

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rosa Iavelberg

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o ensino de arte na educação brasileira, explicitando relações entre as leis e os documentos de âmbito federal que dão as diretrizes para a educação em arte nas escolas de educação básica. Abordamos o recorte do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a formação de professores de arte, as mudanças teóricas e práticas no tempo e a escrita curricular em diferentes contextos educativos.

Palavras-chave: ensino de arte; legislação; currículo; formação de professores; arte nas escolas.

ABSTRACT

This article discusses art education in Brazil, and explains the relationship between laws and federal documents that set forth guidelines for the education of art in basic education schools. We addressed the period encompassed from the 1st to 9th grade of elementary and middle schools, training of art teachers, changes in theory and practice over time and curriculum planning in different educational contexts.

Keywords: art education; legislation; curriculum, teacher training; art in schools.

Neste texto vamos refletir sobre o ensino de arte nas escolas brasileiras de educação básica, no recorte do Ensino Fundamental, percorrendo proposições federais, verificando as mudanças e situando-as na Lei nº 5.692/71, que abordaremos de modo sucinto, e na Lei nº 9.394/96, ambas denominadas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo os ajustes introduzidos na última para a área de arte. Nossa intenção é percorrer uma pequena trajetória que nos leva às atuais diretrizes do ensino de arte para realizar uma reflexão sobre o estado da arte nas escolas de Ensino Fundamental de nove anos, discorrendo sobre fundamentos, práticas e formação de professores. Os demais segmentos, para os quais foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013)¹, não serão analisados neste texto,

1 Além do Ensino Fundamental de nove anos, hoje a educação básica envolve: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Médio; Educação do Campo; modalidade educação especial; Educação para Jovens e Adultos em situação privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação escolar indígena; educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; educação escolar quilombola; educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; educação em direitos humanos e educação ambiental.

dados os limites de sua extensão, porém, como os princípios dos documentos oficiais de cada gestão federal se firmam em bases semelhantes em arte nas diferentes etapas e modalidades da escolaridade, supomos nossa amostra representativa nos termos da análise que vamos realizar.

A LDBEN nº 5.692/71 surgiu em plena ditadura militar e estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º grau, que na época correspondia da 1ª à 8ª série, orientado para alunos de 7 a 14 anos, e de 2º grau, que se referia ao Colegial, para estudantes de 15 a 17 anos.

Sobre educação artística, terminologia da época, podemos ler no primeiro capítulo da lei de 1971:

“Do Ensino de 1º e 2º graus

[...]

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...].” (Brasil, 1971).

A obrigatoriedade da educação artística foi concebida como atividade educativa e não como disciplina, o que não garantiu uma inserção a contento no currículo. A orientação tecnicista das escolas sob o regime militar e as propostas aligei-

ROSA IAVELBERG é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e autora de, entre outros, *Desenho na Educação Infantil* (Melhoramentos, 2013).

radas de formação de professores de educação artística em licenciaturas curtas de dois anos – volta da aos profissionais que antes ensinavam desenho, música, artes industriais e artes cênicas – para as linguagens das artes plásticas, educação musical e artes cênicas resultaram em um professor que exercia a polivalência e, assim, diluía os conteúdos específicos de cada linguagem, banalizando a arte na escola. Hoje se sabe que o ensino das linguagens da arte requer formação aprofundada em cursos de magistério², institutos de educação superior, licenciaturas e bacharelados.

“Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, privilegiando-se respectivamente a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, o plano expressivo e processual dos alunos e a execução de tarefas prefixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. Os professores passam a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e artistas, objetos artísticos e suas histórias não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em arte nessa época” (Brasil, 1998, p. 28).

