do princípio de que as festividades já incorporadas na cultura escolar de muitas instituições de ensino, se configuram como uma oportunidade de aprendizagem, desde que sejam articuladas pedagogicamente, e com rigor crítico-reflexivo, isto é:

[...] o ato de festejar ganhou contornos particulares ao longo do período estudado. Festejava-se para civilizar, divulgar, inaugurar e encerrar o ano letivo. Contrariando a ideia de que o tempo da festa é somente um tempo de descontração e divertimento, as festas escolares constituíam-se tempo de aprendem (Gallego; Cândido, 2015, p. 23).

Considerando a citação, verifica-se que no discurso da professora Cristina também demonstrava estar consciente desta situação, pois, embora o conteúdo da aula fosse acerca dos símbolos da Páscoa, ela buscava correlacionar suas falas e explicações sobre a páscoa, com suas

raízes cristã, e não apenas as significações atribuídas a essa comemoração pelos veículos midiáticos, cujo enfoque é conectado com o consumismo de produtos alimentícios, como ovos de chocolates e brindes. Ou seja, ela buscava enfatizar os valores que circundam esta data comemorativa como, empatia, respeito ao próximo, amor. O trecho seguinte é exemplo desse seu esforço, em tornar a aula significativa e contextualizada.

Professora: [...] a gente tem aqui um animalzinho também

Aluno: O coelho

Professora: coelho, ele nos lembra que Jesus ele dá a vida por todos nós, pra todos os seus filhos e olha só o que mais a gente tem aqui? (Recortes do diário de campo, 2023).

Logo, é válido ressaltar, que não há problema em abordar as datas comemorativas no âmbito escolar, tão pouco trabalhá-las nas aulas de artes. A problemática surge quando a data comemorativa passa a ser seu único propósito, cujas experiências artísticas dos alunos limitam-se a práticas mecânicas e a produção de lembrancinhas, razão pela qual reafirmamos o posicionamento de Barbosa (2001, p. 06) na qual ela expõe que “[...] como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade”.

Essa compreensão também vem a ser difundida através dos pressupostos dos autores Amorim e Pinho (2023), à medida que eles expõem o seguinte:

[...] o ensino de Artes deve ser trabalhado de forma igualitária referente às outras disciplinas do currículo, dando a ela a devida importância, no sentido de elevar essa disciplina a um nível mais alto, permitindo que ela seja vista como um potencializador do desenvolvimento da criança, e não um mero passatempo ou hora do lazer (Amorim; Pinho, 2023, p. 13).

Assim sendo, faz-se necessário que o educador incumbido de realizar as mediações pedagógicas dos conteúdos curriculares particulares do componente curricular de arte, busque por meio de sua *práxis* educativa se munir dos conteúdos e saberes próprios deste componente, a fim de conseguir realizar uma articulação teórico-prático capaz de resgatar e impulsionar as experiências artísticas de seus educandos, para que eles alcancem maiores capacidades expressivas, imaginativas, criativas e reflexivas, evitando assim, que seu ensino se torne, conforme salienta Eisner (2002, p. 82), “[...] algo sem vida, mecânica, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação”, cujas sequelas são o reforço dos estigmas direcionado a rebaixar o valor formativo e pedagógico da arte no ambiente escolar.

Na sequência da aula de arte sobre a data comemorativa da páscoa, a professora parte para o segundo momento da aula, introduzindo a atividade de pintura, que ela havia planejado como complementação deste conteúdo. Assim, os alunos receberam as orientações quanto aos objetivos desta atividade que consistia na reprodução gráfica de algum dos símbolos pascoais

que foram trabalhados e/ou algum outro elemento que os remetia a referida data comemorativa, utilizando para isso, materiais como, bandeja de isopor usada como tela, tintas e pincéis. Conforme ela explicita, a seguir:

[...] então olha só o que a gente vai fazer agora, a gente vai reproduzir nesses pratos (bandejas de isopor) os símbolos pascoais ou alguma coisa que nos remete a páscoa tá bom, lembrando que a gente vai precisar [...] olha a gente tem aqui a vela que representa jesus, o girassol que nos representa que devemos está voltado pra jesus, o cordeiro, o coelho, a uva não é, tem a história passada né e aí a gente vai lembrar também e a gente vai produzir os desenhos certo referente a isso (Professora Cristina, 2023).

Desse modo, ao planejar a referida aula, a professora Cristina buscou criar estratégias educativas para propiciar um ambiente que considerasse as condições interrelacionadas aos aspectos teóricos-contextuais e simbólicos da temática abordada, que permitisse aos alunos compreenderem as especificidades de modo que eles, ao iniciarem suas próprias produções, a fizessem de maneira significativa, ao invés de apenas colorir os símbolos da páscoa ou recortarem coelhinhos em e.v.a para serem enfeitados, rompendo com essa cultura de encarar a arte como mera atividade de entretenimento espontaneístas que imperam em muitos ambientes escolares.

Nesse sentido, pensar criticamente a forma como poderia ser conduzida as estratégias de ensino de Arte, é um dos fatores primordiais para melhorar a forma como as crianças aprendem a fruir as produções que emergem de cada uma de suas modalidades, pois, como argumenta Barbosa (2014, p. 02) “a arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras”.

A autora ainda defende que “precisamos arte -educação -ação e pesquisa para descobrir como nos tornamos mais eficientes no nosso contexto educacional desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças” (Barbosa, 2001, p. 02).

Figura 5- Alunos produzindo suas ilustrações



Diante disso, é notável em muitos contextos escolares, que há uma excessiva distorção e/ou incompreensão do verdadeiro propósito do processo de ensinar e aprender arte, pois, observa-se que o cenário que circunda as aulas desta referida disciplina é marcado pelo controle e condicionamento das ações criativas dos estudantes, visto que na grande maioria das vezes, as propostas de atividades que aos alunos são socializadas já vem com orientações/ regras previamente estabelecidas quanto ao resultado.

Isto é, as aulas de artes, que a princípio deveriam se configurar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da experimentação, criação, apreciação, culminando, assim, na ampliação do repertório cultural e criativo dos estudantes, assumem, contornos bastantes distintos, uma vez que cerceiam a autonomia e criatividade dos educandos, através da imposição dos padrões estéticos dos professores e suas concepções particulares do que eles consideram belo.

Assim, tornou-se comum presenciarmos os alunos terem seus potenciais criativos e expressivos inibidos, pois, impõem-se às cores, as padronagens, gestos e/ou movimentos que devem executar, razão pela qual eles vão, aos poucos, sendo submetidos a um processo de despersonalização, já que as singularidades de suas personalidades são desconsideradas e não encontram lugar para aflorarem, a autonomia no processo de criação e fruição lhes é, portanto, negadas, seja completamente ou parcialmente, mas o resultado é quase o mesmo, ou seja, temos indivíduos que desconhecem a sua própria capacidade imaginativa, acríticos e desconhecedores dos sentidos da arte, que vai se tornando mais uma entre tantas obrigações “chatas” da escola.

Na perspectiva de Duarte Jr. (1994, p. 84) “[...] o que importa, para muitos professores, é o aluno seguir o modelo dado por eles. É copiar a “arte” proposta pelo mestre: fazer um desenho igual ao que está na lousa, pintar a figura mimeografada, recortar os contornos já traçados, escrever um poema baseada em outro dado, etc.”.

Logo, é crucial que o planejamento das propostas didático-pedagógica das aulas de arte, tenha como principal guia proporcionar momentos em que os alunos tenham a possibilidade de se expressar livremente, de empregar as suas subjetividade no objeto que são convidados a criarem e experimentarem, pois, como salientam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 52) “quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo”.

Em vista do exposto, a dinâmica proposta pela professora Cristina, na turma do 5º ano A, demonstrou considerar a importância dos aspectos aqui discutidos, visto que ela oportunizou as condições necessárias para os alunos de forma livre, espontânea e autônoma, para que

manifestassem suas próprias ideias, descobrindo novas combinações de cores, traços, e texturas, uma vez que nos foi possível observá-los, ao longo de seus processos de criação, interagindo e explorando as possibilidades dos materiais artísticos disponibilizados a eles.

