



Fernanda Maria Santos Albuquerque



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

fernanda.m.s.albuquerque@gmail.com

**Conceição Gislâne Nóbrega Lima de
Salles**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

cgislane@terra.com.br

CURRÍCULO E ARTE: PERSPECTIVAS E (IM)POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Reflete junto à arte e ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca das suas (im)possibilidades. Para isso, considera a legislação educacional e suas relações com as tendências educacionais e as abordagens teórico-metodológicas, quando destaca o período entre a década de setenta e a instauração da Base Nacional Comum Curricular. A partir de então, problematiza as modificações curriculares, sobretudo do componente curricular arte, e as formas de subjetivação intentadas durante o referido período. Dessa forma, pensa o currículo como linguagem, com natureza discursiva, e a arte como potência do pensar e do viver. Junto ao currículo e à arte, destaca a importância da alteridade para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para o espaçotempo escolar.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

CURRICULUM AND ART: PERSPECTIVES AND (IM)POSSIBILITIES IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

It reflects along with the art and curriculum of the early years of elementary school about its (im)possibilities. For this, it considers educational legislation and its relations with educational trends and theoretical-methodological approaches, when it highlights the period between the seventies and the establishment of the Common National Curricular Base. From then on, it problematizes the curricular modifications, mainly of the curricular component art, and the forms of subjectivation brought about during that period. Thus, it thinks of the curriculum as language, with a discursive nature, and art as a power of thinking and living. Along with the curriculum and art, it highlights the importance of alterity for the early years of elementary school, for the school space-time.

Keywords: Curriculum. Art. Early years of Elementary School.

Submetido em: 15/03/2020

Aceito em: 01/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp473-490>



I SER OUTROS, RENOVAR O HOMEM USANDO BORBOLETAS...

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (BARROS, 2010, p. 374).

Ser Outros, renovar o homem usando borboletas... Pensou Manoel de Barros. Perguntamo-nos se isso seria possível na escola, em um currículo, e se a arte, também enquanto componente curricular, poderia somar esforços nesta direção, pois, – quando presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – a arte parece titubear entre renovar as pessoas e ensinar a abrir portas, puxar válvulas, olhar o relógio, comprar pão às 6 da tarde, ir lá fora, apontar lápis e vê a uva.

Consideramos que, como componente curricular, a arte também é currículo e, como tal, flutua entre diferentes compreensões acerca de nossa temporalidade e espaço, entre “eus” e “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo, conforme indica Corazza (2001).

O modo como o tempo e o espaço são compreendidos refletem na composição do currículo, implicam, portanto, na arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aceitamos o convite de Skliar (2003) para considerar a mesmidade e a alteridade como possíveis perspectivas dos espaçotempos escolares. Consideramos que nos encontramos em mesmidade quando compreendemos os espaçotempos em linearidade, enquanto que nos translocamos à alteridade quando possibilitamos espaçotempos descontínuos e mutáveis, que nos movam e (re)façam-nos.

A linearidade oferta previsões à existência, impele-nos a dizer o que fomos, o que somos e o que seremos, ou o que foram, o que são e o que serão os outros. Nestes termos, o estar sendo é invisibilizado, em outras palavras, não se renova o homem usando borboletas, não há poesia, movimento, experiência estética ou arte. Mas, – adensando o desabafo do poeta Manoel de Barros – perdoai. Precisamos ser Outros. E, junto às borboletas barrosianas, destacamos a importância da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental para isso.

Inquietamo-nos com conceitos herméticos de arte; rígidas abordagens teórico-metodológicas de seu ensino; infinitas determinações legais; o aluno ideal/normal; homogeneidades. Translocados, pensamos a complexidade do tempo e do espaço, a multiplicidade, o nomadismo. Pensamos a possibilidade de sermos em irrupção e não em permanência, progressão ou evolução.

Nesta direção, tecemos nossas reflexões a partir dos conceitos de mesmidade e alteridade de Skliar (2003), considerando as pedagogias decorrentes dos mesmos. No primeiro momento, iniciamos nossas reflexões em torno da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental através da análise da legislação educacional brasileira, no tocante ao currículo e suas relações com as tendências educacionais e às abordagens teórico-metodológicas. Consideramos o componente curricular arte em meio às

Tendências Realista-Progressista e Idealista-Liberal da educação, destacando a década de setenta, seu fio condutor até à Base Nacional Comum Curricular e suas tentativas de mesmidade.

