REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 60
JULHO A SETEMBRO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 59
PROCESSOS E REGISTROS EM ARTE:
AÇÕES DO COTIDIANO EM REFLEXÃO

APONTAMENTOS SOBRE AS PRÁTICAS E DISCURSOS NOS CURRÍCULOS DE ARTE[1]

NOTES ON PRACTICES AND DISCOURSES IN ART CURRICULUMS

Lucas Pacheco Brum
Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, RS/Brasil

Maria Cecilia Lorea Leite
Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, RS/Brasil

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa
Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF/Brasil

Resumo: O presente texto é uma reflexão teórica sobre as práticas e discursos que têm se cristalizado nos currículos escolares do Ensino de Artes Visuais e nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Desse modo, este trabalho tem como objetivo compreender, a partir de alguns discursos de autores/as, pesquisadores/as, de legislações oficiais e demarcações importantes, as continuidades, descontinuidades, rupturas, quebras e retomadas sobre tais práticas e discursos. Sendo assim, o desenvolvimento deste texto está dividido em três partes: na primeira, abordamos as principais práticas artísticas e discursos que têm se cristalizado nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Na segunda parte, tratamos das heranças históricas deixadas pela *livre-expressão* nos currículos. Já na terceira, discorremos sobre alguns discursos legais e históricos que institucionalizaram o Ensino de Arte no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Currículos escolares. Práticas pedagógicas.

Abstract: This text is a theoretical reflection on the practices and discourses that have crystallized in the school curricula of Visual Arts Teaching and in the pedagogical practices of teachers. Thus, this work aims to understand, based on some speeches by authors, researchers, official legislation and important demarcations, the continuities, discontinuities, ruptures, breaks and resumptions of such practices and discourses. Therefore, the development of this text is divided into three parts: in the first, we address the main artistic practices and discourses that have crystallized in school curricula and pedagogical practices over time. In the second part, we deal with the historical legacies left by free expression in curricula. In the third, we discuss some legal and historical discourses that institutionalized Art Teaching in the Brazilian educational context.

Keywords: Teaching Visual Arts. School curricula. Pedagogical practices.

[1] Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa *Imagens da Justiça, Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica: um estudo comparativo*, financiado pelo CNPq (processo nº 423497/2021-9). O presente trabalho também foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os currículos escolares do Ensino de Artes Visuais da Educação Básica têm se constituído por uma única maneira de olhar e de compor as grades curriculares. Essa fórmula, que interdita novas visões, paisagens, horizontes e rotas de composições, tem sustentado e ancorado um conjunto de conteúdos, conceitos, códigos, significados, obras imagéticas e objetos da História da Arte, que são legitimados e instituídos pelas normas já estabelecidas pelo sistema da Arte. Nas últimas décadas, assistimos a uma série de avanços no que tange às teorias que norteiam a composição dos currículos escolares, o que abrange o Ensino de Arte (Arroyo, 2013a; 2013b; Lopes; Macedo, 2011; Moreira; Silva, 2001; Moreira, 1999; Moreira, 1990; Silva, 2020; Silva; Moreira, 2004). Todavia, muitas das antigas concepções curriculares em Arte[2] ainda se apresentam perceptíveis nas escolas, nas práticas pedagógicas, nas salas de aula e nos planejamentos dos/as professores/as. Tais práticas estão enraizadas em critérios institucionalizados pelo sistema de arte e, não raro, mostram-se incongruentes e contraditórias com o mundo contemporâneo vivenciado por estudantes no que se refere aos saberes, às experiências e às culturas em que os/as jovens estão inseridos/as.

São muitos os obstáculos e as lutas políticas por parte dos/as professores/as e arte-educadores/as em defesa da Arte no currículo escolar. Embora essa disciplina, atualmente, faça parte da grade curricular de todas as etapas da Educação Básica, muitos discursos parecem ter se cristalizado nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares como únicas verdades. Esses discursos reverberam os modos incongruentes pelos quais a compreensão sobre

[2] Para fins epistemológicos, como apontam Ferraz e Fusari (2009), a nomenclatura “arte” com letra minúscula e no singular refere-se à área de conhecimento que inclui as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, e com a letra maiúscula corresponde ao componente curricular. Está, assim, de acordo com as legislações vigentes – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996 - LDB (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) – sobre a educação no Brasil e mais especificamente no que se refere à disciplina de Arte.



Arte/Educação é operacionalizada, nas práticas pedagógicas, diante das demandas curriculares da Educação Básica. Desse modo, compreendemos que é necessário "sacudir a quietude com a qual aceitamos certos discursos" (Foucault, 2005, p. 28).