Assim, dentre as várias descobertas observadas e possibilidades testadas, direcionamos a atenção para uma específica, que ilustra bem esse momento de conexão, isto é, devido o material da bandejinha que fazia o papel de “tela” ser de isopor. Nessa atividade, alguns alunos descobriram se a lavassem com água a tinta se diluía sem afetar a qualidade do material, e que isso os possibilitava que corrigissem e/ou recomeçassem as suas pinturas; já outros, perceberam que poderiam utilizar a ponta de seus pincéis para fazer texturas nas pinturas, dando a elas novos contornos/ relevos, dimensões e sentidos.

Figura 6 – Pintura de cruz produzida pelo aluno utilizando a técnica de “talhar”



**Fonte:** Rayara Rodrigues Mendes, abril de 2023

Diante disso, Ana Mae Barbosa, autora e idealizadora da metodologia triangular expõe que uma das possíveis formas de enriquecer e transformar as experiências educativas envolvendo o ensino de Arte, seria não apenas abordar nas aulas o ensino da história da arte, mas a contextualização histórico-social circunscritas nas obras de arte e o que permearam o seu processo de criação, além de promover atividades de produção prática, nas quais os alunos se tornam (ou ao menos deveriam) os artistas e protagonistas do ato criador. Do mesmo modo, associar a estas duas propostas, a prática de leitura e análise das respectivas obras de arte trabalhadas em sala de aula.

De acordo com Barbosa (2001), o ideal seria:

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 assim aprendida seus valores sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (Barbosa, 2001, p. 35).

Nesse sentido, embora não seja possível atribuir aos símbolos da Páscoa o conceito de obra de arte na temática central trabalhada pela professora Cristina, é notório que a aula foco

de nossas análises apresenta, ao menos em parte, dois destes pilares definidos por Ana Mae Barbosa, já que foi abordado os aspectos históricos ligados a data comemorativa e os significados de cada um dos símbolos pascoais, bem como a tarefa prática de releitura/reprodução gráfica destes significados. Ainda assim, é necessário considerar a partir das ponderações da referida autora, a necessidade desses momentos de apreciação, exposição e interação das obras produzidas pelos alunos, como um dos elementos essenciais para uma formação artística integral.

Sendo assim, consideramos que esse aspecto esteve ausente na dinâmica proposta pela professora, tendo em vista que embora ela tenha interagido com os alunos no decorrer da realização da tarefa, elogiando o resultado de seus respectivos trabalhos, sempre que eles se direcionavam a ela em busca de sua opinião, sentimos falta de um momento específico destinado a apreciação, análise e socialização das produções dos alunos e a exposição de suas inspirações e referências utilizadas para as suas elaborações com seus colegas. Para isso, a docente poderia ter lançado mão para potencializar a experiência educativa/artística vivenciadas pelos educandos.

Todavia, tão logo os estudantes finalizaram a tarefa solicitada, a professora os direcionou ao *hall* de entrada da escola, organizando-os de no centro para que pudessem registrá-los cada um segurando suas respectivas pinturas, para que pudessem partilhar posteriormente com os seus responsáveis e familiares. Na sequência desse registro, os alunos foram orientados a retornar para a classe, com o intuito de organizarem seus materiais, pois, o sinal já iria tocar para liberá-los. Ademais, como a tinta ainda estava fresca, os alunos não levaram para casa consigo as “telas” pintadas, de modo que elas ficaram na sala, em cima de algumas cadeiras para que a tinta secasse.

Acerca disso, Oliveira (1997) salienta:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano, é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (Oliveira, 1997, p. 38).

Portanto, a construção dessa relação dialógica entre aquele quem cria, o objeto criado e aquele que aprecia, na visão de Ferraz e Fusari (2009), é essencial, haja vista que compreendem que é a partir desta relação que a obra criada ganha concretude, à medida que se apropriam das significações imbuídas nela, e a forma como a obra mobiliza nos alunos criadores, diversas formas de senti-la e/ou interpretá-la.

Ao partir dessa perspectiva, as autoras afirmam que, “[...] ao fazer trabalhos de arte, o educando também desenvolve ações mobilizadas por ideias, percepções, sensações, sentimentos, emoções, que vão se concretizar nas atividades desenvolvidas com seus colegas e o professor” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 22).

Logo, é fundamental que o professor promova momentos que incentivem seus alunos a interagirem uns com os outros, com vista a transformar o espaço da sala de aula num ambiente acolhedor, convidativo e pautado no diálogo e na construção coletiva dos saberes ligados ao campo da arte, impulsionando, assim, a aquisição e/ou desenvolvimento do senso estético, da sensibilidade, e do processo de inserção no meio social.

Nesta busca por ressignificar o ensino da Arte no âmbito escolar e elevar as experiências educativas e formativas articuladas neste espaço, é indispensável que os professores desempenhem uma *práxis* pedagógicas democrática, reconhecendo nesse processo, que seus alunos também possuem potencial para aprender e ensinar sobre arte. Assim sendo, é essencial que estes profissionais se mostrem receptivos a incorporar em suas aulas as temáticas que os alunos manifestam interesse em aprender e não apenas os conteúdos oficiais do currículo. Desse modo, o professor valorizará o repertório artístico-conceitual que os alunos trazem consigo para dentro da escola, fruto das suas vivências com as distintas modalidades e/ou dimensões artísticas que estabelecem fora dela. Essa atitude abre espaço, segundo a visão de Freire (2011, p. 50), para preciosas “[...] possibilidades de aprendizagem democrática [...]”.

Diante dessas circunstâncias, percebe-se que as críticas direcionadas à presença das datas comemorativas no contexto escolar se justificam, contudo, quanto os conteúdos são abordados de forma fragmentada, sem um viés crítico que fundamentem as atividades a serem realizadas, isto é, que não exigem dos alunos nada além de uma ação passiva e mecânica, cujo seus pensamentos criativo e reflexivo não encontram lugar para coexistir. Nesse sentido, pode-se afirmar que essas possíveis propostas conteudistas, pouco poderão contribuir para desencadear uma aprendizagem artística e estética significativa nos alunos destituindo-os dos seus direitos de explorar, indagar, conhecer e fruir arte.

Ademais, é válido ressaltar, embora a corporificação das festividades no cotidiano escolar, por vezes, desperte opiniões divergentes, é inegável que como elementos característicos da cultura escolar de muitas instituições de ensino assumirem um caráter obrigatório a ser trabalhado ao longo do período letivo, isto é, as datas comemorativas, são consideradas com certa prioridade no momento de elaboração das ações e projetos pedagógicos que irão compor o calendário escolar das instituições.

Desta forma, ainda que as celebrações não se constituam como um conteúdo, seja das aulas de artes ou das demais disciplinas que compõem o currículo, abordá-las ou não em sala de aula na maioria das vezes, independente do posicionamento contrário dos professores, como expõe Ostetto (2000, p. 03) “[...] o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário”, em razão disso, intensifica-se a responsabilidade dos profissionais docentes em redirecionar suas estratégias de ensino para promover uma ruptura neste paradigma tradicionalista a partir da qual essas temáticas tendem a ser manifestar nesses ambientes.

Tendo em vista isso, Ferraz e Fusari (2009) evidenciam a importância dessa postura para a transformação da realidade do ensino da Arte, assinalando que:

No ensino de arte, as ações dos professores mostram, conseqüentemente, os compromissos, perspectivas, e valores assumidos por eles em seu trabalho escolar. Mostram ainda, a competência e o conhecimento atualizado da área, por suas pesquisas e compromissos com seu desenvolvimento pessoal e profissional (Ferraz; Fusari, 2009, p. 141-142).

Desse modo, as autoras ainda acrescentam que ensinar a fazer e apreciar a arte, portanto, “requer a preparação e sistematização do trabalho pedagógico, esse se faz por intermédio de atuações didáticas bem planejadas desenvolvidas registradas e avaliadas em seu processo como também os resultados” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 150).