No segundo momento, damos continuidade às reflexões ao ensaiar a arte e seu ensino em uma perspectiva alteritária, ao pensar uma possibilidade do desejo no espaçotempo escolar, uma vez que, a arte, o currículo e a escola podem se dar em um plano de imanência, questionando uma realidade insípida e incolor mantida por correções, e restrições. A partir de então e por fim, fazemos umas últimas considerações. Consideramos que é possível Ser Outros e renovar o homem usando borboletas... a arte e seu ensino na escola à medida que compreendemos nossos espaçotempos a partir de uma perspectiva alteritária, perspectiva de possibilidades.

2 A ARTE E SEU ESPAÇOTEMPO NA ESCOLA: A MESMIDADE ENTRE O OUTRO IDEAL E O OUTRO NORMAL

A arte se faz presente nas escolas (?). Suas atividades são propostas em sala de aula, mas, por vezes com a prevalência de conteúdos técnicos, decantam as experiências estéticas separando-as de todo conhecimento legitimado pela escola. Seus elementos compõem o ambiente escolar, mas, por vezes com manipulações simplistas (ou estratégicas), são abordados apenas de modo velado e pedagogizado na ornamentação (CUNHA, 2005). Por vezes o ensino de arte nas escolas não tem a devida atenção e valorização da potência que pode trazer consigo. Assim, descrevemos o porquê do parêntese no início deste parágrafo (?).

Imbuídos pela filosofia da diferença de Deleuze (1992), consideramos que a arte pode ser potência do pensar e do viver, ser inquietude em formas de subjetivação, ser estranhamento, mas também reconhecemos que, ao mesmo tempo ou não, a arte pode ser instrumentalizada e tolher possibilidades, temporalidades e espacialidades diversas. Assim, movimentamo-nos entre tentativas de mesmidade e alteridade: entre o dizer o que é ou não é arte na escola; do correto e do incorreto, do real e do inexistente, do bem feito e do mal feito; e entre as resistências em meio a este dicotômico fogo cruzado.

Nestes termos, caminhamos junto à Ferraz e Fusari (2010) para analisar os aspectos teórico-metodológicos que embasam (ou não) o processo educativo e a prática educacional em arte através das tendências educativas – as pedagogias, suas concepções e contribuições para a educação escolar. Junto às autoras, salientamos duas coexistentes tendências no ensino de arte no Brasil: a Tendência Idealista-Liberal e a Tendência Realista-Progressista, buscando perceber seus movimentos e os processos de subjetivação possíveis.

Considerando as relações entre os contextos sociais com seus desafios e a educação escolar, bem como, considerando as implicações mútuas existentes nestas relações, as autoras salientam que a primeira

tendência outorga à educação o curso dos contextos sociais, denotando um caráter salvacionista à educação (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24). Ao passo que a segunda tendência busca discutir as reais contribuições da escola para a melhoria da sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42). Seguimos com nossas reflexões acerca da arte, enquanto componente curricular, em meio a estas tendências nos dois seguintes pontos.

2.1 O componente curricular arte em meio à Tendência Idealista-Liberal da educação

Ferraz e Fusari (2010) destacam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista como expoentes da Tendência Idealista-Liberal. Quanto à Pedagogia Tradicional, refletem que “o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata”, destacando que “nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 25).

No que se refere à Pedagogia Nova, as autoras ressaltam a ênfase em “experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesse, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29), de modo que as atividades no ensino de arte afastam-se das “cópias” de modelos e ambientes circundantes e aproximam-se aos estados psicológicos das pessoas (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30), quando se valorizam as produções artísticas e os processos mentais das crianças (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33).

Já em relação à Pedagogia Tecnicista, as mesmas destacam a organização racional e mecânica dos elementos curriculares explicitados em planos de curso e de aulas em sintonia com o processo de industrialização e desenvolvimento econômico (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39). Na Tendência Idealista-Liberal, enfatizando a Pedagogia Tecnicista, destacamos o termo Educação Artística, destacado na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), a segunda legislação educacional do Brasil. A referida Lei de Diretrizes e Bases voltada para o ensino de 1º e 2º graus resultou da modificação de alguns dispositivos presentes na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

As modificações realizadas decorreram das mudanças sócio-político-econômicas instauradas pelo período ditatorial ocorrido entre 1964 e 1985 no Brasil. A Lei nº 4.024/61 havia instituído inicialmente um ensino primário obrigatório a partir dos sete anos e ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais que poderia estender-se até seis anos, ampliando, nos dois últimos anos, os conhecimentos do aluno e

iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade, previsto respectivamente nos art. 27 e 26 da mesma. Após as referidas mudanças sócio-político-econômicas, instituiu-se um ensino de 1º Grau com duração de oito anos letivos obrigatório dos 7 aos 14 anos, conforme os Art. 18 e 20 da Lei nº 5.692/71.

