

## **Breve abordagem acerca da trajetória evolutiva do ensino de artes: necessidade de formação docente e utilização de novas tecnologias do cenário vigente**

Fátima Agrizzi Ceccon<sup>1</sup>, Giselle Sequim Souza<sup>2</sup>, Sabrina Rosa de Oliveira<sup>3</sup>, Tatiane Keila de Moura Sant'Anna<sup>4</sup>,

### **Resumo**

Analisar os percursos cronológicos da concepção do ensino de Artes enquanto componente curricular obrigatório no contexto escolar, desde o início do estudo da arte até a era vigente, implica compreender que todas as políticas educacionais e o corpo docente precisaram se adequar até que fosse possível utilizar as novas tecnologias como ferramenta de facilitação do ensino da arte e das suas diversas manifestações como expressão da cultura artística, social e econômica de um povo. Muitos são os tópicos que devem ser considerados no decorrer das propostas políticas educacionais envoltas no processo de oferta na grade curricular obrigatória o ensino de Artes, inclusive porque no início do processo a Arte era algo elitizado que depois passou a ser concebida como manifestação cultural que se apresenta ou desenvolve sob diversas produções e que deveria ser ensinada.

### **Palavras-chave**

Formação docente. Políticas públicas e legislação. Ensino de Artes.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Espírito Santo, Brasil; professora da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, Espírito Santo, Brasil. E-mail: fatimaagrizzi2009@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo; professora da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, Espírito Santo, Brasil. E-mail: gisellesequim@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré, Espírito Santo, Brasil; professora da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, Espírito Santo, Brasil. E-mail: 0013sabrina@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, Brasil; pedagoga na rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, Espírito Santo, Brasil. E-mail: tatianasantanna@globomail.com.

**Brief approach on the evolutionary trajectory of arts teaching:** the need for teacher training and use of new technologies of the current scenario

Fátima Agrizzi Ceccon<sup>5</sup>, Giselle Sequim Souza<sup>6</sup>, Sabrina Rosa de Oliveira<sup>7</sup>, Tatiane Keila de Moura Sant'Anna<sup>8</sup>

**Abstract**

Analyzing the chronological paths of the arts teaching conception as a compulsory curricular component in the school context, from the beginning of the study of art to the present era, implies understanding that all educational policies and the faculty needed to adjust themselves, until it was possible to use new technologies as tools to facilitate art teaching and its many manifestations as an expression of the artistic, social and economic culture of a given people. Many are the topics that should be considered in the course of educational policy proposals involved in the supply process in the compulsory curriculum of arts education, including because at the beginning of the process Art was somewhat elitist and then came to be conceived as a cultural manifestation which presents or develops itself under various productions and should be taught.

**Keywords**

Teacher training. Public policies and legislation. Art teaching.

---

<sup>5</sup> Phd in Education, Estácio de Sá University, State of Espírito Santo, Brazil; teacher of the municipal education network of Presidente Kennedy, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: fatimaagrizzi2009@hotmail.com.

<sup>6</sup> Master in Science, Technology and Education, Vale do Cricaré College, São Mateus, State of Espírito Santo, Brazil; professor of the municipal education network of Presidente Kennedy, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: gisellesequim@hotmail.com.

<sup>7</sup> Master in Science, Technology and Education, Vale do Cricaré College, São Mateus, State of Espírito Santo, Brazil; professor of the municipal education network of Presidente Kennedy, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: 0013sabrina@gmail.com.

<sup>8</sup> Master in Science, Technology and Education, Vale do Cricaré College, São Mateus, State of Espírito Santo, Brazil; pedagogue of the municipal education network of Presidente Kennedy, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: tatianasantanna@globomail.com.

## **Introdução**

A arte, no contexto educacional, perpassou por vários caminhos até chegar ao modelo atual de proposta educacional de componente curricular obrigatório. Foram implementadas diversas legislações pelas quais foi elaborado e modelado o ensino de artes no/para o contexto educacional. Entretanto, a maneira como se ensinava ou aprendia arte necessitou de diversas adequações e legislações que a regulamentasse com propósitos educacionais porque o maior questionamento era como ensinar e para quem ensinar arte – na escola pública – para que todos tivessem acesso e a compreendesse não apenas como método de reprodução ou preparação para o mercado de trabalho da era industrial, mas como conhecimento que precisava ser apreendido e adquirido como bem na era globalizada.