Por conseguinte, também é importante considerar que as ações pedagógicas dos professores não são os únicos fatores que implicam no alcance de um ensino e aprendizagem significativo da arte. As condições sob as quais as escolas, sobretudo as que integram as redes públicas de ensino, estão submetidas, também agravam e inviabilizam muitos projetos que as equipes pedagógicas desejam proporcionar às suas respectivas comunidades estudantis. Assim, a falta de recursos materiais, de estruturas apropriadas e de profissionais capacitados, influencia na ocorrência de uma melhor qualidade deste ensino.

Logo, ensinar e aprender arte no âmbito escolar, quando desenvolvidos nestas circunstâncias, torna-se uma tarefa ainda mais complexa e difícil, e a falta de apoio dos órgãos governamentais, na garantia dos subsídios necessário à melhoria das condições de trabalho dos profissionais da arte-educação, corroboram para intensificar o *status quo* de um ensino sumariamente acrítico, cujas experiências ligadas ao fazer artístico e estético, não são consideradas prioridades, tão pouco necessárias, comparadas ao aprendizado das matrizes curriculares de grande prestígio.

Com base nisso, Araújo (2011, p. 287) afirma que “o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos”.

Deste modo, se queremos transformar a realidade do ensino da Arte nas escolas, será preciso que os profissionais que nela atuam e demais agentes envolvidos nesse processo educacional, não permitam que o Estado continue a se isentar de sua responsabilidade social para com a educação, portanto, é preciso sempre assegurar à garantia das condições à qualidade do ensino.

Em última análise, ao nos voltarmos as práticas dinamizadas pela professora Cristina, na turma do 5º ano A, na referida e única aula de arte no espaço de quatro (04) meses, nos chama a atenção que houve uma preocupação em tornar a temática Páscoa, uma oportunidade de aprendizado repleta de significações, pois, ela procurou incentivar a participação ativa dos alunos e a expressividade e o potencial criativo de cada um. Além disso, ainda que a referida festividade tenha um forte vínculo ligadas à religiosidade, as discussões realizadas não buscaram inculcar nos alunos, seus dogmas, mas se constituiu uma oportunidade de esclarecimento acerca dos contextos que a circunda, pois, faz parte da memória coletiva da humanidade.

Em consonância, é válido frisar que isso não anula a necessidade de se priorizar o ensino dos conteúdos curriculares específicos de cada disciplina, a fim de maximizar a formação educacional e cidadã dos educandos, pois, é necessário que eles ocupem um espaço maior nas aulas, e sempre refletir acerca das implicações que o excesso de celebrações podem ocasionar neste processo, visando evitar possíveis sequelas irreversíveis ou como argumenta Duarte Jr. (1994), que a arte continue sendo estigmatizadas como uma simplória atividade de lazer, sem fins pedagógicos.

Consoante a isso, também se faz necessário discutir as problemáticas envolvidas neste contexto escolar específico, pois, embora possamos considerar a aula alvo de análise, uma experiência significativa aos educandos não se pode ignorar que se trata de um caso isolado, tendo em vista que foi a única aula voltada para esse componente curricular que ocorreu ao longo daquele semestre letivo, pelas circunstâncias a que seu ensino foi submetido, em decorrência do SAEB. Essa habitual prática da escola pública, nos põe em alerta ao evidenciar a fragilidade que a Arte ainda possui neste contexto, sendo assim, é imprescindível refletir acerca desta ocorrência, a fim que este cenário não se torne recorrente nos anos subsequentes, e que a cultura da avaliação em larga escala, já tão impregnada na escola, alcance proporções negativas ainda maiores.

Portanto, o ensino da Arte no âmbito escolar necessita ser pensado pedagogicamente, para a sua prática leve os educandos a se sentirem continuamente convidados a fruir, apreciar, experimentar e ressignificar seus conhecimentos. A aula de arte deve ser construída com

intencionalidade, compromisso, e vontade de fazer mudança, mesmo em meio aos discursos contrários à sua inserção/permanência no currículo escolar.

### **3.3 A arte no currículo escolar: um diálogo necessário**

No campo acadêmico-científico, o currículo escolar configura-se como um objeto de estudo valioso e de suma importância, capaz de desvelar as dimensões sociopolíticas e ideológicas que permeiam as dinâmicas de ensinar e aprender Arte no cotidiano escolar, isto porque, conforme argumenta Silva (1989), o currículo:

[...] não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (Silva, 1989, p. 46).

Em conformidade com esta citação, entende-se que as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, bem como a maneira como os conteúdos programáticos específicos neste se materializam, exercem forte influência para a consolidação e perpetuação do *status quo* vigente através das gerações, pois, os princípios que norteiam a elaboração deste documento orientador das ações e práticas pedagógicas dos espaços escolares, submetem e/ou alinham-se aos propósitos e interesses particulares das classes e culturas dominantes, os quais se sobrepõem aos interesses coletivos.

No entanto, o referido autor também salienta que “[...] o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (Silva, 1989, p. 49), as quais só poderão se efetivar mediante a construção de um posicionamento crítico-reflexivo, frente a uma realidade que vem historicamente se posicionando contra a permanência do ensino das ditas “matérias questionadoras”, que põem em risco o alcance desses interesses e mediadas através de práticas didático-pedagógica dos professores, de modo a promover uma ruptura no atual paradigma, proporcionando aos alunos uma educação crítica, reflexiva e emancipatória.

Para tanto, reiteramos o argumento dado pela autora Magalhães (2021, p. 190) no qual ela alega ser necessária trabalhar em prol da consolidação da “[...] presença do componente curricular Arte na educação básica em todas as etapas de ensino [...]”, uma vez que considera ser essa uma ação imprescindível no processo de reivindicações que visam permitir a melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina tão importante para a formação educacional dos alunos, tornando-se um dos elementos chaves para mudar o cenário atual em que ela se encontra sem prestígio, atualmente.

Em virtude disso, buscamos compreender melhor os aspectos que envolvem a inserção e presença do ensino da Arte no currículo escolar dos anos iniciais, a partir da ótica da professora Cristina, sobretudo, porque foi somente no período em que essa profissional exercia as atribuições de professora titular da turma do 5º ano (A), que se observou (ainda que isoladamente, devido as razões já discutidas) a manifestação do interesse e preocupação em abordar, promover e incentivar a formação estética e artísticas dos alunos dessa turma que integravam a referida classe.

Assim, para viabilizar esse objetivo, recorreremos a utilização da técnica de entrevista semiestruturada, com um questionário inicial contendo oito (08) perguntas, visando melhor direcionar o diálogo estabelecido com a entrevistada. Acerca disso, a entrevista durou o equivalente a 22 minutos, em que foi discutido alguns aspectos como, o número de aulas destinado ao ensino de Artes nos anos iniciais, as dificuldades em lecionar a disciplina de Arte no âmbito escolar, as razões que levam a Arte não ser priorizada no currículo escolar em detrimento das demais disciplinas, e demais questões pertinentes para entender a complexidade desse processo.

Por conseguinte, é válido reforçar e/ou esclarecer que atualmente a professora Cristina já não integra mais o quadro de funcionários da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, visto que ela foi transferida para ocupar o cargo de coordenação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Fideralina, desde o dia 17 de abril de 2023, mas foi durante a sua estada na turma que ocorreu a referida aula de arte, aqui tratada.

Desta forma, a primeira questão abordada na entrevista teve como propósito identificar quantas aulas de Arte as turmas dos anos iniciais têm por semana. Sobre isso, a professora nos revelou ser 02 aulas semanais, tendo em vista que como é destinado uma carga horária equivalente a 10 horas mensais para este componente curricular, desse modo, opta-se por distribuí-la neste quantitativo de horas/aulas semanais.

Todavia, a partir da análise do fragmento anteriormente comentado. retirado da nova Matriz Curricular das escolas que integram as redes de ensino municipais de Tomé-Açu, constata-se que a disciplina de Arte sofreu uma redução bastante significativa de sua carga horária mensal, razão pela qual agora ela passará a ser ministrada 01 única vez por semana, e em todos as turmas dos anos iniciais, conforme constatado na Imagem 9, ao invés de 02 vezes, conforme havia relatado a professora Cristina, durante a entrevista.