Outro destaque dado pela Lei nº 5.692/71, já mencionado acima, é a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, inclusão que se dava junto à Educação Moral e Cívica, Educação Física, e Programas de Saúde, conforme seu Art. 7º. Em uma revisão dos fundamentos e propósitos da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas neste determinado período da educação brasileira, Subtil (2012) faz-nos atentar que:

A obrigatoriedade da educação artística, para além das injunções ideológicas e legais, foi, de início, motivo de comemoração entre os educadores, porque atendia a demandas da área por valorização desse ensino além de contemplar o resultado de debates teóricos sobre criatividade e livre expressão. No entanto, não colocou em pauta as propostas de artistas e movimentos artísticos que se envolveram numa arte mais engajada. (SUBTIL, 2012, p. 130)

A autora retoma a proibição de ações dos Centros Populares de Cultura (CPC), de artistas, escritores e produtores como Augusto Boal para ressaltar o distanciamento do caráter mais denso, crítico e revolucionário da arte, apontando para a prevalência de uma arte em uma dimensão tecnicista, com enfoque comportamentalista, neste marco legal.

Após cinco anos de vigência da Lei nº 5.692/71, o Conselho Federal de Educação abalou a valorização desse ensino ao manifestar-se sobre o posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar. "Visando a contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece" (BRASIL, 1977, p. 131), o Conselho Federal de Educação encontrou problemas em termos de planejamento curricular e vislumbrou possibilidades de melhores resultados. Esclareceu que:

A forma escolhida pela lei para enunciar as exigências do art. 7º já insinua a abrangência que lhes deve imprimir a escola e evidencia que não podem aqueles componentes ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série. "Educação artística", "educação moral e cívica", "educação física", enunciados assim, não correspondem a campos de conhecimento, a "matérias", portanto, ao contrário do que a palavra "ciências", por exemplo, logo identifica. São antes, "preocupações" essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores. (BRASIL, 1977, p. 136-137)

Restringir as experiências estéticas da Educação Artística à considerada "pequenez de um determinado horário em determinada série" não pareceu viável ao conselho, muito embora fosse esse o motivo de comemoração entre os educadores. Como explícito no documento, era preciso otimizar o tempo e os recursos (BRASIL, 1977, p. 132). Assim a área se configurou como "bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (BRASIL, 1977, p. 138), deixando

claro que não visava a formação de artistas e, portanto, não deveria haver impedimento da promoção de série aos alunos nesta área.

O parecer apontou que se ateuve a razões de ordem pedagógica para justificar a dispensa de horário rigidamente prefixado e obter a valorização da Educação Artística, permitindo-lhe maior alcance. No entanto, a “flexibilização” da área de arte foi contrária às suas demandas e eclodiu em um maior silenciamento deste componente curricular na escola à medida que relegou o ensino de arte a um segundo plano, submergindo características que lhes são inerentes como: “a possibilidade de lidar com o inusitado, com a crítica, com a reflexão sobre os processos e produtos artísticos e sobre a função humanizadora que a arte pode exercer na sociedade” (SUBTIL, 2012, p. 146).

O espaçotempo legalmente proposto para a Educação Artística a partir da década de 70 sugere-nos pouca valorização quanto à arte e grande empenho quanto à qualificação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico pretendido pelo governo militar e seus projetos custeados pelo corte de direitos e aniquilamento da democracia. Nessa direção, Subtil (2012, p. 136) afirma-nos que, no cômputo geral das referidas mudanças ocorridas no ensino de arte durante os “anos de chumbo”, o que prevaleceu foi a submissão dos conhecimentos à técnica de relacionamento, à ordenação e à sequência calcada na dimensão tecnicista, não havendo proposições de transformações, de que algo acontecesse, de experiência estéticas.

Atemo-nos a estas reflexões em torno do termo Educação Artística em meio à Tendência Idealista-Liberal para refletirmos em torno da outra tendência educacional e sua relação com a arte nas escolas do Brasil.