Alinhados com o pensamento do referido autor, não buscamos aceitar tais discursos a partir de um único ponto de vista, e sim sacudi-los, ver os avessos, as bordas, os desencaixes e os seus contornos para entender como alguns deles se cristalizaram nos currículos escolares de Arte e nas práticas pedagógicas, bem como algumas dessas cristalizações discursivas foram fundamentais para a legitimação da disciplina de Arte na Educação Básica no território nacional. Entretanto, a centralidade desta reflexão teórica não é fazer uma análise discursiva das descontinuidades dos discursos, no sentido foucaultiano, mas como alguns deles têm se coagulado e penetrado nas práticas e nos currículos escolares, sendo que poucos ainda estão presentes no contexto educacional, pois "é preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares" (Foucault, 2005, p. 24).

Sem a pretensão de fazer uma reconstituição histórica rigorosa dos discursos do Ensino da Arte no contexto educacional brasileiro, o objetivo deste estudo é compreender, a partir de alguns discursos de autores/as, pesquisadores/as, legislações oficiais e demarcações importantes sobre as continuidades, as descontinuidades e as retomadas de tais práticas e discursos. Por conseguinte, buscamos entender se há, atualmente, preponderância, nas práticas pedagógicas nas salas de aula e nos currículos escolares, de práticas e de discursos capazes de contribui para vedar novas composições, arranjos e disposições curriculares. Assim, pensamos que qualquer concepção de currículo e "todas as práticas pedagógicas podem e devem ser questionadas" (Hernández, 2007, p. 38).

Diante dessas premissas iniciais, esta reflexão teórica se constitui da seguinte maneira: na seção 2 deste texto, abordamos, a partir das nossas experiências docentes e das relações com os professores/as da Educação Básica, algumas das principais práticas artísticas e discursos que têm se cristalizado nos currículos



escolares e nas práticas pedagógicas de alguns professores/as ao longo do tempo. Na seção 3, tratamos das heranças históricas deixadas pela *livre-expressão* nos currículos. Já na seção 4, discorremos sobre os discursos legais e históricos que institucionalizaram o Ensino de Arte no contexto educacional brasileiro.

2 CRISTALIZAÇÕES NO ENSINO DE ARTE

É comum, ainda, apesar de muitos avanços teóricos sobre as concepções curriculares e as práticas pedagógicas no Ensino de Arte, encontrarmos nas salas de aula brasileiras práticas pedagógicas que têm como foco a disciplinarização, os saberes dissociados entre aquilo que se aprende na escola e o que se vive diariamente, a fragmentação epistemológica de conhecimentos, os blocos de conteúdos programáticos, a seriação cronológica de conhecimentos e a ênfase no uso dos livros didáticos (Brum; Wolffenbüttel, 2020).

A Arte, em alguns contextos educacionais, muitas vezes, aparece apenas como um meio para o desenvolvimento de atividades desprovidas de sentido, contextualização e significado. Ademais, não raro, a aula de Arte na escola assume uma forma de amplificar práticas de ensino pautadas meramente na ideia de que é suficientemente “bonita” e/ou “atrativa” para os/as estudantes. Somam-se a isso, também, os discursos ultrapassados, mas que ressoam no contexto educacional em afirmações como estas: Arte na Educação tem a função de “tornar os/as estudantes mais criativos”, de ser “criativa”, de que eles/elas podem “expressar suas ideias e sentimentos” e de que é uma disciplina de “que tudo pode” ou “passa tempo” com a realização de algumas atividades de colorir e desenhar. No nosso ponto de vista, como professores e pesquisadores, vivenciamos muitas vezes tais discursos e os ouvimos, inclusive, da própria direção escolar e professores/as de outras disciplinas.

Apesar de a Arte integrar a grade curricular juntamente com as outras disciplinas escolares, muitas vezes é compreendida como uma disciplina que está a serviço da escola para preparar e organizar as apresentações artísticas**,** tais como



de canto, de teatro e de dança, para os eventos que ocorrem durante o ano dentro das escolas (Brum; Wolffenbüttel, 2020). Outra concepção corrente é a de que a disciplina de Arte serve para embelezar e decorar os diferentes espaços da escola, bem como para ajudar na ornamentação e apresentação das comemorações de festas cívicas, religiosas e datas especiais, como o Dia das Mães, Dia dos Pais e Festas Juninas, por exemplo (Cunha, 2012; Hernández, 2007; Victorio Filho, 2012).