Imagem 9 – Matriz Curricular Municipal das escolas do município de Tomé-Açu

MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU									
MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DAS ESCOLAS DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU PARA									
ETAPA: ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS - 1º AO 5º ANO									
ACÇÃO NACIONAL - CURRICULAR-BNCC	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	EIXOS INTEGRADORES UNIDADE TEMÁTICAS	GRUPO DOS ANOS INICIAIS					
				1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	Leitura e Escuta Produção de Textos Oralidade Análise Linguística		06	06	06	06	06
		ARTES	Artes Visuais Dança Música Teatro		01	01	01	01	01
EDUCAÇÃO FÍSICA		1º e 2º: Brincadeiras e Jogos: Esportes, Ginásticas, Danças. 3º e 4º: Brincadeiras e Jogos: Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas		02	02	02	02	02	
TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS - TCTs			Méio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Cívico, Multiculturalismo, Ciências e Tecnologia.						
Carga Horária Semanal				23	23	23	23	23	
CARGA HORÁRIA ANUAL				920	920	920	920	920	

Fonte: Secretaria Municipal de Tomé-Açu – SEMED, 2024

Por outro lado, também é possível observar que a mesma realidade não se aplicou ao componente curricular de Língua Portuguesa, pelo contrário, essa disciplina terminou por receber um acréscimo no quantitativo de sua carga horária, passando a ser composta por um total de 06 horas/aulas semanais.

Assim sendo, dentre os múltiplos obstáculos que a disciplina de Arte enfrenta para conseguir validar sua importância no âmbito escolar, a carga horária mínima atribuída ao ensino dos conteúdos específicos desse campo de conhecimento ainda se constitui como um dos aspectos mais recorrentes, e que comprometem as experiências educativas de arte a serem desenvolvidas nestes espaços, pois, segundo Magalhães (2021, p. 192), essas circunstâncias “[...] comprometem o real sentido e desenvolvimento do ensino de Arte, fragiliza e compromete a qualidade da área, a formação docente e favorece muitas incertezas nos espaços educativos e culturais”.

Diante disso, cabe o questionamento: que estratégias e/ou recursos o professor poderá lançar mão para conseguir ensinar os distintos conteúdos que integram a disciplina de arte em um espaço de tempo tão curto e com quebra no fluxo de pensamento/atividades entre uma aula e outra?

Nota-se, portanto, a necessidade de refletir como essa diminuição da carga horária afetará o ensino e aprendizagem dessa disciplina já tão fragilizada e negligenciada dentro do currículo, entretanto, de acordo com a visão de Smith (2002, p. 100) “[...] um currículo de excelência está comprometido com a aprendizagem sequencial”.

O desafio que se põe a estes profissionais é imenso, e o apoio destinados a eles são em suma escassos. Por isso, se quisermos assegurar que os alunos adquiram pleno domínio sobre

os conhecimentos, técnicas e modos de fazer arte no cotidiano escolar, torna-se, imprescindível que as propostas didático-pedagógica desenvolvidas para este fim, tenham assegurado o tempo necessário para transcorrerem, ou seja, é preciso refletir e rearticular o seu tempo e lugar no currículo e na grade de horários, pois, como defendem as autoras Ferraz e Fusari (2009) o desenvolvimento do potencial artístico dos educandos não se dá isoladamente.

Este argumento se confirma nas falas da professora Cristina, pois, ao ser questionada sobre a sua percepção acerca da carga horária destinada a disciplina de Arte e como isso repercute na formação dos alunos, ela ressalta que considera a carga horária ser pequena diante a gama de conteúdos que precisam ser ensinados e explorados ao longo do ano letivo com os alunos.

Eu acho que é pouco né, eu acho que é pouco porque a gente dentro da arte tem muita coisa, são vários conteúdos [...] são acessos artistas, e assim nossos alunos são muito precarizados de cultura. E aí na aula de artes ou na aula de língua portuguesa... até porque a gente não pode pensar em arte, na disciplina seca, a gente pode pensar na ideia dela ser interligadas, interdisciplinas com outras disciplinas, mas assim eu acho pouco [...] E não que eles tenham... vão ter acesso disso de arte só dentro da disciplina de arte, mas eu acho que é pouco [...] (Professora Cristina, 2024).

Além disso, um outro aspecto que nos chama a atenção no discurso dessa professora, e que demonstrou ser um dos motivos que a levam a acreditar que a carga horária atual não seja suficiente para suprir as necessidade educativas de seus educandos e isso está relacionado ao fato de ela identificar que os alunos possuem um limitado repertório artístico/cultural, fruto do pouco convívio com os bens simbólicos das modalidades artísticas (artes visuais, música, teatro e dança), e, embora a referida professora saliente que o espaço escolar não se configure como o único meio que os alunos têm para ter acesso as vivências artísticas, ainda assim, a escola se constitui como um espaço privilegiado capaz de ampliar, diversificar e democratizar essas oportunidades.

Essa dimensão do caráter pedagógico do componente curricular de arte é compartilhada e defendida por Barbosa (2001, p. 33), pois, a ela descreve que “a escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos”, ademais, nesse mesmo viés, a autora ainda acrescenta “as massas têm direito a sua própria cultura e também a cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre “hospedada no Hilton Hotel” (Barbosa, 2001, p. 33).

Partindo dessa perspectiva, prosseguimos a entrevista buscando verificar que atividades a professora Cristina costumava explorar quando lecionava Arte, pois, como apontam Ferraz e Fusari (2009):

Quando se trata da produção artística pessoal das crianças [...] o importante é possibilitar aos alunos o maior número de contatos e descobertas. Se pretendemos que os estudantes encontrem caminhos para desenvolver suas expressões próprias, devemos ficar atentos para que o convívio com os materiais se faça de forma diversificada, desafiadora e permitindo intervenções (Ferraz; Fusari, 2009, p. 181).

Diante disso, a professora Cristina nos relatou que teve poucas oportunidades para trabalhar o ensino da Arte com os educandos durante o período em que exerceu o cargo de professora titular. Em decorrência disso, é notável em sua fala certa dificuldade para destacar algumas das propostas pedagógicas por ela exploradas, razão pela qual ela se deteve, ainda sim, com aparente insegurança e sem se recordar muitos dos detalhes, ao discorrer sobre a única aula de arte que houve no decorrer do semestre letivo, que coincidiu com o período de nossas observações da rotina escolar da turma do 5º ano (A).

Todavia, essa professora buscou justificar que uma das razões desse *déficit* de aulas do componente curricular Arte, deu-se:

[...] principalmente porque naquela época além de nós estarmos em início de ano, a gente tava ali naquela época de diagnose, de entender aonde é que a turma tava pra ter pontos de partidas, então assim eram poucos. Eu lembro que uma vez eu pedi para eles pintarem alguns ovos, nós falávamos sobre a páscoa né e aí a gente... eu não lembro exatamente o conteúdo eu realmente não consigo lembrar, mas eu lembro assim que eles tiveram acesso a alguns instrumentos... cola colorida, pincel, mas eu não me lembro em que conteúdo era em si, mas eu não vou negar que eram que eram poucas (Professora Cristina, 2024).

De fato, a realização de avaliações diagnósticas são uma das ações que caracterizam o início e, em alguns casos, o final de cada ciclo letivo de muitas instituições de ensino, tornando-se quase um ritual de “boas-vindas”, seja para os alunos, para os professores ou demais funcionários que atuam nesse espaço pedagógico. Sendo as informações coletadas por meio da diagnose, um dos elementos chaves e de suma importância para a escola delinear o planejamento de suas atividades e estratégias educacionais que subsidiem os objetivos e metas que almejam alcançar ao final de cada semestre letivo.

Segundo a visão de Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 159) as avaliações diagnósticas podem refletir positivamente no ensino de Arte no ambiente escolar, pois, “[...] permite que conheçamos melhor nossos alunos, para pensar situações de aprendizagem que possam convidá-los a navegar pelos territórios da arte e da cultura”, ou seja, quando utilizada pedagogicamente se constitui como um ótimo recurso educativo capaz de impulsionar as experiências artísticas, desencadeando um aprendizado significativo.