2.2 O componente curricular arte em meio à Tendência Realista-Progressista da educação

Seguindo com Ferraz e Fusari (2010, p. 23), apontamos que esta tendência assume posição de contribuição, diferenciando-se da posição de responsabilização, com as transformações sociais e culturais. As autoras destacam a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica como expoentes desta tendência.

As autoras destacam que à Pedagogia Libertadora importa a transformação da prática social das classes populares através do diálogo em condições de igualdade, em referência direta a Paulo Freire (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42). Ao passo que, à Pedagogia Libertária importa as experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43); Enquanto que, à Pedagogia Histórico-Crítica, importa a ampliação da

conscientização política para o exercício de uma cidadania consciente, crítica e participante com a valorização da escola (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 44 - 45).

Aqui, ressaltamos o termo Arte/educação como expressão do ensino de arte condizente com esta tendência. Conforme Frange (2007), o termo Arte/educação é uma tentativa de resgatar as relações significantes entre estas duas instâncias. Intrínseco a este termo é a Abordagem Triangular do Ensino de Arte, uma sistematização realizada por Ana Mae Barbosa. Para a autora:

A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Bredariolli (2010) destaca o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983 como cerne da proposta, um evento, tradicionalmente, dedicado à música erudita e à formação de jovens concertistas, mas que contou com uma edição específica dedicada à docência em Educação Artística da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Rizzi também contribui com esta reflexão ao tocar os três eixos da Abordagem Triangular (a primeira triangulação apontada por Barbosa), afirmando que: a produção é identificada como a ação do domínio da prática artística; a contextualização como domínio da história da arte; e a leitura como envolta em questionamentos, em busca de descobertas e o despertar da capacidade crítica dos alunos (RIZZI, 2007, p. 67-69).

Isto posto, salientamos que o termo Arte/educação e a proposta da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte refletiram no movimento em torno da arte/educação no país, que, dez anos depois da Educação Artística se tornar obrigatória nas escolas denominadas de 1º e 2º graus e trazer consigo seus desafios, criou associações em diferentes estados e regiões brasileiras, culminando com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), em 1987, conforme apontou Ferraz e Fusari (2010, p. 40-41).

Inferimos ainda que o movimento da arte/educação realizado conferiu maior espaçotempo à arte na escola. Como conquista do movimento, e demais setores da sociedade brasileira, o ensino de arte foi reconhecido enquanto componente curricular e tornou-se obrigatório na Educação Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

A referida lei foi parte da efervescência social em torno da redemocratização do país. Dela decorreu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não só para o ensino de arte, mas, para todos os componentes curriculares da escola. A expectativa oficial destes documentos de referência curricular foi a de que servissem de

apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 5)

Em meio a este contexto também ocorreram modificações em direção à ampliação e à obrigatoriedade da educação escolar. A Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) alterou a redação da LDBEN/96 e ampliou o espaço-tempo do Ensino Fundamental para nove anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Tal alteração trouxe outros desafios à educação escolar, como os relativos à continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A estes, foram somados os desafios gerados por outra modificação legal de ordem curricular, a Base Nacional Comum Curricular – a qual é abordada no próximo ponto.

Por hora, inferimos que o contexto do movimento de Arte/educação, das conquistas legais e do surgimento da Abordagem Triangular – com as quais caracterizamos a Tendência Realista-Progressista – ofereceram maiores possibilidades para a arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com estas possibilidades, distanciamos-nos dos pressupostos da Educação Artística para aproximarmos-nos de possíveis experiências estéticas com a arte na educação escolar, no entanto, não rompemos com a Tendência Idealista-Liberal. Como explicitam Ferraz e Fusari (2010), estas duas grandes tendências educacionais coexistem.

A obrigatoriedade e o reconhecimento de sua importância não são suficientes para garantir espaçotempos para a arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de marcas de homogeneização, técnicas esvaziadas de significados, caricaturizações de expressões artísticas e carência de experiências estéticas que parecem persistir, atentamos às indicações da Tendência Realista-Progressista de mais um outro ideal – o contribuinte com a nova sociedade que se pretende justa e democrática, o qual parece ter também normas a cumprir, caminhos predeterminados condizentes com certa cidadania, consciência e ética.

O caminho apontado pela Tendência Realista-Progressista para um novo contribuinte, para uma nova sociedade, parece instituir um novo outro ideal com passos demarcados, previstos e orientados; parece, sobretudo, desfavorável ao devir, ao acontecimento, ao nascimento, a um plano de imanência.