É enfadonho os/as professores/as terem sempre que repetir e criar incansáveis justificativas em defesa da disciplina de Arte na escola e no currículo como área epistemológica de conhecimento, e não como atividade recreativa. Hernández (2000, p. 43), nesse sentido, explica que "diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar". Isso gera, muitas vezes, disputas e polos de resistências dentro dos sistemas educativos entre as disciplinas escolares e professores/as que lutam por mais cargas horárias na grade curricular pela legitimação de suas aulas. Estas últimas, por sua vez, oficializam os seus respectivos conhecimentos escolares, caindo no discurso desgastado de que são mais essenciais para a formação humana.

Tourinho (2007, p. 30), no entanto, infere que componentes curriculares como "filosofia, ensino religioso e educação física, além da Arte, são exemplos de disciplinas com longa história de lutas" sociais. Dessa maneira, tratam de conhecimentos que se desvinculam da lógica mercantilista para se filiar a demandas escolares igualmente legítimas, a saber: filtrar desejos, afetos, pensamentos, escolhas e interesses dos/as estudantes. A disciplina de Arte, porém, constantemente perde espaço e carga horária nos currículos em favor de outros componentes, como Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, considerados



mais próximos dos interesses do capital. Isso quando a própria disciplina de Arte não é ocupada por profissionais que não têm formação para administrá-la[3].

Muitas das atividades e práticas artísticas desenvolvidas no contexto escolar estão alicerçadas em um conjunto de técnicas tradicionais do século XX, a saber: os estudos das construções de desenhos geométricos ou morfologia geométrica; os exercícios de ensino de desenhos a partir da perspectiva, observação e representação; os exercícios de composição e decoração; as atividades livres; a estética mimética, ou seja, a de reprodução/cópias fiéis de modelos/objetos e os desenhos mimeografados para pintar e contornar, entre outros.

Acrescidas dessas técnicas e atividades, frequentemente dissociadas de sentidos e relações culturais dos contextos estudantis, estão também as pesquisas sobre a vida e obra de artistas eruditos, leitura e releitura de obras de grandes artistas e as abordagens expressivas do Ensino de Arte voltadas à concepção histórica espontaneísta, conhecida popularmente como *livre-expressão* (Azevedo, 2000; Barbosa, 2015; Barbosa, 1975; Barbosa; Coutinho, 2011; Cunha, 2012; Ferraz; Fusari, 2009; Fusari; Ferraz, 2001). Esta última é a tônica da seção a seguir.

3 A LIVRE-EXPRESSÃO

A *livre-expressão* é um legado do Modernismo, que teve origem no início do século XX no Brasil. O movimento tornou-se conhecido, popularmente, a partir da

[3] É importante destacar que temos ciência de que, em muitas escolas, professores/as de outras disciplinas acabam, muitas vezes, assumindo a disciplina de Arte para completar a sua carga horária.



semana de Arte Moderna de 1922[4], realizada no Teatro Municipal de São Paulo nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro, com a participação de artistas plásticos, músicos, compositores, arquitetos e escritores. A Semana de 1922 tinha como objetivo uma provocação à arte acadêmica vigente no Brasil, que seguia preceitos europeus e neoclássicos. O Modernismo foi, portanto, a busca de uma nova expressão genuinamente nacional e uma tentativa de libertação da estética europeia e acadêmica[5]. O escritor modernista Mário de Andrade (1974), que esteve presente na Semana de 1922, afirma o seguinte:

> Manifestado especialmente pela arte, mas manchando também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional. A transformação do mundo com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática europeia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reverificação e mesmo a remodelação da Inteligência nacional. (Andrade, 1974, p. 231).

A tendência modernista foi um marco no país, pois não só reconfigurou a estética e a produção artística brasileira, como também mudou o contexto educacional. Sua influência, ademais, anos mais tarde, transpôs para o Ensino de Arte uma concepção metodológica, que ficou muito conhecida como *livre-*

[4] Na Semana de Arte Moderna, destacam-se alguns pintores/as que estiveram presente, tais como: Di Cavalcanti (1897-1976), Anita Malfatti (1889-1964), Vicente do Rego Monteiro (1899-1970) e Oswaldo Goeldi (1895-1961); o escultor Victor Brecheret (1894-1955); poetas, escritores, literários e músicos, como Mário de Andrade (1893-1945), Oswaldo de Andrade (1890-1954), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Guiomar Novais (1894-1979), Graça Aranha (1868-1931) e etc. Esses/as artistas desempenharam um papel fundamental com suas produções artísticas em busca de renovações estéticas com o intuito de criar uma maneira de romper com os parâmetros estéticos que vigoravam nas artes na época. Suas produções também ajudaram a introduzir a ideia de *livre-expressão*, como método no Ensino de Arte brasileiro.