A LDBEN nº 9.394/96 consolidou arte como área de conhecimento obrigatória, com conteúdos próprios nas escolas, portanto, em novos moldes na educação básica, para promover a formação cultural dos alunos. À lei associaram-se os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos na mesma época, cuja adoção não foi obrigatória. Os PCNs de arte foram trabalhados em equidade com as demais áreas de conhecimento e distribuídos para escolas e professores de todo o território nacional. Com eles pretendia-se transformar a reflexão e a prática em cada uma das linguagens da arte para serem trabalhadas separadamente em suas especificidades: artes visuais, dança, música e teatro. Os projetos interdisciplinares entre as linguagens da arte e/ou com as demais áreas de conhecimento podiam ser propostos,

ocasionalmente, em um formato não polivalente, ou seja, respeitando as especificidades de cada área e linguagem.

Na época, os documentos de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries firmaram a concepção de ensino de arte com foco na aprendizagem, ou seja, nas ações de aprendizagem significativa dos alunos orientada pelos diferentes conteúdos em jogo nas situações que envolvem o aprender sem definir cada conteúdo, mas indicando capacidades a serem alcançadas. A seleção dos conteúdos caberia aos elaboradores dos currículos dos estados, municípios e escolas. Os encaminhamentos didáticos apontavam diferentes tipos de conteúdos a serem observados nos planejamentos: conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (técnicas e habilidades) e atitudinais (valores e atitudes)³. Além desses dois documentos, os dos Temas Transversais, referentes às questões sociais da época (ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde), seriam tratados transversalmente em todas as áreas de conhecimento e também na de arte. Os documentos dos PCNs de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries de todas as áreas de conhecimento foram produzidos nas mesmas bases epistemológicas de orientação construtivista e preservam, entre si, coerência no trato dos conteúdos, fruto das escolhas teóricas e do trabalho de equipe entre seus coordenadores e elaboradores. Os documentos de arte, como os demais, foram submetidos a avaliadores de todo o país.

Os PCNs, reiteramos, foram pensados não como currículo, mas sim como parâmetros, como base à elaboração de currículos de secretarias estaduais, municipais e escolas que optassem por adotá-los.

Os conjuntos dos documentos dos PCNs, sabe-se, mobilizaram um debate nacional sobre currí-

2 Até 2020 serão aceitos professores formados em cursos de magistério, e a partir daí será necessário o curso superior para dar aulas na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3 No livro *A Prática Educativa*, de Antoni Zabala, publicado em espanhol em 1995 e posteriormente em português em 1998 pela Editora Artmed, podemos ler sobre o construtivismo e as concepções de aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos, assim como nos próprios documentos de arte dos PCNs de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries.

culo e formação de professores apesar de grupos favoráveis e contrários à sua adoção, como ocorre em toda inovação de ensino. Em relação aos documentos de arte, dos quais participamos como coordenadora e uma das elaboradoras de 1ª a 4ª séries e também entre as elaboradoras de 5ª a 8ª séries, desde a época entendíamos que as orientações didáticas e teóricas, para sua efetiva compreensão, seriam de difícil concretização sem a formação dos professores e ações políticas mais amplas, por ser importante que os dirigentes das secretarias de educação, suas equipes técnicas e a comunidade escolar – familiares e agentes comunitários – fossem preparados para as mudanças. Isso serve para qualquer nova diretriz educacional a ser concretizada e, no caso dos PCNs, como o desenho curricular a ser construído previa autonomia e trabalho de equipes em diferentes contextos, esperava-se que o currículo fosse feito em associação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, o que significa que a escrita curricular envolveria e levaria em conta a realidade das diferentes comunidades e parcerias das escolas.

Desse modo, nos PCNs, pressupunham-se projetos de formação inicial e continuada dos professores que assegurassem a reflexão e a prática de profissionais autorais que soubessem elaborar o currículo das escolas e redes de modo compartilhado.