É extremamente relevante estudar as políticas públicas adotadas no sistema e no contexto educacional desde os primeiros propósitos voltados para o ensino de artes, pois, assim, pode-se compreender as principais contribuições que cada legislação ou proposta trouxe, oportunizando que a arte fosse compreendida nas suas nuances e manifestações, em suas multifaces, deixando de ser algo individual ou para uma minoria e passando a ser ofertado a todos. Entretanto, muitas foram e ainda são as dificuldades enfrentadas para concretizar ações e metodologias com as quais e sob as quais o ensino de artes seja pleno e ocorra de acordo com os parâmetros e objetivos de sua oferta legal enquanto componente obrigatório na grade curricular.

Assim, por meio de pesquisa bibliográfica, objetiva-se compreender a importância da arte no contexto educacional; identificar as políticas educacionais e legislações que regulamentaram o ensino de artes como componente curricular obrigatório; apontar a relevância dos parâmetros, das leis e das propostas de valorização e transposição metodológica de cada contexto cronológico do ensino de artes; descrever a significação da Arte como eixo curricular que deve promover a compreensão crítica dos movimentos artísticos e culturais; apontar a importância da formação docente e como ela contribui para com a implementação real do ensino de artes, utilizando metodologias que facilitem a compreensão dos conteúdos.

## **Breve análise acerca do ensino da arte no Brasil**

A idealização do ensino de arte no Brasil desde os seus primórdios foi marcada por muita crítica e oposição. Embora o advento do ensino de arte no Brasil tenha ocorrido desde o

surto de industrialização no final do século 19, as atividades associadas à arte naquele momento eram em sua maioria de criação feminina, das moças de boa família e que tinham o intuito de realizarem um bom casamento em meio ao contexto da sociedade aristocrática da época. Era necessário superar o preconceito de a arte ser um ócio criativo e as críticas voltadas para a criação, no início do século 19, da Academia Imperial de Belas Artes referentes aos aspectos napoleônicos dos artistas franceses, que aqui chegaram, também deveriam ser superadas (BARBOSA, 2002). Entretanto, a maior oposição era de caráter político, pois “a oposição política foi uma das influências na configuração do preconceito contra o ensino de arte no Brasil” (BARBOSA, 2002, p. 18).

Muitos são os aspectos e alvos de crítica. O Brasil se encontrava em um momento de construção barroca e os artistas franceses traziam marcas neoclássicas europeias, contrariando a genuinidade brasileira, ligada ao povo e enaltecendo os adornos da aristocracia, fazendo com que a arte se tornasse algo elitizado em que se enaltecia o luxo (BARBOSA, 2001). Além disso, o ápice da educação dos jesuítas separava o trabalho manual do trabalho intelectual, e isso gerava a separação das artes plásticas da valorização da literatura. Também as mudanças no plano político e social exigiam que se preparassem as pessoas para o trabalho industrial e o ensino de desenhos na escola primária e secundária se iniciaram como algo viável que só foi contestado na Semana de Arte Moderna de 1922 (BARBOSA, 2001). Nesse momento, passou-se a ter uma visão moderna do ensino de arte. Uma visão que

exerceu um efeito profundo sobre arte-educação. As crianças nascem num estado alegremente ingênuo, e quando elas se dirigem para arte, é responsabilidade do professor cuidar para que elas não se contaminem pelas influências de arte do passado. Nas escolas, a arte deveria ser um alimento natural, não instrução. (WILSON, 2005, p. 90).

A influência do liberalismo americano e do positivismo francês permeou a criação das leis educacionais brasileiras após a Proclamação da República e o desenho geométrico passou a fazer parte do currículo escolar, objetivando estimular a desenvoltura da racionalidade, o que permaneceu de 1890 a 1920. Depois disso, o objetivo foi o impulso criativo, sob a influência da Nova Escola. Acirrava-se a luta para que o ensino de arte fosse além de fazer desenhos e permitisse outras formas de produção, pois “nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino da arte, reduzindo-o ao ensino do desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever” (BARBOSA, 2001, p. 34).