Tal caminho também pode dificultar a emergência radical da alteridade presente em nós e em todo processo educativo.

Distante de nossas tantas outras faces ocultas que nunca se esgotam, que sempre escapam, que caracterizam a irredutibilidade presente em nós (LARROSA, 2006), bem como distante das demais críticas e discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo e formação docente pautadas na diferença e imprevisibilidade destes processos (MACEDO, 2014; LOPES; BORGES, 2015), o caminho à mesmidade parece enviesar-se e resistir cada vez mais. No ponto a seguir, abordamos o que parece ser a fortificação deste caminho.

2.3 O componente curricular arte e a Base Nacional Comum Curricular: fortificação da mesmidade

A BNCC é descrita pelo Ministério da Educação como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do autor)

Como norma, foi determinado que a atualização dos currículos escolares para tradução das aprendizagens essenciais da BNCC para os diversos contextos regionais deverá ser realizada por todas as escolas e redes de ensino ao longo de 2018 – para iniciar a implementação da base de 2019 até 2020.

A mesmidade parece encontrar passagem na BNCC. Ela parece fortificada através do caráter normativo conferido à BNCC. A partir deste documento, passamos a falar em norma e não em ideal, passamos a falar em um outro dentro das normas, um outro normal e não um outro ideal – o que já digna atenção. A reflexão que surge com essa alteração é a de que “o conceito de norma, diferente de ideal, implica que a maioria da população deve ou deveria de alguma forma ser parte dela, estar nela contida de qualquer maneira” (SKLIAR, 2003, p. 180). A palavra normal, tal como Skliar (2003, p. 171) propõe, é uma invenção maléfica da modernidade.

A partir da norma(lização), a radicalidade e a profundidade da alteridade tendem à inercia. As pessoas deslegitimadas configurarão como anormais, sendo importante salientar que “o problema não é o anormal, a anormalidade e sim a norma, a normalidade e o normal” (SKLIAR, 2003, p. 35). Ao normalizar, concomitantemente, anormaliza-se.

Ao normalizar habilidades, a BNCC (a)normaliza modos de ser. Nesta direção, os espaçostempos do outro são impelidos à manipulação e coagidos à correção. Desconsidera-se a inexistência de conteúdo

no outro que possa ser sequer percebido ou classificado, desconsidera-se que o outro torna-se, inclusive, impensável, conforme aponta Skliar (2003).

Alheia a estas reflexões, a BNCC objetiva assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais aos estudantes da Educação Básica. Estas competências gerais se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas deste nível da educação brasileira (BRASIL, 2018, p. 8). A organização do Ensino Fundamental é a mais fragmentada possível. Ela é feita em cinco áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Cada área possui competências específicas a serem promovidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Além do que, nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, como a área de Linguagens (que tem a arte como um de seus componentes curriculares), também são definidas competências específicas do componente a serem promovidas ao longo dessa etapa de escolarização.

Findados os objetivos e as competências específicas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e seus componentes curriculares, tem-se a determinação de unidades temáticas que são compostas por diferentes objetos de conhecimento (entendidos como conteúdos, conceitos e processos). Às unidades temáticas, e seus respectivos objetos de conhecimento, são estipuladas habilidades que pretendem garantir o desenvolvimento das competências e objetivos já mencionados.

Ressaltamos que, a partir da BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização (BRASIL, 2018, p. 57) – o que é aliado ao cuidado com a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela **ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças**, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 57, grifo nosso)

Grifamos estes elementos porque parecem estar articulados com um aspecto que nos chama a atenção: a arte é o componente curricular com configuração diferente dos demais e sugere-nos a ênfase na continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir da BNCC, o componente curricular arte fica articulado com as competências gerais para a Educação Básica, com as competências específicas da área de Linguagem e com as competências específicas para a Arte. O mesmo conta com as quatro linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) e com as “artes integradas” como unidades temáticas, tendo também objetos de conhecimento e habilidades para cada unidade temática, no entanto, estas serão comuns do 1º ao 5º Ano dos anos iniciais e do 6º ao 9º Ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao contrário da grande maioria dos componentes curriculares e suas determinações para o Ensino Fundamental, a arte não se encontra fragmentado em nove anos, nove partes, nove etapas. A BNCC enfatiza que “o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em

seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 199).