Nesse processo, a formação de professores de Ensino Fundamental de arte foi ressignificada para que se pudesse atuar nas novas proposições, sabendo orientar as aprendizagens da área em cada uma das linguagens nos eixos das ações de aprendizagem significativa dos alunos, que foram definidos nos documentos de arte de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, a saber: do fazer artístico e da fruição da arte, assim como de sua contextualização – contextualizar e/ou refletir para saber situar a própria produção e a dos colegas em trabalhos individuais ou coletivos, sem separá-las da produção social e histórica da arte em sua diversidade por intermédio de uma seleção não hegemônica, visando à equidade e ao direito dos povos de expressar e documentar sua arte.

Nos eixos de aprendizagem significativa, era esperado que os alunos aprendessem conteúdos que seriam definidos e selecionados nas escolas, escolhidos a partir de critérios que visavam à formação cultural dos alunos orientada à cidadania,

valendo isso para as quatro linguagens, como podemos verificar no que foi proposto no documento de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental:

“– conteúdos que favorecem a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
– conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
– conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento” (Brasil, 1998, p. 51).

Esses documentos, elaborados há dezoito anos, merecem ser atualizados porque ainda são amplamente usados, dada sua abertura à criação curricular e sua qualidade de caracterização de objetivos, conteúdos, orientações didáticas e propostas de avaliação. Não foram reimpressos mas podem ser consultados *on-line* no portal do Ministério da Educação.

Na maioria das escolas do país, na época dos PCNs e atualmente, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, embora existam exceções, são os professores regentes de classe que ministram todas as disciplinas, inclusive arte, e, do 6º ao 9º anos, são especialistas.

Algumas secretarias estaduais e municipais ainda promovem concursos de efetivação do professor de arte exigindo conhecimento das quatro linguagens desenvolvidas nos PCNs, o que reflete uma visão de polivalência e retrocesso em relação à atual legislação. A Lei nº 5.692/71 foi muito combatida por arte-educadores nos anos de 1980. A partir da Constituição de 1988 abriu-se discussão para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, inicialmente, suprimiu a obrigatoriedade do ensino de arte e, posteriormente, teve essa supressão revogada mediante articulação política dos arte-educadores em âmbitos estadual e federal. Como decorrência dessa luta, arte foi considerada componente curricular obrigatório na LDB 9.349/96.

“A partir do anos 80 constitui-se um movimento de organização de professores de arte [...].
[...]

Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares” (Brasil, 1998, p. 28).

Para estar em correspondência com o que está na lei, a formação inicial em arte precisa ser realizada em cada uma das linguagens de modo aprofundado, o que revela ser uma contradição a organização de concursos para professores para quatro linguagens da arte simultaneamente.

Os documentos de orientação curricular das três gestões federais do Ministério de Educação que sucederam a do presidente Fernando Henrique Cardoso, ou seja, nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no da presidente Dilma Rousseff, no que se refere à arte, seguiram com a LDB 9.394/96, embora com propostas de ajustes.

A alteração na lei para a educação básica foi sancionada pelo presidente Lula em 2008, na gestão do ministro da Educação, Fernando Haddad, nos seguintes termos:

“Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: ‘Art. 26

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo’ (NR). Art. 2º Alterado [ver a seguir].

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008” (Brasil, 2008).

Outra alteração foi feita em 2010 e incidiu na redação do § 2º do artigo 26 da LDB 9.394/96:

“Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26º [...]

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

[...]’ (NR).

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2010” (Brasil, 2010).

Em 2013 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, referentes às suas três etapas: educação infantil: creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 e 5 anos); Ensino Fundamental (do 1º ao 9º anos) e Ensino Médio (três anos de duração). Essas diretrizes tratam de normas obrigatórias para a educação básica, que visam a orientar a elaboração de currículos em escolas e redes especificando conteúdos mínimos, obrigatórios, que preservam a formação básica tendo como referência a LDBEN de 1996, e definem competências e diretrizes para uma base nacional comum e outra diversificada.

Arte no segmento do Ensino Fundamental de nove anos, no documento citado, está incluída como componente curricular obrigatório na área de conhecimento denominada Linguagens, que abarca outros componentes: língua portuguesa; língua materna, para populações indígenas; língua estrangeira moderna e educação física.