[5] As novas concepções sobre a modernidade e o papel da arte no Brasil foram difundidas em depoimentos, revistas e movimentos, como a *Revista Klaxon* (SP, 1922), as revistas de música *Ariel* (SP, 1923) e *Brasil Musical* (RJ, 1923) e a *Revista Nova* (PA, 1923-29).



expressão[6], ou seja, era a ideia de que artes e suas linguagens não precisavam ser ensinadas, mas sim expressadas. A concepção baseava-se na valorização intrínseca de desejos e de sentimentos, bem como na espontaneidade da criança, a qual era considerada como um sujeito que tinha "uma capacidade expressiva original" (Azevedo, 2000, p. 37), que deveria ser expressa. Para isso, o processo de criação da criança não poderia sofrer qualquer interferência do/a professor/a, como também não poderia ter quaisquer referências externas. Assim, seria livre de "amarras sociais e de dogmas estéticos" (Barbosa, 2015, p. 310). A esse respeito, observamos o seguinte:

> [...] a ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (Barbosa, 1975, p. 45).

A *livre-expressão* também recebeu grandes influências do movimento denominado Escola Nova, que teve suas origens no final do século XIX nos Estados Unidos e na Europa. Já no Brasil, os seus reflexos se consolidaram no ano de 1932[7], liderado por Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971), o que levou o país a importantes transformações econômicas, políticas, sociais e pedagógicas. Conhecido também como escolanovismo, o movimento contrapõe-se à educação tecnicista e formalista vigente da época e defendia a concepção de que a educação

[6] É importante destacar que o desenvolvimento da *livre-expressão* também tem suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento das Escolinhas de Arte (MEA). O MEA foi bastante ativo desde 1948, pois tentava desenvolver nas escolinhas práticas de autoexpressão de crianças e adolescentes (Barbosa, 2005).

[7] É importante destacar que entre os/as defensores/as e assinantes do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932, em defesa do ensino e da reorganização da educação brasileira, fizeram parte importantes educadores/as, como os seguintes: Anísio S. Teixeira (1900-1971); Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971); Antônio Sampaio Dória (1883-1964); Cecília Meirelles (1901-1964); Fernando de Azevedo Peixoto (1894-1974); Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), entre outros.



é um elemento chave para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, ao passo que pudesse considerar as diversidades e as individualidades de cada sujeito, com o propósito de ajudar o progresso do país.

A partir desse pensamento escolanovista, as propostas pedagógicas estiveram voltadas para as experiências cognitivas que deveriam ocorrer de maneira progressista e ativa, tendo em vista as necessidades, as motivações e os interesses individuais dos/as estudantes (Fusari; Ferraz, 2001), para que fossem aptos/as a refletir, atuar e conviver em uma sociedade democrática e socializadora. A educação, assim, estava voltada à democratização da escola pública, laica e obrigatória para todos/as, independentemente da classe social, respeitando as diversidades e individualidades.

O movimento da Escola Nova também afetou o Ensino de Arte, principalmente a partir das pesquisas desenvolvidas por Viktor Lowenfeld e Brittain W. Lambert, nos Estados Unidos, através do seu livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (Lowenfeld; Brittain, 1977). Nesse sentido, também foram expoentes desse movimento Carl Rogers, na Inglaterra, através da obra *A Educação Pela Arte* (Read, 1982) e John Dewey, com o livro *Arte como experiência* (Dewey, 2010) – este último é o mais importante trabalho do citado autor, cuja primeira versão foi publicada no ano de 1934.

As bases conceituais e teóricas desses pensadores tinham como objetivo contrapor o modelo pedagógico tradicional de Arte vigente, tendo como premissa as discussões educacionais, que entendiam a criança como criadora. Desse modo, as ideias desses autores estavam voltadas e contribuíram com os estudos dos aspectos psicológicos e o desenvolvimento expressivo das crianças do Ensino da Arte, à valorização do desenvolvimento individual e da capacidade de imaginação, inteligência, criação e intuição. Cabe destacar que as primeiras produções de arte de crianças, adolescentes e jovens, realizadas a partir do método da *livre-expressão*, foram orientadas pelo educador tcheco Franz CizeK (1865 – 1946), na Escola de Artes e Ofícios de Viena, na Áustria. Através de seus trabalhos, Cizek



"demonstrou a importância da estética e psicologia de libertar-se o impulso criador das crianças" (Fusari; Ferraz, 2001, p. 39).