Adotava-se então, o método intuitivo, já presente nas concepções educacionais europeias e norte-americanas, que propunha desenvolver os sentidos e fundamentar o ensino de arte superando o ensino exclusivo de desenhos e o autoritarismo centrado na figura do professor. O que se deu, de fato, na segunda metade do século 19 com a oferta do ensino público gratuito e laico, com muitas discussões e possibilidades de entender e difundir o que seria melhor para as crianças.

tratados, congressos e debates sobre a melhor forma de confinar crianças para melhor educá-las mobilizaram educadores, médicos, higienistas, arquitetos e intelectuais europeus e norte-americanos. Os Pareceres de Rui Barbosa trazem inúmeros exemplos detalhados sobre discussões em torno da organização física, material e pedagógica da escola primária. (SOUZA, 2006, p. 69).

Mesmo que a proposta fosse interessante, observou-se que o método intuitivo era o mais adequado para atender as classes populares e isso se generalizou mundialmente sem considerar que a arte é fator determinante na consolidação da cultura de um povo. Também não se pensava a arte como ou sob a perspectiva de formação. Continuava-se a tê-la sob a concepção aristocrática, com ateliês e formação profissional na Academia de Belas Artes. Aprendia-se de modo individualizado, com o professor, mestre ou tutor ensinando o que deveria ser reproduzido e que seria avaliado, sem possibilidade de criação e inovação, sem permitir que o aluno usasse sua criatividade e capacidade. Priorizava-se, no método intuitivo, a forma de aprender tudo que se pretendia por meio da experiência sensitiva, pela observação e a experimentação como garantia de uma compreensão efetiva e não da memorização (VALDEMARIN, 2006). Consolidando “o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 2006, p. 90).

Entretanto, a memorização era o que gerava a ineficiência da educação por ser algo mecânico e não de compreensão dos conceitos, o que trazia caráter abstrato e de pouca funcionalidade à educação. Isso passou a ser contestado quando foram propostas novas metodologias e novos materiais para ampliar as possibilidades de aprendizagem, algo divulgado em vários países com exposições universais organizadas em Londres (1862), Paris (1867), Viena (1873), Filadélfia (1876) (VALDEMARIN, 2006).

Foram divulgadas propostas importantes de ensino de artes, idealizadas por Froebel e Pestalozzi, como a utilização de caixas com as quais se poderiam ensinar cores, formas, gravuras com adoção de matérias diversificados em seu interior, como: “coleções e objetos

variados de madeira, aros, linhas, papéis e figuras geométricas” (VALDEMARIN, 2006, p. 98). O que consistia em uma proposta de expressar o conhecimento com materiais e situações efetivas, em uma proposição de que

a aprendizagem tem seu início nos sentidos que operam sobre os dados do mundo para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho e que a linguagem é a expressão desse conhecimento. No processo de elaboração e reelaboração do conhecimento, vai evidenciando-se a necessidade de introduzir as ciências naturais e o desenho como conteúdos escolares essenciais, a preocupação com a educação corporal, instrumento de conhecimento e de trabalho, as séries lógicas de exercícios que permitem a progressão e o direcionamento da aprendizagem disciplinada. Desses princípios e da introdução de novos conteúdos decorre a necessidade de criação de novos materiais didáticos, a utilização do canto e da ginástica concebidos como meios de efetivá-los. (VALDEMARIN, 2006, p. 98).

Com essa proposta, o desenho passou a ser utilizado sob outra perspectiva, como possibilidade de síntese do conhecimento com o qual se verificava a aprendizagem. Assim, era possível direcionar as suas aplicações para o trabalho industrial e artístico, pois era permitido que fosse utilizado como ornamentação e também para a construção de objetos com os quais se poderiam “educar/treinar os olhos e as mãos” (VALDEMARIN, 2006, p. 95).

O método intuitivo na educação de artes se demonstrava como voltado para desenvolver competências de abstração e de generalização em que se combinavam e integravam as formas geométricas às formas artísticas. Entretanto, nesse processo, a criança era estimulada a fazer cópias bem-feitas em que se criava algo a partir do que já existia, devia-se significar a configuração já existente e a partir dela transformar, trabalhar e criar obras. E nesse âmbito, a formação docente era voltada para praticar o manual intuitivo.

O método sintetiza todos os elementos próprios da tarefa educativa, uma vez que os procedimentos didáticos e os passos metódicos para a sua prática são traduções da teoria do conhecimento, aplicadas a uma faixa etária, desenvolvida sobre um conteúdo sancionado socialmente e concretizadas nos objetos didáticos. (VALDEMARIN, 2006b, p. 176).