Para tanto, as propostas avaliativas requerem ser conduzida com cuidado, sensibilidade e clareza de seu real propósito, para que elas não se tornem uma conotação negativa, isto é, que os levantamentos de dados da aprendizagem sejam utilizados com responsabilidade e em prol da melhoria da qualidade de ensino, buscando minimizar as lacunas e os obstáculos que implicam na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, de forma que seja usada para atribuir juízo de valor a estes indivíduos, colocando-os em situações constrangedoras, ao taxá-los de “desinteressados”, “burros” e/ou “que são um caso perdido”, termos comumente designados em muitos contextos escolares.

Mediante as circunstâncias apresentadas, consideramos ser pertinente questionar no decorrer do diálogo com a professora Cristina, como as crianças recebem as aulas de arte, mesmo com uma incidência tão baixa no cotidiano escolar. O trecho seguinte contém a resposta dada pela educadora:

Eles sempre ficam muito empolgado né, até porque a gente usa materiais diferente não é só mais o lápis, a caneta. A gente já usa a tinta guache né, a gente já usa a... o pincel... outro tipo de material, o isopor então assim eles ficam muito empolgado, tudo que é papel... nessa produção que entra nessa vibe de utilizar outros materiais daquilo que eles se não estão habituados todos os dias eles se sentem bem empolgados (Professora Cristina, 2024).

É interessante notar, com base na fala citada que embora as aulas de arte tenham tão pouco espaço dentro do currículo escolar, isso não consegue anular o vínculo afetivo que os alunos demonstram sentir por essa disciplina. Ao contrário, a ênfase na produtividade e aumento no desempenho que parece está impregnado no ensino das demais matrizes curriculares só aumentam nos alunos o anseio por quererem vivenciar com mais frequência esses momentos ligados ao fazer artístico, pois, os concebem como o espaço que as permite livremente explorar; inventar, testar as possibilidades dos materiais e espaços que têm disponíveis para criar, sem medo de errar ou serem criticadas.

Não se pode, todavia, deixar de mostrar aos alunos com sensibilidade e comprometimento que esses momentos em que sua imaginação e criatividade estão sendo exercitadas, têm um teor pedagógico e formativo que se deseja desencadear por intermédio das propostas didático-pedagógica desenvolvidas, para que não se corra o risco de perder seu propósito e incentivar a disseminação dos estereótipos que circundam esse componente curricular.

Ainda assim, o entusiasmo, a alegria e a participação dos alunos, descritas pela professora Cristina, realmente se confirmam nas observações obtidas a partir da aula de Arte por ela ministrada durante a sua atuação como titular da turma, o que reforça a necessidade de priorizar com mais frequência a ocorrência da arte no contexto escolar, pois, essas

oportunidades desencadeiam nos educandos uma maior vontade de aprender, socializar e criar, e conseqüentemente de tornar a aquisição dos conteúdos e conhecimentos dessa matriz curricular mais especial e significativa para eles.

Diante disso, um dos elementos chaves para se trabalhar com o ensino da Arte no contexto escolar, pressupõe a construção de habilidades que permita que o professor efetive, portanto, “[...] uma leitura ampla da realidade que o cerca para não cair no tradicionalismo” (Silva; Figueiredo; Santos, 2017, p. 9), pois, só assim ele poderá redimensionar sua proposta didático-pedagógica que consiga proporcionar desencadear no educando a plena assimilação sobre os conteúdos específicos do componente curricular de arte a ser ensinado em sala de aula.

Para que isso ocorra, estes profissionais da educação, necessitam possuir um sólido e diversificado saber acerca dos conteúdos que irá ministrar, o qual vem a ser subsidiado ao longo de sua trajetória formativa, uma vez que sem um domínio e autonomia crítica para lidar com as complexidades e desafios que circundam o ensinar arte no dia a dia escolar, eles encontrarão maiores dificuldades para conseguirem conduzir eficazmente esse processo de ensino e aprendizagem, além dos desafios que se manifestam diariamente.

Em consonância, o argumento ora apresentado, é evidenciado e se confirma nos relatos da professora Cristina, tendo em vista, que ela a confiança que dentro todas as dificuldades que se defrontava ao lecionar o componente curricular de arte, a falta de domínio sob determinados temas e preparação adequada eram a que mais sobressaia e lhe causava certa insegurança.

Em sua narrativa, ela ressaltar que esse sentimento de insegurança, manifestou-se após ela se formar no ensino superior, e que veio se intensificando desde que ela começou a lecionar a referida matriz curricular. Assim sendo, entende-se, a partir de sua fala, que a baixa carga horária atribuída ao discussões envolvendo o ensino de Arte no âmbito escolar, não é uma questão que se restringe apenas ao currículo da Educação Básica, mas também ao curso de Pedagogia, visto que, a única disciplina voltada para esta finalidade, na época denominada “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Arte” não continha tempo suficiente para contemplar as discussões envolvendo as especificidades deste campo de saber, culminando assim em discussões pouco aprofundadas e numa perspectiva mais macro, gerando assim, pouca oportunidade para tratar de outras temáticas que poderiam corroborar para a construção de um repertório mais amplo de saberes, e que por sua vez tornasse sua *práxis* pedagógica mais concreta.

Diante disso, a entrevistada reforça dizendo que as lacunas em sua formação inicial, também se refletem nas demais ações educativas que permeiam seu processo de planejamento

pedagógico, pois, o fato de não ter aprendido e/ou não se recordar sobre determinado tema, faz com que ela tenha que direcionar uma maior quantidade de tempo para se apropriar de certos conteúdos, para somente aí, poder lecioná-los aos alunos. O trecho a seguir evidencia as etapas que a professora Cristina acredita serem necessárias para se assegurar um rigor teórico-prático de suas aulas:

[...] então assim trabalhar com educação é desafiador, trabalhar qualquer disciplina é desafiadora né. Então assim com disciplina de arte também é, de não lembrar de determinados conteúdos e pesquisar quando se encontra, saber se é fonte adequada, se aquela fonte é verdadeira, e aquilo é realmente é a fraqueza que o nosso currículo por exemplo quando pede pra falar das artes do Romero né aquela brincadeira de cores que ele faz e aí é enrolar bandeirinha e falar sobre arte em si (Professora Cristina, 2024).

A afirmativa citada, evidencia uma necessidade já há muito destacada nos estudos de Bouro (2000, p. 32), no qual a autora salienta ser “[...] preciso repensar a formação do educador e do educando no sentido de possibilitar o conhecimento, levando em conta a totalidade do ser e de perceber a função da arte na educação como campo de conhecimento tão importante como o da ciência”. Isto por sua vez, também é discutido por Nóvoa (1992, p. 17), pois, para o autor toda “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula [...]”.

Nesse sentido, é preciso compreender que a trajetória formativa dos profissionais que atuaram com este componente curricular nas distintas etapas da educação básica, jamais devem esgotar-se exclusivamente aos saberes adquiridos nos seus respectivos cursos de formação inicial, tendo em vista estas “defasagens” existentes e que repercutem em suas práticas educativas diárias, visto que a educação e as dinâmicas da vida social estão inter-relacionadas, influenciam-se mutuamente e transformam-se a cada nova geração, por isso, é imprescindível que os professores busquem ampliar e ressignificar seus conhecimentos teórico-práticos constantemente, e, portanto, assumam a responsabilidade com seu processo de auto formação, que ao mesmo tempo que assume um cunho pessoal, também possui um viés coletivo.

O compromisso com um ensino da Arte consciente, consistente e acima de tudo significativa, é, nesse sentido, inegavelmente necessário para assegurar uma plena formação dos alunos em seus aspectos sociais, acadêmicos e estético-artísticos. Contudo, conforme as evidências apresentadas no contexto escolar investigado, isso se demonstrou ter sido posto em segundo plano. Acerca disso, ao longo de seus relatos, a professora entrevistada, expõe que as razões que fazem a referida disciplina ser pouco priorizada dentro do currículo escolar, em detrimento das outras disciplinas, está indubitavelmente atrelada as preocupações com a

concretização de processo de alfabetização da Língua Portuguesa e do desenvolvimento dos saberes lógico-matemáticos.