A *livre-expressão*, assim, ganhou força e aderência nas propostas pedagógicas na qualidade de um novo método de ensino, como explicam Ferraz e Fusari (2009, p. 47): "[...] a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia". As concepções escolanovistas, portanto, rompem com os exercícios de cópias, com memorização de conceitos estéticos, com as reproduções de objetos e com modelos engessados de ensino, passando para uma concepção de ensino expressivista, estruturada nas experiências individuais e criativas dos sujeitos, capazes de ligarem a imaginação, a inteligência e os sentimentos (Barbosa; Coutinho, 2011). Sendo assim, a Arte era vista como um instrumento essencial para a formação artística e estética.

Era, portanto, um momento favorável às novas formas de Ensino de Arte, com as fortes influências das pesquisas desenvolvidas sobre a produção de criação artística e o entendimento sobre liberdade criadora das crianças (Dewey, 2010; Lowenfeld; Brittain, 1977; Read, 1982), bem como os "seus processos mentais" e "seu mundo imaginativo" (Fusari; Ferraz, 2001, p. 35). Desse modo, na segunda metade do século XX, foram realizadas experiências significativas no Ensino de Arte para crianças e adolescentes com atividades extracurriculares. A Escola Nova, vale frisar, teve forte influência para as aulas de Arte, pois proporcionou aos/às professores/as "condições metodológicas" para que os/as estudantes pudessem "exprimir-se subjetiva e individualmente" (Fusari; Ferraz, 2001, p. 40).



4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No contexto da década de 1970, a Educação Artística se consolidou e passou a ser obrigatória no ensino formal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Esse documento, em seu sétimo artigo, instituiu a obrigatoriedade do Ensino de Arte nos currículos das escolas de 1° e 2° graus (Brasil, 1971)[8], além de outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde.

O Ensino de Arte no Brasil, a partir daquele momento, passou a ser denominado como Educação Artística e implementado nos currículos escolares da Educação Básica como "atividades educativas", em uma "tentativa de melhoria do Ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos" (Fusari; Ferraz, 2001, p. 19-20).

Ainda que a legislação tenha colocado a Educação Artística no currículo como atividade, a Lei trouxe avanços para o campo da arte, por considerar o entendimento de que ela é fundamental para formação e construção humana. Na época, era compreendida como a única possibilidade de desenvolver o processo criativo dos/as estudantes dentro da escola, como argumenta Barbosa (2005, p. 09) nestes termos: "no currículo estabelecido em 1971, as artes eram, aparentemente, a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo a filosofia e história foram eliminados do currículo".

Apesar de a Lei instaurar a obrigatoriedade do Ensino da Arte na educação como atividades educativas, e não uma disciplina, enquanto área de conhecimento com seus objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos, a Educação Artística, assim, na época, "passou a compor um currículo que propunha a valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura

[8] É importante destacar que essa Lei, é referente a uma reforma à Educação Brasileira da Lei de Diretrizes de Bases nº 4.024 de 1961, sendo ela decorrente de um longo processo histórico.



humanística e científica predominantes nos anos anteriores" (Fusari; Ferraz, 2001, p. 20). Nesse sentido, a disciplina de Educação Artística não teve uma concepção humanística como apontava a legislação, o que resultou em práticas configuradas pelo tecnicismo e pela polivalência.

No entanto, a Educação Artística, no contexto educacional da Educação Básica, não esteve vinculada como uma disciplina obrigatória no currículo escolar, enquanto área de conhecimento, com vistas a favorecer o desenvolvimento cognitivo de crianças e de adolescentes. Para agravar a situação, era tratada como atividades educativas indefinidas (Fusari; Ferraz, 2001, p. 41), que ajudariam a complementação da grade curricular. Nas escolas, a Arte passou a ser entendida e praticada via meras atividades artísticas, sem planejamento e reflexão, cumprindo, assim, suas formalidades e sua carga horária. Isso fica claro na redação de um dos documentos explicativos da Lei, o Parecer nº 540/77, que verbalizava o seguinte sobre a Educação Artística: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (Brasil, 1977, p. 24).

Apesar do grande avanço, depois de muitas lutas políticas dos/as educadores/as para a efetivação do Ensino de Arte no ensino formal, outro problema se apresentava: a carência de professores/as preparados/as e com formações específicas para esse trabalho pedagógico. Naquela época, vale lembrar, não existiam nas universidades cursos de graduação com licenciatura voltados para o Ensino de Arte ou Arte/Educação, "apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico" (Barbosa, 2005, p. 09).