Para ser professor de artes naquele momento, era necessário que o mesmo fosse dotado de formação com solidez de conhecimentos gerais, que ele observasse os professores mais experientes. Entretanto, esse profissional enfrentou muitos dificultadores como a falta de condições materiais (didáticos) e a própria formação para atuar na educação elementar, o que fez, também, com que os desenhos geométricos e as cópias fossem perpetuados até a era vigente nas aulas de artes.

Isso ocorria no Brasil ao passo que nos Estados Unidos surgiram propostas de uma educação voltada para desenvolver o impulso criativo por meio da relação entre o processo cognitivo e o afetivo, o que foi aceso pelas teorias de John Dewey e trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Os três foram educadores que almejavam inovações no sistema educacional, em prol do atendimento de uma sociedade com necessidades democráticas baseadas nos pilares de desenvolvimento científico e tecnológico com os quais seria possível garantir a progressão da nação brasileira. Esses ideais de democratização do ensino, inclusive de artes, esbarraram e foram até parados pelas dificuldades que deveriam superar, como: os altos índices de analfabetismo, ampliação do tempo de escolaridade, preparação docente, valorização prática em relação aos pressupostos teóricos, dentre outros que ocorriam nas escolas regulares (VALDEMARIN, 2006). As propostas disseminadas por esses educadores se baseavam em ideais de Dewey que eram muito pertinentes porque era uma proposta pedagógica que

Valoriza[va] a experiência e a pesquisa no laboratório para levar o aluno à reflexão, porém o conhecimento não teria mais como ponto de partida o conhecimento dos objetos, mas o uso dos sentidos na solução de problemas. O professor estaria agora em condições de igualdade com o aluno, e não mais como aquele que detém o conhecimento ou o método [...] na medida em que deter conhecimentos sobre o processo metódico de provocar aprendizagem no aluno coloca o professor como agente responsável por esse processo de modo mais seguro – a garantia do método – ao passo que deter conhecimentos sobre o processo cognitivo e sobre o meio no qual se insere a instituição escolar coloca-o na posição indiferenciada de participante desse mesmo meio sem garantias de qual elemento determina a aprendizagem. (VALDEMARIN, 2006, p. 197).

Outro importante dificultador desse modelo de Dewey, de proposta de democratização, não ter se aplicado no Brasil, se deve ao fato de que naquele período a sociedade brasileira sofria com a acentuada desigualdade de condições e oportunidades de acesso às situações de experimentações culturais significativas. A sociedade estava em situação de carência em que os mecanismos eram reducionistas e simplistas desde sua criação e formulação datada dos cem anos que a antecedia. Isso só foi reformulado com a Escola Nova, na década de 1920, mas prevalecia a cópia do material visual como motivador das aulas de artes que era um eixo curricular da escola primária com propósito de ser integrativa com as aulas de geografia, história, dentre outras (BARBOSA, 2001).

Notava-se que o ensino pouco evoluía por, desde o século 20 ao início do 21, decorrer, de políticas públicas voltada para fortalecer o Estado, ou seja, as políticas educacionais eram

revestidas de centralização em que se falava de um modelo pautado em valores que enobressem a educação de uma nação forte que nunca se consolidou (SHIRONA; MOARAES; EVANGELISTA, 2002).

O que ocorreu depois do método de democratização e da Escola Nova foi a necessidade de superar o que ocorrera na primeira metade do século 20: disciplinas elaboradas e estudadas com pilares das visões tradicionais de ensino. Assim, em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional – que instituiu a Educação Musical, definindo e estabelecendo novas diretrizes com as quais se redesenharam as propostas e legislações curriculares anteriores, de acordo com o potencial material e humano que cada escola dispunha. Com o cenário do regime militar foram novamente reformuladas para atender as demandas de uma pedagogia tecnicista (FUSARI; FERRAZ, 2001), destinada a uma formação que atendesse ao mundo tecnológico da sociedade industrial que estava se expandindo e que necessitava de mão-de-obra qualificada. Nesse contexto, “educador e educando haviam-se transformado em capital humano” (SHIROMA; MOARAES; EVANGELISTA, 2002, p. 36).

Entretanto, somente em 1971, foi que a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, sob a seguinte redação: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. Embora fosse um avanço, era considerada apenas uma atividade educativa e não uma disciplina ou eixo curricular, mas representou algo importante quanto à formação dos indivíduos, enquanto sustentada pelo aspecto legal e fez surgir novas questões, que fizeram com que os professores de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas compreendessem que seus conhecimentos específicos deveriam ser saberes de transformação nas atividades artísticas já que a Educação Artística, conforme explicada pelo Conselho Federal de Educação “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI; FERRAZ, 2001). O que fez emergir a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos para as metodologias de ensino em sala de aula, pois:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes



preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 43).