Isto, especialmente, dos que estão em transição para os anos finais e/ou ensino médio, logo, agravam-se as inquietações fazendo que a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática sejam mais privilegiadas dentro do currículo escolar, pois, como a própria educadora, confia acreditar, que são a base para quaisquer outras aprendizagens.

Eu acho que a gente acaba se tremendo muito nas disciplinas que a gente chama aqui de na base como né que língua portuguesa e matemática, porque a gente sabe que quando o aluno não lê, ele não consegue fazer outra coisa né. Ele não consegue entender por exemplo o conteúdo de arte, entender o conteúdo de geografia, então a gente acaba priorizando a língua portuguesa e matemática entendeu. E aí acaba que deixando as outras, e nem é porque a gente entende que não seja importante, porque a gente sabe que todas as disciplinas são importantes por isso que elas estão no currículo né, mas é... é... Na verdade, é cumprindo ordens né, como ano passado era um ano de avaliação em larga escala... E aí a gente priorizar a língua portuguesa e matemática (Professora Cristina, 2024).

Por conseguinte, a professora entrevistada também revela que este modo de pensar e hierarquizar a importância dos distintos componentes curriculares, também determina o não cumprimento da carga horária/número de aulas da disciplina de arte. Isto faz com que sua obrigatoriedade perante a lei não seja suficiente para assegurar o direito dos educandos de usufruírem dos conteúdos programáticos específicos de arte no cotidiano escolar. Ademais, nos períodos “críticos”, como os da realização das políticas de avaliação em larga escala, como o caso das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, isto assume proporções ainda maiores, circunstâncias essas que foram possíveis ser constatadas no convívio diário com a turma investigada.

De fato, não há como negar que a aquisição da linguagem, seja ela em sua modalidade escrita e/ou oral atrelada ao conhecimentos lógicos matemáticos, são necessários para a plena inserção dos indivíduos no âmbito social, entretanto, isto não justifica privar os alunos dos demais aprendizados que estão contemplados no currículo escolar, tão pouco desconsiderar suas relevâncias especialmente se o propósito utilizado para justificar o posicionamento que muitas instituições de ensino assumem perante as circunstâncias apresentadas que induzem suas ações educativas ao descumprimento das lei e violação dos direitos de aprendizagem dos educandos em prol de uma média/índice elevado.

Partindo dessa constatação, Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 32) sintetizam que tais proposições resultam de uma ótica que reduz a aquisição do conhecimento ao uma única interface, isto é, o da linguagem oral e /ou escrita, isto, porque:

Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar que linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral ou escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 32).

Diante disso, as autoras definem ser necessário que “do mesmo modo que existe na escola um espaço alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver com a alfabetização nas linguagens da arte” (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 13), ou seja, não se trata de desconsiderar a necessidade de se investir na proposta didático-pedagógica, com vistas a propiciar a consolidação da alfabetização, mas entender que os alunos podem desenvolvê-los concomitantemente com o aprendizado das demais matrizes curriculares, e que isso possibilitará uma formação mais ampla e diversificada, ao invés de segmentada.

Convém lembrar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 93.94/96, ratificado em seu Art. 32, que define os objetivos formativos a serem contemplados no Ensino Fundamental, define através do inciso II que “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996, p. 17), não se pode dizer que este objetivo fora alcançado se apenas uma das dimensões for o foco de preparação.

Para além disso, pôde-se verificar no percurso da entrevista e analisando o comportamento, posicionamento e ações manifestadas pela professora Cristina, que embora ela demonstre ser consciente do caráter pedagógico da arte, bem como sua relevância para o processo formativo dos alunos, ela não é contrária ao próprio posicionamento da escola e/ou SEMED quanto a sobreposição e/ou “exclusão” desta disciplina, se isto for implementado com o propósito de propiciar a aquisição das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, mesmo que isto venha a interferir no processo de formação e construção de conhecimentos, resultando numa visão/compreensão de mundo fragmentada.

Todavia, Silva, Figueiredo e Santos (2017, p. 11), refletem que os professores representam uma parcela significativa no processo de resistência em garantia da continuidade da disciplina de arte no currículo escolar, em seus dizeres:

Cabe ao professor-pedagogo, interessado no ensino das artes, dar e ter total autonomia para mostrar ideias, para opinar na construção do currículo escolar, está aberto a críticas e uma infinidade de conhecimentos disponíveis as crianças. O professor deve buscar sua essência, sua própria identidade para um trabalho de qualidade junto as crianças (Silva; Figueiredo; Santos, 2017, p. 11).

Em razão disso, ao final do diálogo com a professora Cristina, consideramos em última análise, indagarmos a respeito da opinião dela frente ao posicionamento da escola e/ou SEMED

sobre a falta de investimentos nas aulas de artes. Contudo, as declarações da referida educadora foram pouco esclarecedoras quanto a questão apresentada, e de certo modo, contraditórias com algumas de suas afirmações anteriores, pois, mesmo já tendo declarado que a ausência das aulas de arte é também em decorrência por decisões externas da SEMED, ao ser questionada sobre a pergunta anterior, ela a isenta de tal responsabilidade, passando a atribuí-la aos professores que lecionam essa disciplina, como afirma:

[...] às vezes é o professor mesmo, porque assim a secretaria em si ela diz pra gente priorizar português e matemática, mas assim a gente consegue arranjar 10 horas, a gente consegue arranjar 2 aulas que seja, mas aí a gente vai aliando o conteúdo e a gente vai vendo que esse interliga com esse e aí a gente prioriza isso sabe, não é... não é única e exclusiva responsabilidade da secretaria, dos coordenadores, não é... As vezes a responsabilidade é nosso mesmo, que vai juntando o útil ao agradável e aí a gente vai deixando aquilo que às vezes considera que não seja tão relevante justamente pela necessidade de entender que o aluno tá no 5º ano, ele precisa no 6º ano saber ler (Professora Cristina, 2024).

Por conseguinte, essa educadora mais uma vez reforça que isso se dá em detrimento da preocupação em sanar os índices de analfabetismo, especialmente aqueles manifestados nas turmas concluintes de cada etapa, pois, conforme os alunos avançam, os desafios e exigências de aprendizagens que deverão dominar serão maiores. Segundo a professora:

[...] em um ano em que a gente priorizou a língua portuguesa e matemática e a gente ainda tinha professores de SAEB [...] a gente tem uma turma que tem 13 alunos que estão ali pelo nível silábico-alfabético sabe, com uma leitura está bem decadente [...] então assim, esse tipo de coisa nos causam certas preocupações, e é por isso que a gente vai deixando a arte. As vezes a gente entende que a gente consegue interligar a arte a leitura né, mas a gente entende que interligar a língua portuguesa a leitura é mais fácil né [...] A secretaria de educação é assim é o final da... mas assim é mais a nossa preocupação de estar ali e responsabilidade de você ter uma turma e entender que poxa eu tenho dois alunos aqui que não sabem ler, no ano que vem são 14 disciplinas, esse menino preciso tá letrado então esses tipos de coisas nos causam certos piores, então a gente precisa correr (Professora Cristina, 2024).

Pelo exposto, e considerado a narrativa construída a partir das declarações da entrevistada, permite-nos afirmar que no âmbito da construção curricular dos anos iniciais, a arte continua sendo um dos últimos componentes curriculares a serem privilegiado para continuarem a ser ensinados em sala de aula. Sua natureza pedagógica, embora reconhecida pelos profissionais que a lecionam, ainda assim, tendem a ser pouco exploradas dentro de sala de aula, em razão daquelas que se consideram mais “urgentes” e legítimas a serem ensinadas/aprendidas.

Logo, as evidências apontam para a urgência em se refletir e continuar a diálogo acerca destes constantes descompassos que incentivam para a descaracterização da importância da arte dentro do currículo escolar, os quais corroboram para que o professor de naturalização da hierarquização dos saberes e/ou campos de conhecimento continuem a ser visto como

aceitáveis, em que o argumento que impera na tomada das decisões é o tão famoso “os fins, justificam os meios”, sendo, portanto, válido a exclusão e/ou interrupção do ensino de determinados componentes curriculares.