Com a implementação da citada Lei, os/as professores/as ou aqueles/as que dominavam a linguagem da Música, do Desenho, do Desenho Geométrico, do Canto Coral, dos Trabalhos Manuais e das Artes Aplicadas, passaram a atuar na disciplina de Educação Artística, de acordo com os conhecimentos e habilidades específicos que tinham na sua linguagem. Isso quando não havia, também, a necessidade de esses profissionais trabalharem com todas essas linguagens, muitas vezes, sem



nenhum conhecimento e habilidades específicas. Ainda, na época, eram raríssimas bibliografias apropriadas, materiais didáticos pedagógicos, orientações metodológicas, teóricas e pedagógicas. O que havia eram publicações internacionais, não traduzidas para língua portuguesa.

Com a Lei, houve, por parte do Governo Federal, a criação de alguns Cursos Superiores de Licenciaturas em Educação Artística em universidades pelo Brasil, com o intuito de suprir a demanda sugerida pela legislação. Os cursos destinavam-se à formação e ao preparo dos/as profissionais que exerceriam a docência na Educação Básica. As Escolinhas de Arte, naquele momento, tinham profissionais qualificados, porém, eles/as não podiam lecionar, por falta da diplomação exigida. Com os Cursos Superiores de Licenciaturas abertos, especificamente para atender à demanda da Lei, esse mercado teve uma forte procura pelos/as artistas, professores/as e todos/as aqueles/as que tinham o interesse de lecionar no ensino formal.

> O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (Barbosa, 2005, p. 10).

Os Cursos Superiores de Licenciatura em Educação Artística, criados nas faculdades e universidades, objetivava, assim, formar os/as professores/as rapidamente, a fim de que eles/as fossem capazes de ensinar todas as linguagens artísticas. É claro que os cursos foram “um absurdo epistemológico de ter a intenção de transformar um jovem estudante com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas” (Barbosa, 2005, p. 10). Com uma formação curta, e tendo que aprender todas as linguagens artísticas, logo, os cursos viraram apenas reprodutores de técnicas e de exercícios, pois os/as licenciando/as tinham



que dar conta de todas elas. As faculdades e universidades também não estavam preparadas e munidas de instrumentos para possibilitar uma formação qualificada aos/às seus/as estudantes, com conhecimentos pedagógicos, didáticos, conceituais, técnicos e epistemológicos da arte.

Os/as professores/as recém-formados/as nesses Cursos de Licenciatura "em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas do Ensino Fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte" (Brasil, 1998, p. 27). Foi nesse contexto, com as práticas pedagógicas descontextualizadas das vivências dos/as estudantes e da escola, focadas em reproduções, técnicas e na *livre-expressão*, com a falta de uma formação qualificada e conhecimentos genéricos que se caracterizaram os/as professores/as polivalentes da Educação Artística ou em Arte.

Dessa forma, os/as professores/as, recém-formados/as nesses cursos de curta duração, sentiam-se despreparados/as para o exercício da docência. Eles/elas eram inseguros/as ao planejar suas aulas, não dispunham de tempo para aprofundar seus conhecimentos na área, tinham lacunas de aprendizagens em Arte e resquícios de uma formação escolar tradicionalista (Fusari; Ferraz, 2001). Despreparados e com uma formação insuficiente, os/as professores/as passaram a apoiar-se e orientar-se nos guias curriculares e nos livros didáticos de Educação Artística produzidos nos meados dos anos 1970. Exemplos disso são a coleção *Comunicação pela Arte*, publicada pela Editora FTD e entre os anos de 1973 e 1980, de autoria Ornaldo Fleitas Cabral, bem como a coleção *Educação Artística*, publicada em dois volumes pela Editora Lê, de Minas Gerais, entre os anos de 1975 e 1978, de autoria de Ivone Luzia Vieira e José Adolfo Moura, entre outros.

Esses livros apresentavam muitas fragilidades conceituais, teóricas, metodológicas e também de bibliografias específicas, pois não explicavam os seus fundamentos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte,



> Nos primeiros anos de implementação, os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta formação e tinham como a única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicavam fundamentos, orientações teóricas-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especificamente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. (Brasil, 1998, p. 27).

Dez anos depois, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, no ano de 1980, surgiram algumas associações de organizações de professores/as e arte-educadores/as formados em diferentes estados e regiões do país. As primeiras foram a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), em 1982; a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), em 1984; a Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), em 1984; a Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP); e a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, entre outras.