Com a Lei nº 9.394 estabeleceu-se que o ensino de Arte passasse a ser considerado um “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Embora esse avanço tenha sido um marco importante, muitos são os enfrentamentos que transcendem a dimensão curricular na estruturação e dinamicidade das metodologias de ensino, uma vez que as atuais políticas educacionais precisam se adequar às questões sociais que representam significativos reflexos na escola pública, cujos alunos convivem com desemprego, violência e marginalização de seus familiares e de si mesmos, em decorrência da globalização econômica, política e cultural da sociedade. A referida lei responsabiliza o Estado e os municípios por elaborar e executar planejamentos que sejam implementados de acordo com as diretrizes e os planos nacionais vigentes de modo a atribuir qualidade à educação. O artigo 10 da atual LDB descreve que cabe ao Estado “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996). Mesmo assim, o ensino de arte no Brasil é algo que ainda preocupa com muitos apontamentos, como os que seguem:

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a conseqüente falta de questionamentos, são as causas apontadas pelo Parecer nº 540/77, [...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a conseqüente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo MEC [...] que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESU/MEC. Em vista disso, urge a necessidade de re-significar os currículos escolares de maneira geral, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. Como os cursos de Licenciatura em Artes estão preparando o professor para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas subjacentes nos documentos propostos pelo MEC?. (MAGALHÃES, 2002, p. 164-165).

Acerca do atual cenário referente ao ensino de Educação Artística ou o ensino de artes nas escolas públicas e também a formação do corpo docente para fazer com que os critérios estabelecidos sejam, de fato, alcançados, muitas são as necessidades de melhorias e situações

que merecem atenção, por isso, alterações são destacadas na LDB 9.394/1996 para contemplar mais possibilidades de manifestação de arte no contexto escolar, como a música, por exemplo, que foi inserida em 2008, ano em que a Lei nº. 9.394 foi alterada pela Lei nº 2.732 (BRASIL, 2008). Tal alteração, na última lei mencionada, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, com o acréscimo dos incisos 6º e 7º no artigo 26 na Lei de 20 de dezembro de 1996, com a redação de que a música é conteúdo obrigatório e que seu ensino deve ser ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 1996).

Embora tenha sido regulamentada como componente curricular obrigatório, ainda faltam profissionais formados para atender à demanda, faltando também o devido reconhecimento para a valorização da arte no meio educacional. Considerando que o Brasil possui destaque em variados ritmos e gêneros musicais, a música pode se concretizar como o despertar de uma cultura democrática em que valores como diversidade, sensibilidade e cidadania possam ser evidenciados no ensino de artes no espaço escolar como valorização e evidência da cultura do povo brasileiro (BRASIL, 2001).

Conforme sugerido nas metas educacionais do Ministério da Educação, estas devem convergir às ações políticas orientadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que datam da década de 1990 e compõem caminhos e orientações, conteúdos e critérios de avaliar as possibilidades de ensino que vieram para somar no ensino de Educação Artística (BRASIL, 2001). Entretanto, essas orientações e pressupostos, embora sejam válidos, foram superados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi uma necessidade no início do século 21 para ser gradativa e sucessivamente implantadas novas diretrizes na política educacional (BRASIL, 2001).

Alguns professores apresentavam dificuldades na aplicação das sugestões do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e isso surgiu como um questionamento quanto à viabilidade e à funcionalidade desses parâmetros na atualidade e fez emergir, também, indagações acerca da formação dos professores enquanto qualificação com envolvimento e comprometimento porque as melhorias no ensino exigem políticas públicas de formação inicial e também continuada (BRASIL, 2001).

Muitas foram as propostas de reforma curricular, e devido ao fato de não terem sido notadas melhorias nos índices nacionais e as políticas públicas de educação, no final da década de 1980, passou-se a adotar novas abordagens no ensino de artes. As tendências contemporâneas passaram a ser exploradas, utilizando-se imagens produzidas por artistas e pintores, algo novo para a época. As imagens produzidas pela mídia televisiva ou internet,

gráfica e clipes musicais também se constituíram como maiores opções de conteúdo, pois as imagens foram valorizadas pelos docentes comprometidos com a desenvoltura estética e artística no ensino de artes em que “o professor decide quais imagens farão parte do repertório merecedor da apreciação dos seus alunos” (ALMEIDA, 2003, p. 73).