Consoante a isso, observa-se que embora o impacto positivo que o aprendizado dos conteúdos curriculares de suas distintas modalidades artísticas, desconsiderado e relegado ao segundo plano, essencialmente se sobrar um espaço de tempo entre as discussões e intervenções pedagógicas das áreas concebidas como sendo as de maior relevância, nestes casos, a de Língua Portuguesa e Matemática, a construção do currículo escolar necessita, portanto, de uma ação reflexiva acerca destas constantes alterações que o ele sofre implicitamente, ao longo das atividades educativas desenvolvidas. Ainda, é necessário desvelar quais os interesses que estão sendo priorizados, e as razões para tal, e quais os desdobramentos que a exclusão de determinados componentes curriculares acarreta no processo de formação dos alunos, face a uma realidade que exige deles um posicionamento crítico-reflexivo para uma atuação participativa e inalienável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao longo da escrita deste trabalho, nos propusemos a refletir acerca da importância do ensinar arte nos anos iniciais, cujo foco investigativo voltou-se a ausência de vivências artísticas mais amplas dos educandos da turma do 5º ano (A) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Nair Maia Vieira Gomes, através do regaste das observações e material empíricos coletados no percurso da minha atuação enquanto bolsista de iniciação científica.

Assim, as discussões apresentadas aqui, fruto de um trabalho árduo, mas sem dúvida nenhuma muito recompensador, revelaram a incidência de circunstâncias desfavoráveis que implicaram significativamente no desenvolvimento das aulas de arte na turma/escola alvo das análises, fatores estes que comprometeram o desencadear das potencialidades e vivências artísticas dos alunos que a compunham na época da investigação.

Dentre estes fatores, destaca-se primeiramente a forte influência da cultura de avaliação de larga escala que instaurou-se no cotidiano da Escola Municipal Nair Maia, fazendo com que todos os seus projetos e ações pedagógicas fossem direcionadas a preparação dos estudantes para a prova do SAEB, com vista a assegurar a obtenção de uma média elevada no IDEB, pelas decisões que em suma, foram encorajadas pela influência externa da SEMED, que resultou na sobreposição dos conteúdos programáticos das disciplinas cobradas neste referido exame sobre as demais disciplinas do currículo escolar, dentre as quais, a Arte.

Investimentos foram feitos pela escola para maximizar as probabilidades de obtenção do objetivo para alcançar a meta do SAEB, tais como, a incorporação de aulas de reforço escolar àqueles alunos identificados em situações “mais crítica”, assim como a inserção de um ciclo de aulas preparatórias com profissionais externos para mediar a aplicação de atividades modeladas nos parâmetros da prova oficial do SAEB, o que nos faz questionar, o porquê das demais disciplinas curriculares, como a de Arte não receberem o mesmo apoio e tratamento, para melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos, ou melhor dizendo, o interesse pela arte, considerando sua importância na formação dos alunos.

A prevalência desta hierarquização dos conhecimentos, desencadeou por sua vez, uma extinção das aulas de arte ao longo do semestre letivo observado, fazendo com que a turma do 5º ano (A) tivesse apenas uma única aula, que apesar dos esforços da professora Cristina, em tornar aquele momento pedagógico mais atrativo, proporcionando um momento de exploração criativo e imaginário, não anula a gravidade da situação vivenciada pelos alunos que foram privadas de usufruírem de um direito que por lei deva ser garantido.

Neste sentido, compreende-se, a partir das declarações extraídas da entrevista com a professora Cristina, que tais concepções acerca da Arte e propósitos distorcidos, repercutem na distribuição da carga horária destinada aos componentes curriculares do currículo escolar, pois, como resultado, verifica-se uma atribuição mínima de carga horária à disciplina de Arte, o que conseqüentemente, dificulta o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, visto que o tempo curto limita muitas de suas ações e projetos, como por exemplo, os associados às linguagens da música, teatro e dança que requerem maior quantidade de tempo para serem ensinados e apreendidos. Logo, se segmentados, podem acabar tornando-se monótonos e cansativos para os educandos, se considerarmos uma única aula por semana que é a realidade de muitas instituições de ensino público.

Portanto, faz-se necessário romper com a distribuição desproporcional da carga horária, pois, é inegavelmente um desafio a efetivação de práticas didático-pedagógica mais amplas e diversificadas, contudo, isto não resultará em mudanças significativas se as próprias concepções que delineiam as práticas educativas interligadas a disciplina de Arte não sofrerem transformações na mesma medida, tendo em vista, que sem a compreensão da necessidade de modificar o modo como este componente curricular é/vem sendo concebido, haverá sempre a perpetuação de situações semelhantes as ocorridas na turma/escola observada e analisada, fazendo com que estas circunstâncias desfavoráveis ao aprendizado de Arte, encontrem um solo fértil para se desenvolver.

Muitas são as justificativas utilizadas para mascarar a falta de investimento nas aulas de Arte, e a sua exclusão do currículo escolar, mesmo que os documentos oficiais e nas legislações determinem o quão fundamental é a aprendizagem de seus conteúdos, elegendo-a como um componente curricular obrigatório e necessário para a formação educacional plena dos educandos.

Nos relatos da professora Cristina, percebe-se que o alto índice de analfabetismo e/ou letramento que se mostrou como uma realidade do município de Tomé-Açu, não nos pareceu sensato comprometer uma dimensão em prol da outra, visto que isto seria apenas “tapar o sol com a peneira”. A interpretação de mundo, o senso crítico, não são mobilizados apenas ao se ler um texto, mais sim em todos os âmbitos da vida cotidiana, portanto, suspender o ensino de uma disciplina tão importante, como da arte, não é a solução para resolver o alto nível de analfabetismo presente na sociedade brasileira.

No âmbito teórico, são inúmeros, e cada vez mais crescente, os estudos que destacam e reforçam a relevância pedagógica que a arte desempenha no processo de formação dos alunos, no aflorar de suas competências expressivas, imaginativas, críticas, analíticas e na construção

de um posicionamento acertado e inalienável frente às tomadas de decisões que se manifestam nas dinâmicas da vida social. Alguns destes foram utilizados aqui neste trabalho, como fundamentação teórica, me fazendo ter esperança de que ao concluí-lo, ele possa a vir somar na mudança da compreensão da função social da Arte no processo educacional, subsidiando assim, a não ocorrência e/ou perpetuação das situações que se instauraram no contexto investigado, para que elas não venham a se repetir e/ou continuem ao ponto de serem normalizadas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o estudar”. **Educar em revista**. Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.com.br/j/er/a/bCakV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos de pedagogia e o ensino de arte: aspectos legais e históricos. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8340>. Acesso em: 2 abr. 2024.
- ANDRADE, Alcione Lopes de Amorim. **A dimensão relacional do (não) aprender**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- AMORIM, Maísa de Sousa Santos Lima; PINHO, Augusto de Moraes. A relevância do ensino de artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 2, n. 1, jul. 2023. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/artigle/view/681>. Acesso em: 1 maio 2024.
- BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.54-86.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [tps://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12762](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12762). Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 fev.2022.
- BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6º do Art. 26º da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf&ved=2ahUKEwi8i7aau4P9AhWhLbkGHe7NB2UQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw2W6FMHe0sY18sy0n9SX1OB](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf&ved=2ahUKEwi8i7aau4P9AhWhLbkGHe7NB2UQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw2W6FMHe0sY18sy0n9SX1OB). Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.hym#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.hym#art2). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 15 maio 2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da Educação Artísticas**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leituras no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIRINEA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr. 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_srttex&pid=s010440362015000200461&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_srttex&pid=s010440362015000200461&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jun. 2023.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160–171, dez. 2017. DOI: 10.5965/2358092517172017160. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CARVALHO, Dirce Helena. Os desafios da inserção da arte nos currículos das escolas de educação básica: Pertencimentos. *In*: [Dossiê]: Arte na educação básica: conquistas, desmontes e políticas educacionais. **Revista Rascunho**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 33-45, jul. 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-00>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CUNHA, Daiane Solange Stobel da; LIMA, Sonia Albano de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. **Revista Música, [S. l.]**, v. 20, n. 1,

p. 97-120, jul. 2020. DOI: 10.11606/rmv20i1.167859. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/167859>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leituras no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 79-94.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria Fusari de Resende e. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FILHO, João Cardoso Palma. O lugar da educação em artes na educação básica. *In*: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de (org.). **Arte-educação: Experiência, Questões e possibilidades**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006. p. 25-30.