Em relação à música, o documento assim se expressa:

“A Música constitui conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança” (Brasil, 2013, p. 114).

Segundo o texto, espera-se ainda que no componente arte se contribua para o ensino da história do Brasil em relação à temática obrigatória “história e cultura afro-brasileira e indígena”

“[...] a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo currículo escolar, em especial Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História

da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação” (Brasil, 2013, p. 114).

Entre as propostas, desde a LDBEN 9.394/96 e sua compreensão pelos professores nas salas de aula, ainda temos uma distância na maioria das escolas, o que desarticula as diretrizes teóricas daquilo que é posto em prática em prejuízo das expectativas de aprendizagem, ou seja, do que poderia ser realmente aprendido nas escolas. Essa distância entre a produção de conhecimento na área de arte e a prática na sala de aula pode ser diminuída com a melhoria da profissão dos professores (valorização profissional e salários dignos) e da infraestrutura das escolas associadas a projetos de formação inicial e continuada dos professores para os quais, sabe-se, além da necessidade de formação teórica, a maior dificuldade reside na transposição didática, ou seja, no saber dar aula assegurando as novas orientações de ensino para que as propostas não sofram deformações. As transformações precisam ser assimiladas, e para tanto nunca bastaram as leis e os documentos oficiais, pois, à formação dos professores, é necessário associar a mobilização política e social para efetivar as demandas de uma escola que visa à promoção da equidade e da participação profissional, cultural e social dos seus agentes educadores.

A formação inicial nos cursos de pedagogia, bacharelado e licenciatura em arte deveria preparar os professores nos campos teórico e prático para saber dar aulas, entretanto, depara-se com o fato de que a oportunidade para os estágios é menor do que é necessário à escala numérica de professores em formação inicial, e o estágio é fundamental à articulação entre teoria e prática, já que nele se aprende, entre outras coisas, sobre a teoria em ação em sala de aula de arte observando ações didáticas de qualidade. Além disso, hoje é exigido mais da formação do professor de arte porque ele precisa conhecer a história da arte em um recorte não hegemônico, ter experiências de criação nas linguagens com as quais vai trabalhar e conhecer a gênese da arte da criança e do jovem para observar a aprendizagem, foco das orientações contemporâneas, interligando esses conhecimentos ao PPP da escola.

Nos cursos de pedagogia, a arte – diferente-mente dos bacharelados em linguagens especí-

ficas e das licenciaturas – é uma das disciplinas da formação do pedagogo, de modo que ele terá uma visão conceitual sobre a área para seguir se aperfeiçoando nos espaços de trabalho, o mesmo ocorrendo com os professores formados nos cursos de magistério:

“Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 07, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Entre outras questões relevantes, o documento estipula que, ‘do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes’ (art. 31). Ou seja, tanto um pedagogo quanto um professor formado no magistério de nível médio estão autorizados a dar aulas de Arte e Educação Física para os seus alunos. Contudo, esses profissionais não podem atuar com turmas do 6º ano em diante nem no Ensino Médio” (Gil, 2013).

Entretanto, em relação à formação dos professores que ensinam arte em todos os segmentos nas escolas brasileiras, segundo dados elaborados pelo programa Todos pela Educação⁴, com fonte no MEC/Inep/Deed, o total de docentes lecionando a disciplina de Artes (sic) é de 536.488, sendo que entre esses apenas 29.195 possuem formação em artes (licenciatura ou bacharelado – L/B), assim distribuídos: 19.400 (bacharelado interdisciplinar em Artes); 8.377 (artes visuais – L/B); 406 (artes cênicas – L/B); 122 (dança – L/B); 1435 (música – L/B) e temos ainda 185 docentes com mais de uma formação específica.