No entanto, apesar da BNCC não enfatizar a progressão das aprendizagens de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, indicando uma relação contínua de experiências na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2018, p. 197), não podemos perder de vista os elementos de controle ainda presentes, o discurso hegemônico imperativo, a tentativa de manter de fora o imponderável, aquilo que não é capturável, conforme aponta Macedo (2014, p. 1550).

Cabe ainda alguns alertas decorrentes dessa distinta configuração da arte na escola. Peres (2017) discute o papel que o ensino de arte adquiriu na BNCC e apresenta a hipótese de enfraquecimento da posição da arte no currículo escolar, de retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar. Para o autor, apesar da conquista de especificação das linguagens artísticas, um dos alertas a ser feito, entre outros, é que o componente curricular arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC (PERES, 2017, p. 29-30), mas é subordinado à área de linguagens e possui uma apresentação aligeirada e em superficialidade.

Peres (2017) aponta o risco de fragilização e banalização do componente curricular arte, traduzidas na redução de oferta de aulas e na caracterização da arte como disciplina acessória à compreensão da língua portuguesa, por exemplo, bem como atividades recreadoras e comemorativas. Se confirmada esta hipótese, podemos estar frente a uma retomada das características da Educação Artística, da Tendência Idealista-Liberal do ensino de arte no Brasil, pois, segundo o autor, “a impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados” (PERES, 2017, p. 31).

Nesta direção, consideramos que a BNCC parece mesmo aferir o outro, crianças e docentes, seu pensar e agir, seu aprender e fazer, bem como aferir a escola e seus espaçostempos, como passíveis de universalização, de (trans)formação comum. O referido documento parece revelar incessantes relações de causa e efeito, tentativas de nomear o inominável e de pensar o impensável, negligenciando a imprevisibilidade desses encontros, o caráter imponderável do ensino e aprendizagem, “aquilo que dá sentido à educação de qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1553).

Inquieta-nos, então, a eufemização da brusquidão dos encontros de ensino e aprendizagem em arte, desde as reflexões acerca das duas tendências educacionais até às reflexões em torno da BNCC. Inquieta-nos que a arte seja silenciada pela assimilação de fins, competências e habilidades presumíveis, que seja pautada por técnica e superficialidades homogêneas e generalizantes na escola - condizendo com o que Skliar (2003) chama da “pedagogia do outro como hóspede”.

Diferentemente, um ensino de arte condizente com uma “pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003) possibilita a diferença, possibilita-nos parar de falar em

nome da realidade ou do futuro “comuns” e falar em nome próprio. É da diferença que falamos, “a diferença que torna a lei da mesmidade impossível” (SKLIAR, 2003, p. 39), a diferença que faz a experiência estética presente, que permeia a alteridade e forja continuamente outro ensino de arte e, quem sabe, outra tendência educacional, ou melhor, outra(s) perspectiva(s) à educação escolar, outro(s) currículo(s), pois, “um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele” (CORAZZA, 2001, p. 14).

3 A ARTE E SEU ENSINO EM UMA PERSPECTIVA ALTERITÁRIA: UMA POSSIBILIDADE DO DESEJO NO ESPAÇOTEMPO ESCOLAR

Neste momento, com apoio na “pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003), refletimos em torno da arte e seu ensino a partir de uma perspectiva outra, que propõe alteridade à escola ou, em outras palavras... “estranhamento, perturbação, alteração, acaso. E desconhecimento. Mas não o desconhecimento que está a ponto de ser conhecido, de intumescer-se, de submergir-se, de afogar-se. O desconhecimento é o estado permanente do desconhecido” (SKLIAR, 2014, p. 149).

Ponderamos que conviver com o desconhecimento é mesmo uma tarefa difícil para uma pedagogia do outro como hóspede - pedagogia que podemos aliar ao ensino de arte em mesmidade. Como hospedar um desconhecido sem buscar definir o seu lugar, a sua história? Como hospedá-lo sem situá-lo em relação ao nosso lugar, à nossa história, aos nossos conhecidos? Acreditamos que a tarefa é, no mínimo, desconcertante. A tarefa é um risco.

Nessa tarefa há que se apresentar sem prescrições, sem receio de que o outro permaneça um desconhecido, mas percebendo que o outro volta e reverbera permanentemente, que o desconhecimento lhe é permanente, conforme aponta Skliar (2003). Parece-nos afetuosa à arte uma pedagogia de espaçotempos outros que não normalizam, não ordenam, não nomeiam ou tornam congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro (SKLIAR, 2003).