Essas associações desempenharam papéis fundamentais para discutir os cursos de Arte para a formação de professores/as nas diversas linguagens, fazer frente ao governo para as melhorias de condições de trabalho, valorização e aprimoramento dos/as professores/as e reconhecimento para que a Arte fizesse parte, como disciplina oficial, dos currículos da Educação Básica. Esses movimentos também foram importantes para que se multiplicassem entre os/as educadores/as e arte/educadores no país “as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte”, que, naquele período, “foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares” (Brasil, 1998, p. 28).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, iniciou-se uma forte discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi, então, com promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foram revogadas as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada disciplina



obrigatória em todas as escolas da Educação Básica, como fica determinado no artigo 26, parágrafo 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 citada Lei substituiu a expressão Educação Artística, que era tratada como "atividade educativa", por Ensino de Arte, como "componente curricular", definido no primeiro PCNs de Arte do ano de 1997, em quatro linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem, assim, passou a ser constituída e reconhecida como uma área de conhecimento, com suas próprias especificidades, conceitos, metodologias, critérios, práticas e teorias. A disciplina de Arte passou, dessa maneira, a integrar a Educação Básica com uma dimensão de criação, apreciação e comunicação, imprescindíveis para a formação estética, artística, cultural e sensível dos seres humanos.

Desse modo, podemos dizer que, durante os anos de 1970 e 1980, prevaleceram as atividades e concepções de currículo e do Ensino de Arte baseadas no ideário do início dos anos 1920, marcadamente pela escolanovista, alicerçado nos exercícios de cópias, modelos prontos, atividades artísticas reprodutivistas e expressionistas, tendo como ênfase o desenvolvimento da criatividade, originalidade, imaginação, liberdade e espontaneidade. Muitas vezes, isso era desvinculado da realidade das escolas e dos/as estudantes. Cunha (2012) argumenta que, ainda na contemporaneidade, muitas das práticas pedagógicas que se fazem presentes nas escolas lembram os diferentes contextos históricos, flutuando entre a *livre-expressão* e os formatos rígidos disciplinares.

Não obstante, essas atividades e concepções curriculares modernistas têm se arrastado e se ancorado nos currículos e nas práticas pedagógicas atuais nas escolas. O Modernismo, como já referido, foi um marco na produção artística nacional, uma vez que apontou novos olhares e percepções para o que havia de mais moderno no país. Além disso, rompeu com os princípios estéticos da arte acadêmica – neoclássicos – e incitou a busca por uma arte genuinamente nacional,



ainda que sob influências europeias de algumas vanguardas artísticas. Assim, foi um movimento que buscou a modernização, olhando para o seu próprio cenário de produção artística brasileira. No campo educacional, esse movimento deixou marcas profundas nas práticas pedagógicas e nas composições curriculares atuais do Ensino de Artes Visuais. Ademais, tem elaborado muitas das concepções curriculares das instituições educacionais e dos/as professores/as. Silva (2020), acerca do exposto, argumenta que as,

> [...] nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo [...]. (Silva, 2020, p. 111).

Nesse sentido, o que orienta e regula, muitas vezes, os currículos escolares do ensino formal são os princípios modernistas que herdamos. Em linhas gerais, os currículos de Arte, e, especificamente, os de Artes Visuais, seguem os princípios da Modernidade. Não estamos aqui negando as heranças modernistas e as imagens que já estão postas nos currículos. Sabemos o quanto elas foram imprescindíveis tanto para o campo da Arte/Educação, como para o campo artístico, mas há a necessidade de ampliar a discussão, uma vez que muitas das práticas pedagógicas em Arte têm sido centradas em concepções herdadas de um viés modernista, sobretudo na busca de um ideário nacional.

Estamos colocando-as sob suspeita, pois é necessário voltar-se ao passado para “fazer história do presente” (Foucault, 2004, p. 29). Não se trata de reduzir o passado ao presente, mas de compreender e analisar o passado e suas marcas significativas em práticas discursivas, a partir daquilo que afasta os currículos de se tornarem presentes, sobretudo com os seus modos operantes da contemporaneidade.



5 (IN)CONCLUSÕES

O passado, assim, determina as visões curriculares que impedem e vedam outros modos de elaborar, pensar e criar os currículos no presente. São determinações que impossibilitam a entrada, a abertura, o trânsito e o cruzamento de novas imagens, experiências, conhecimentos, as emergências contemporâneas, os processos tecnológicos e o que transita nas esferas sociais e culturais das pessoas. Assim, “a partir daí é que sugere a necessidade de colocar em questionamento as práticas de naturalização que hoje circulam e se mantêm como dogmas na educação” (Hernández, 2007, p. 15). É preciso, nessa ordem, não as aceitar como verdades cristalizadas, mas assumir o compromisso de entender como alcançaram tal status para, então, fazer diferente.