Aos dados acima se acrescem gritantes diferenças regionais. Dos 29.195 docentes com formação em artes, 982 estão na Região Norte; 2.133, na Nordeste; 18.041, na Sudeste; 6.202, na Sul; e 1.857, na Centro-Oeste.

Com base nesses dados, verifica-se que 94,6% dos professores que lecionam arte no país não possuem formação em arte. Acreditamos, como

4 Dados fornecidos pelo programa Todos pela Educação em pesquisa demandada pelo Projeto Arte na Escola.

muitos formadores, que além da formação inicial a escola precisa se constituir como um lugar de formação continuada dos professores de arte, tanto para suprir as faltas de formação inicial como para garantir a atualização permanente.

O professor de arte, como vimos, quando regente que ministra todos os componentes do currículo, volta-se mais para aqueles tidos como mais importantes, no que corroboram as avaliações da aprendizagem junto às redes do ensino público que incidem apenas sobre língua portuguesa e matemática, levando educadores e gestores a dar prioridade aos dois componentes curriculares.

Além disso, o professor especialista, com formação em arte, que ministra aulas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, desloca-se de escola para escola ou entre diversas turmas de alunos e, por que trabalha em diferentes escolas, não consegue pertencer a um grupo de educadores de um espaço escolar, salvo raras exceções, prejudicando a possibilidade de troca e de formação continuada que poderia ter seu *locus* mais eficaz na própria escola.

Soma-se a tudo isso o fato de que poucos diretores e coordenadores pedagógicos de escola possuem preparo em arte para incentivar e gerir um processo continuado de formação e, em geral, o trabalho segue documentos oficiais (federais ou locais) ou materiais e livros didáticos.

Em alguns casos, na área de arte ainda se deixa o planejamento por conta do professor, que se sente isolado da equipe e solitário em seu trabalho. Hoje muitas secretarias produzem documentos de arte com maior definição de conteúdos, métodos e propostas de avaliação, porque se acredita que esse procedimento seja mais eficiente, sobretudo se os próprios professores forem consultados ou participarem de sua elaboração, com ou sem apoio de especialistas externos.

A falta de professores de arte é um problema frente à obrigatoriedade da área de conhecimento a partir da LDB 9.394/96. Além disso, não existe a determinação da carga didática, o que faz com que em muitas escolas se planeje cada aula com 50 ou 45 minutos para arte, em geral com uma por semana e raramente duas separadas ou juntas, em “dobradinha”, como se convencionou chamar entre os professores, para que a aprendizagem seja mais eficaz. Portanto, o que se observa é que as demais áreas do conhecimento, principalmente

língua portuguesa e matemática, são priorizadas nos planejamentos, e arte fica com o tempo que resta no desenho curricular.

Observa-se que muitos documentos curriculares regionais têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e agora também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mas verificamos casos nos quais o desenho curricular segue escolhas teóricas específicas das equipes de elaboradores, orientadas por escolhas próprias.

Os formatos dos documentos curriculares vão de orientações gerais que auferem liberdade aos professores em seu planejamento até textos mais prescritivos, com escrita de sequências de atividades a serem seguidas em sala de aula, de modo similar ao que ocorre em muitos livros didáticos. É comum ser sugerida a adequação de cada professor às sequências didáticas segundo seu contexto educativo para que ele se sinta participante dos documentos. Existem também redes públicas que adotam livros didáticos feitos por editoras e programas apostilados, nomeados por sistemas de ensino, feitos por grandes grupos educacionais que disputam junto com as editoras o lucrativo mercado de vendas em escolas e redes. A qualidade e a adequação desses produtos precisam ser verificadas caso a caso, pois não há regularidade entre eles, e os materiais de arte não são avaliados como os livros didáticos, que entram do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

ENSINO DE ARTE

O ensino de arte está ligado à história da arte, da educação e da criança. As teorias e práticas em sala de aula são fruto de ideias, do contexto político e social de cada época, portanto, ensinar aos professores a história do ensino da área de arte na educação escolar é importante para conscientizá-los sobre o valor da memória e da origem das propostas curriculares contemporâneas.