FRANK, Andréa Aparecida Torquato; FERREIRA, Elaisa; CAMARGO, Maria Angélica Xavier de; CONTADOR, Tatiane Cardoso; ALMEIDA, Sonia Regina Mincov de. Os currículos de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: tendências e concepções.

**Memorial TCC Caderno da Graduação**, v. 6, n. 1, p. 505-518, abr. 2020. Disponível em:

[https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=2005&sciodt=0%2C5&cites=3236589804124803969&scipsc=&scioq=Forma%2C3%A7%C3%A3o+Continuada+em+ensino+de+arte&q=OS+CURR%C3%8DCULOS+DE+ARTE+ANOS+ANOS+INICIAIS+DO+ENSINO+FUNDAMENTAL%3a+TEND%C3%8ANCIAS+E+CONCEP%C3%87%C3%95ES&btnG=#d=gs_qabs&t=17151116904128&u=%23p%3Da3UofMPot9oj)

[BR&as\\_sdt=2005&sciodt=0%2C5&cites=3236589804124803969&scipsc=&scioq=Forma%2C3%A7%C3%A3o+Continuada+em+ensino+de+arte&q=OS+CURR%C3%8DCULOS+DE+ARTE+ANOS+ANOS+INICIAIS+DO+ENSINO+FUNDAMENTAL%3a+TEND%C3%8ANCIAS+E+CONCEP%C3%87%C3%95ES&btnG=#d=gs\\_qabs&t=17151116904128&u=%23p%3Da3UofMPot9oj](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=2005&sciodt=0%2C5&cites=3236589804124803969&scipsc=&scioq=Forma%2C3%A7%C3%A3o+Continuada+em+ensino+de+arte&q=OS+CURR%C3%8DCULOS+DE+ARTE+ANOS+ANOS+INICIAIS+DO+ENSINO+FUNDAMENTAL%3a+TEND%C3%8ANCIAS+E+CONCEP%C3%87%C3%95ES&btnG=#d=gs_qabs&t=17151116904128&u=%23p%3Da3UofMPot9oj). Acesso em: 26 abr. 2024.

FERÃO, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERNANDES, Cristiano; SANTOS, Denis; SUÁRES, Mayte; ANDRADE, Adler do Couto. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos e População**, [S. l.] v. 18, n. ½, p. 111-130, dez. 2001. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/347>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLEGO, Rita de Cassia; CÂNDIDO, Renata Marcílio. Uma discussão sobre os sentidos da integração de feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas (1890-1930). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 17-36, apr.-jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698116799>. Acesso em: 3 mar. 2024.

GOMES, Karina Barra; NOQUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. [S. l.], v. 16, n. 61, p. 583-595, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400006>. Acesso em: 15 abr. 2024.

- IAVELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. **RevistaGEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: EUP, 2018.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: A língua do mundo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.
- MEDIANO, Zélia D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 152- 164.
- MAGALHAES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Política educacional e o direito de aprender/ensinar arte. In: BRITTO, Rosângela Marques de; MOKARZEL, Marisa de Oliveira; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; FRANÇA, Rita de Cássia Cabrak Rodrigues de, FONSECA, Nélia Lúcia (org.). **Ensino/aprendizagem nos processos educacionais em Artes: caminhos possíveis na contemporaneidade**. 1. ed. Curitiba: EditoraCRV, 2021. p. 211-219.
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-174.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NÓVOA. António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e Encantamentos: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da arte na base nacional comum curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, abr. 2017. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- RODRIGUES, Carla Cunha. Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro. **Revista n Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, p. 69- 80, jan-abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1609/949>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- SILVA, Maria Betânia e. Reflexos históricos: por que uma aula de arte?. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 29, n. 61, p. 269-286, mai.-ago. 2019, DOI: 10.18675/1981-

8106.vol29.n61.p269-286. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10860>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1989.

SILVA, Daiana Leite da; FIGUEIREDO, Jordana da Silva Santos de; SANTOS, Valdicélio Martins dos. **O lugar da arte na formação de professores**. 2017. Disponível em:

[https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&scioq=Forma%20A3o+Continuada+em+ensino+de+arte&q=O+LUGAR+DA=ARTE+NA+FORMA%20875C3%83O+DE+PROFESSORES+Daiana+Leite+da+Silva&btnG=#d+g_qabs&t=1714439416815&u=%23p%3DLcM6XJ0IxoJ)

[BR&as\\_sdt=0%2C5&scioq=Forma%20A3o+Continuada+em+ensino+de+arte&q=O+LUGAR+DA=ARTE+NA+FORMA%20875C3%83O+DE+PROFESSORES+Daiana+Leite+da+Silva&btnG=#d+g\\_qabs&t=1714439416815&u=%23p%3DLcM6XJ0IxoJ](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&scioq=Forma%20A3o+Continuada+em+ensino+de+arte&q=O+LUGAR+DA=ARTE+NA+FORMA%20875C3%83O+DE+PROFESSORES+Daiana+Leite+da+Silva&btnG=#d+g_qabs&t=1714439416815&u=%23p%3DLcM6XJ0IxoJ). Acesso em: 07 fev. 2022.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. Apontamentos sobre a legislação educacional e as condições específicas para o ensino de arte/teatro no Brasil. *In: [Dossiê]: Arte na educação básica: conquistas, desmontes e políticas educacionais. Revista Rascunho, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 72-87, jul. 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-00>. Acesso em: 25 mar. 2024.*

SMITH, Ralph. Excelência no ensino de arte. *In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leituras no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 97-110.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TOMÉ-AÇU, Município. **Matriz de referência da organização do ensino fundamental**. [s. n.], 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, set.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-34.

## APÊNDICES A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TTCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TTCLE)

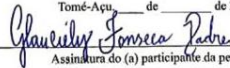
Prezado (a) senhor (a).

Você está sendo convidado (a) para participar dessa pesquisa que tem como temática central "Reflexões sobre o ensino da arte na formação da criança do anos iniciais do ensino fundamental" que está sendo desenvolvida pela aluna: Rayara Rodrigues Mendes discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Profa. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima. Em virtude disso, solicitamos a sua colaboração, para a concessão de entrevistas sobre os assunto pertinentes e necessários para a concretização e alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa, ademais, também pedimos a vossa permissão para utilizar toda e qualquer informação e dados obtidos através das mesmas, a serem utilizados e apresentados em eventos da área da educação e possíveis estudos advindos da análises dos mesmos, salientamos que seu nome bem como sua identidade serão mantidos em sigilo absoluto se assim preferirem, preservando assim sua integridade física, moral e intelectual.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar dessa pesquisa. E declaro que autorizo que os dados obtidos por meio deste estudo sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Tomé-Açu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) discente responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) orientador responsável.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA

- Quantas aulas de arte as turmas dos anos iniciais têm por semana?
- Qual é a sua opinião sobre a carga horária de arte para a formação da criança?
- Que atividades são realizadas nas suas aulas de arte?
- Como as crianças recepcionam as atividades de arte?
- A Senhora encontra dificuldades para o ensino da arte nas suas aulas? Se sim, quais as principais dificuldades?
- Durante um período de 04 meses que eu participei do projeto PIBIC, aqui na escola, observei que os alunos tiveram apenas 01 aula de arte. Por que o ensino da arte é pouco priorizado em detrimento de outras disciplinas?
- Se no currículo escolar dos anos iniciais consta que deve ter 2 aulas por semana, o que impede que a escola cumpra essa obrigatoriedade?
- Qual a sua opinião sobre o posicionamento da escola ou da Secretaria de Educação sobre a falta de investimento nas aulas de arte?