Nesta direção, pensamos uma educação escolar que, para além de outros elementos, também permite o outro ser o que é e o que desejar ser, sem predeterminações, permite a diferença. Assim pensamos na arte e em seu ensino como plano de imanência, experiência, inquietação, sem predeterminações... ; um ensino de arte que também permite o diverso, a aparência, a paixão, o afeto, a catástrofe, o avesso, a experiência estética... ; um ensino de arte que questiona uma realidade insípida e incolor mantida por correções, por certos e errados, por restrições para se manter em mesmidade, em um imutável viver... ; um ensino de arte como espaçotempos outros, diversos, como práticas de liberdade... ; Isso seria possível na educação escolar?

As dominantes análises críticas sobre esses contextos parecem querer convencer-nos de que isso é impossível em nossas instituições escolares, no entanto, acreditamos que o desfalecer de todo saber e todo poder totalitário através do currículo é a porta de entrada do impossível na escola. Dispusemo-nos ao impossível enquanto "o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica" (LARROSA, 2006, p. 193), bem como, dispusemo-nos ao currículo como linguagem, que "não apenas "representa" o mundo das coisas, mas também fabrica esse mundo, as próprias coisas, e a modalidade das relações entre as coisas" (CORAZZA, 2001, p. 12).

Considerando que, conforme Corazza (2001), o currículo é a compreensão de nossa temporalidade e espaço, é nosso passado, presente e futuro, podemos inferir que a arte e seu ensino na escola podem emergir em meio a uma perspectiva alteritária, uma pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente (SKLIAR, 2003). Refletimos acerca da possibilidade de experienciar a arte em intensidade, em incerteza, em singularidade (e ambiguidades) ao ponto de sensibilizarmo-nos com outras existências possíveis, com outras relações com o mundo.

Corroboramos com Rolnik (2014) quando a mesma aponta que a alteridade do mundo é irredutível. A autora situa a alteridade na fabricação incansável de mundo, na produção do real social, uma produção que é, fundamentalmente, o desejo. Assim, assinalamos o desejo junto ao outro que se faz em meio a arte e seu ensino, em uma perspectiva alteritária. Igualmente a Rolnik (2014), partimos da abordagem do desejo feita por Deleuze e Parnet (1998), os quais afirmam que os desejos "se definem por aquilo que se passa sobre eles, neles: continuums de intensidade, blocos de devires, emissões de partículas, conjugações de fluxos" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 124).

A proposição da alteridade e do desejo junto à arte e seu ensino afirmam-nos a diferença – independência da simples analogia das essências ou da simples similitude das propriedades (DELEUZE, 1988) – e a criação, pois, "criar é fazer a diferença, não a diferença que faz algo "original", pois as criações não são origens, somente nascimentos, embora também sejam mortes, (...) criar é uma experiência, feiticeira, um voo de vassoura, uma prosa com almas de outro mundo" (ZORDAN, 2010, p. 7).

Nesta direção, desejamos um outro traçado de plano para a arte na escola, plano que é de consistência. É no plano de consistência, em tempo fluante, em aión e não em um plano de organização, em um só tempo, em desenvolvimento de formas, em estrutura e genética, que o campo de imanência é forjado (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 74). O campo de imanência é questão de vida, afeta intensidades, a ele cabe compreender brumas, pestes, vazios, saltos, imobilizações, suspenses e precipitações, coexistências de velocidades variáveis (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 75-77).

Como campo de imanência, a arte e seu ensino podem dar fôlego à alteridade e ao desejo, à diferença e ao devir na escola, pode ser uma possibilidade de que não transcorra apenas o tempo

cronológico no espaço escolar, mas o tempo em intensidade, o tempo aión que, em contraponto a uma lógica temporal que segue os números, brinca com os números (KOHAN, 2007).

Dessa forma, valoriza-se a educação escolar em concomitância à arte e ao seu ensino no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, em defesa da escola, aqui como espaçotempo de alteridade e desejo, juntamo-nos a Masschelein e Simons (2014), que buscam identificar o que faz uma escola ser uma escola, sem, contudo, esboçar uma escola ideal, mas diferenciando, valorizando e preservando a escola.