A escola moderna ou renovada, que antecede a contemporânea, na qual a produção social e histórica da arte não era conteúdo de ensino, teve base na livre expressão e nos fundamentos da psicologia, que visavam à liberdade da criança e a uma atividade artística com finalidade em si mesma para cumprir o desenvolvimento do potencial criador e o equilíbrio emocional alcançado pela garantia

da possibilidade expressiva. Os procedimentos da experimentação e a ênfase no processo de criação queriam preservar a natureza da infância – conceito em transformação permanente –, separando a estética da criança da do adulto. Havia acordo com os ideais da modernidade de orientação ao desenvolvimento do indivíduo, da sua autonomia e do que era suposto sobre a arte da criança e do jovem, uma natureza universal.

O diálogo da criança com a arte adulta aconteceu na escola tradicional, que antecedeu a moderna. A arte adulta ligada a padrões clássicos era um motivo a ser copiado e um modelo a ser alcançado. Os conteúdos e procedimentos eram selecionados a partir da lógica adulta, o que desapareceu na escola renovada, dando espaço à lógica, à imaginação e à perspectiva da criança. Essa mudança paradigmática no ensino da arte, a seguir, nos anos 1980, em vários países, passou da arte como expressão (proposta renovada) para a arte como expressão e interação com a produção social e histórica da arte em sua diversidade (proposta contemporânea), incluindo saberes sobre o sistema da arte situado no tempo e no espaço, na variedade de formas de significação, produção, documentação, difusão e acesso. Essas novas proposições, que não observam apenas o desenvolvimento artístico espontâneo da criança e do jovem, como ocorreu na escola renovada, mas as relações entre aprendizagem e desenvolvimento

que ocorrem mediante a interação do aluno com a arte presente no mundo, marcaram as escolas de orientação construtivista dos anos 1980, nas diversas áreas de conhecimento e também na área de arte, no Brasil e em outros países.

Em decorrência, os museus e as instituições culturais, locais de apresentação artística e outros espaços que exibem, documentam e preservam arte, passaram a ser parceiros das escolas, numa relação profícua porque aproxima alunos e professores de educadores de museu e de outros espaços culturais, dos artistas e da arte presente nas cidades, implementando o desfrute de produções artísticas como forma de participação social. Nas escolas, a diversidade das culturas, articulando os atos de criação artística dos alunos aos dos artistas, é reconhecida, ou seja, vincula-se o saber escolar às práticas sociais, proporcionando uma ponte entre a escola e a vida em sociedade e dando ao aluno uma visão de si como ser histórico, criador que se reconhece na sociedade em que vive.

Essas ideias, presentes no ensino de arte, nas discussões e pesquisas contemporâneas, valorizam as trocas simbólicas entre os que fazem, pensam e aprendem arte nas escolas e na sociedade. O que se quer é que todos os alunos das escolas brasileiras possam aprender, saber fazer e conhecer arte. É o que, assim, propomos àqueles que trabalham pela melhoria da qualidade da educação, da vida dos alunos, dos professores e da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- 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. Brasília, 1971.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Brasília, MEC/SEF, 1996.
- _____. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para o Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos)*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para o Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos)*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 19 de julho de 2013.

- _____. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1. Acesso em: 19 de julho de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *DIRETRIZES CURRICULARES Nacionais da Educação Básica*. Brasília, MEC/SEB/Dicei, 2013.
- GIL, Juca. "Um Pedagogo Pode Dar Aulas de Educação Física e Arte nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental?", in *Gestão Escolar*, n. 16, out.-nov./2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pedagogo-pode-dar-aulas-educacao-fisica-arte-series-iniciais-ensino-fundamental-647330.shtml>. Acesso em: 29 de julho de 2013.
- NÓVOA, António. *Professores, Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Educa, 2009.