É a partir dessas naturalizações e heranças que se cristalizaram nos currículos escolares que compreendemos a necessidade de repensar e criar novos arranjos, caminhos alternativos, contornos e aberturas para novas composições de currículos e práticas pedagógicas. Como lembra Hernández (2007, p. 15), tudo o que orienta e guia os currículos escolares de Arte e “as práticas pedagógicas, teve uma origem, alguém o estabeleceu como uma determinada finalidade e pode ser, portanto, questionado e modificado”. É nesse entendimento que fica nosso convite aos pesquisadores/as, professores/as e estudantes de Arte a pensarem novos trajetos, composições e itinerários curriculares e práticas pedagógicas.

Referências:

ANDRADE, Mário. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974.

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo:* políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2013a. p. 131 - 164.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa.* Petrópolis: Vozes, 2013b.



AZEVEDO, Fernando Antônio G. *Movimentos Escolinhas de Arte*: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/ECA-USP, São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística.* São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte:* anos oitenta e novos tempos. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho*: educadores, políticas e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino da arte no Brasil:* aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.

BRASIL. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 22 jul. 2020.

BRASIL. *Parecer Conselho Federal de Educação nº 540/77 - CE de 1º e 2º graus.* Aprovado em 10/02/77 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002602.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.



BRUM, Lucas Pacheco; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Ensaio sobre Currículo em Arte. *In*: GRAEFF, Lucas; CONSTANTE, Robson da Silva (Orgs.). *Educação para as artes, para as culturas e para o patrimônio.* Canoas: Editora Unilasalle, 2020. p. 27 - 36.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma Professora de Arte sobre o Ensino de Arte na Contemporaneidade. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Cultura das Imagens*: desafios para arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 99-123.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. *Metodologias do ensino de arte*: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando*. Catadores da Cultura Visual*: proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo*: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidades*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VICTORIO FILHO, Aldo. Fabulações Escolares e Contemporaneidade: ensino da arte, jovens e a fartura de imagens. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura das imagens:* desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 151-173.

Lucas Pacheco Brum
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás - FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Normalista pelo Instituo Estadual de Educação Osmar Poppe. Integrante dos grupos de pesquisa “Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais" da Universidade de Brasília - UnB/CNPq e o Grupo de Pesquisa “Laboratório Imagens da Justiça” da Universidade Federal de Pelotas - UFPel/CNPq. Associado na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP. Integrante da Comissão Técnica do Plano Nacional do Livro Didático no Edital 2021, Objeto 3. Obras destinadas para Formação Continuada para Gestores do Ensino Médio. Integrante como Avaliador do Plano Nacional do Livro Didático no Edital 2023, Objeto 1. Obras didáticas de Arte destinadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Educação, Ensino das Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: imagens de referência, cultura visual, educação da cultura visual, pedagogias culturais, mídias, currículos e visualidades não legitimadas pelo sistema da arte.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7655-8463
E-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com



Maria Cecilia Lorea Leite
Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pelotas, Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou Pós-Doutorado na Université Paris 8. É Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Vice-Presidente da Regional Sul da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. É associada da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Integrou a Rede Judicial Imagens Network, da UK Arts and Humanities Research Council. Publicou 48 artigos em periódicos especializados indexados, 31 capítulos de livro e organizou quatro livros. Participou de eventos no Brasil e no exterior. Orientou onze Dissertações de Mestrado e treze Teses de Doutorado. Atualmente orienta seis Teses de Doutorado e dois Trabalhos de Iniciação Científica. Participou de nove Projetos de Pesquisa, tendo coordenado cinco deles. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, gestão democrática, educação jurídica, pedagogia jurídica, imagens da justiça, ensino superior e universidade.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9197-2299

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa
É Licenciada em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1990), Mestre em Arte pela Universidade de Brasília (1999) e Doutora em Desenvolvimento Sustentável (2008) pelo CDS/UnB. Foi Diretora Cultural da Associação Brasileira Técnica de Celulose e Papel. É professora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília desde 1991. Membro do PPGAV - UnB na Linha Educação em Artes Visuais. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/UnB e líder dos grupos de Pesquisa em Educação, formação profissional e gestão pública no Brasil, certificado pelo CNPq desde 2017 e líder do grupo Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais, certificado pelo CNPq desde 2018. Acadêmica do Instituto Histórico e Geográfico do DF, Presidente do Conselho Editorial da Revista do IHGDF, Membro do Conselho Internacional da revista Hand Papermaking. Membro da IAPMA, INSEA, FAEB e ANPAP.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4045-2928

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 21 novembro de 2023
Aceito em 8 de abril de 2024



Editor responsável: Júlia Maria Hummes
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura



Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/