Assim, Masschelein e Simons (2014) trazem-nos que o escolar é questão de suspensão, ou seja, as tarefas, requisitos e funções dos demais lugares não se aplicam à escola, pois se tornam (temporariamente) inoperantes na escola, desapropriando a escola, provocando um limiar entre os espaços, tempos e mundos; de profanação, pois a escola provoca a dessacralização da realidade, tornando a mesma acessível, pública; de atenção e de mundo, transformando o óbvio em estranho e sedutor; de tecnologias (em geral) ajustadas para tornar o tempo livre possível, engajando os jovens e apresentando o mundo; de igualdade, pois a escola é habilitada para criar condições que a favoreçam; de amor, que faz a escola junto ao conhecimento e à metodologia; de preparação, de competências (profissionais), embora não seja este o seu objetivo principal; e, por fim, de responsabilidade pedagógica, compondo a escola à medida que faz do tempo livre uma realidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Dando continuidade a estas provocações em outra obra, Masschelein e Simons (2017, p. 22) reforçam a escola como forma pedagógica que associa pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa. De modo que, desprezar esse modo escola seria ignorar a potência das associações e das relações presente na escola, seria assumir o medo dessa potência, ou o reconhecimento da possibilidade de uma nova geração de fato, que profana o dado valorizado pelos adultos e encontra a oportunidade de forjar seus próprios caminhos. Assim, junto a Masschelein e Simons (2017, p. 23), insistimos em responsabilizarmo-nos com a possibilidade de novos mundos na escola, novas existências.

Larrosa e Venceslau (2017) também insistem em repensar a escola, e o fazem amorosamente. O “escolar” em sua forma, em suas características e virtudes, e não em suas variáveis funções que a idealizam ou a normalizam, é que os interessa. Encontramos abrigo nestes autores para pensar a escola para além do lugar de cuidados básicos e educação conteudista, além da socialização das crianças e da preparação para o trabalho.

Não negamos estas dimensões, ou, nas palavras de Larrosa e Venceslao (2017), não negamos a necessidade desta “distância crítica” da escola, no entanto, se quisermos pensar a arte e seu ensino na escola em uma perspectiva alteritária, necessitamos desse exercício. Assim, (re)fazemos a escola e a nós mesmos, forjando espaçotempos outros, atividades livres com fim em si mesmas de modo a provar (e

provocar) alteridade e desejo na escola - essa parece ser a contribuição da arte e de seu ensino aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

É possível Ser Outros e renovar o homem usando borboletas... e a arte na escola. A arte, enquanto componente curricular, enquanto currículo, soma esforços nesta direção à medida que compreendemos nossos espaçostempos a partir de uma perspectiva alteritária.

Consideramos que os movimentos e os processos de subjetivação possíveis a partir do ensino de arte envolto pelas tendências destacadas parecem restritos à racionalidade e à técnica. Muito embora reconheçamos que, quando envolto pela tendência realista-progressista, a arte e seu ensino tenham oferecido maiores possibilidades aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ponderamos que tais movimentos e processos de subjetivação parecem desfavoráveis à alteridade presente em nós.

Conjeturamos que a BNCC radicaliza a mesmidade no currículo, no ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disto, entrevemos a possibilidade de espaçostempos alteritários através de pequenas brechas por onde a diferença pode entrar na escola. Destacamos a importância da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental para nos translocarmos, para sermos outros. A arte e seu ensino, junto à alteridade, ao desejo, ao devir, à criação e à diferença, afirmam-nos espaçostempos de possibilidades na escola, afirmam-nos currículos que não silenciam novos mundos, novas existências.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S. l.], 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do Conselho Federal de Educação**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro, jul./set. 1977. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704> Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC19mar2018versaofinal.pdf>
Acesso em: 25 maio 2018.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** : pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 30, n. 2, p. 123- 142, jul./dez., 2005.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANGE, Lucimar Monteiro. Arte e seu ensino, uma questão? Ou várias questões? 2007. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. - 3ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto 4. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge; VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de skholé: elogio da Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. 1 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.157, p. 486-507, jul./set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf> Acesso em: 10 jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**. v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916> Acesso em: 21 Jun. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. 1 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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 Artes Visuais e Desenho**. vol. 1, n. 1, p. 24-36, ago. 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163> Acesso em: 05 jan. 2018.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV**. Ano III, n. 05, p. 62-74, set., 2010.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

ALBUQUERQUE, Fernanda Maria Santos; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. Currículo e Arte: perspectivas e (im)possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 473-490, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9695>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Albuquerque, F., & Salles, C. (2020). Currículo e Arte: perspectivas e (im)possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Debates em Educação*, 12(Esp), 473-490. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp473-490>