Por estarem em contato constante com imagens, era preciso que os professores ficassem atentos às produções de seus alunos, resgatando a cultura de imagens como fator importante na formação discente. A obtenção das imagens a serem trabalhadas também implicou o maior contato com as tecnologias, que veio a ser uma ferramenta para busca acerca do artista que gerou conhecimento e fomentou ideias que pudessem se somar às produções dos alunos. A tecnologia pode mediar as formas de pensar ou expressar a Arte e o artista contemporâneo, “atento ao desenvolvimento tecnológico e científico, vai incorporando novas ferramentas, que são meios diferentes de trabalho, buscando nas diversas áreas do conhecimento um compartilhar de ideias” (ALMEIDA, 2003, p. 75).

É muito importante considerar a contribuição das tecnologias, que, nos últimos 30 anos, se tornaram presentes de modo intenso e significativo na vida humana, e a educação precisa englobá-las como possibilidade de dinamizar as práticas cotidianas de ensino. Em relação ao ensino de artes, o ápice da utilização dessas tecnologias coincidiu com o fato da Arte deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar “uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização” (MEIRA, 2003, p. 131).

Deve-se considerar que os meios e recursos tecnológicos se constituem como formas novas e inovadoras de expressão artística, sejam no teatro, na fotografia, no cinema, na música, dentre outras possibilidades de manifestação artística, de comunicação e divulgação globalizada. Isso revolucionou o mundo da fotografia e permitiu que o cinema e o vídeo passassem a encontrar formas próprias de expressar suas narrativas (MEIRA, 2001).

A divulgação de músicas, vídeos e clipes passou a se dar em tempo real e os impactos na produção e na forma de expressão também foram altamente divulgados, por isso, o uso do computador em sala de aula como instrumento que facilita e contribui com a aquisição de conhecimentos e aprendizagem é algo que também foi revolucionário na apresentação de conteúdos. Para Pires (2003), a transposição didática ultrapassou a dimensão de funcionalidade, utilidade e aplicabilidade e passou a ser uma nova ferramenta de escrita, comunicação, organização de ideias e percepção de tempo e espaço, dotado de um instrumento de comunicação em tempo real. De acordo com esse autor,

[...] tais transformações afetam tanto as crianças que têm um computador em seu quarto, quanto àquelas que nunca chegaram a utilizá-lo. Trata-se de experiências diferenciadas que, no entanto, inscrevem-se num contexto compartilhado, na medida em que a existência do computador se impõe e marca a realidade [...].(PIRES, 2003, p. 63).

Diante desses pressupostos, a integração entre arte, educação e cultura sempre foi um dos princípios do trabalho docente na área de Artes. Dessa maneira, o comprometimento do professor no ensino de Artes se confirma com a adequação tecnológica no Plano de Desenvolvimento da Educação como sendo uma de suas prioridades (BRASIL, 2007).

De acordo com Jesus (2002, p. 111), é “necessário trabalhar com profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender suas práticas e refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar as suas lógicas de ensino”. Isso porque a realidade traz inferências diretas na maneira pela qual o professor seleciona seus conteúdos e os recursos com os quais pretende atingir objetivos de aprendizagem para onde direciona sua ação pedagógica.

Por isso, é preciso considerar que muitas foram as conquistas alcançadas no decorrer da trajetória do ensino de artes na educação pública. Elas trouxeram contribuições pedagógicas que o Plano de Desenvolvimento da Educação associa à qualidade na educação, pois os professores buscaram formação e capacitação desde a obrigatoriedade do ensino de artes até a utilização dos recursos tecnológicos. Essas buscas por formação tiveram como propósito ou objetivo consolidar uma prática pedagógica que atendesse à necessidade de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos que determinam seu contexto social, cultural e econômico (BRASIL, 2007).

Acrescido a isso, deve-se ainda enfrentar e superar alguns aspectos relevantes no que tange às políticas públicas educacionais, considerar que se alcançará mais e maiores níveis de qualidade na proporção em que forem realizados maiores e melhores investimentos em infraestrutura, bem como em material de apoio e qualificação profissional contínua, pois é emergencial acompanhar as modificações na educação e contribuir com sua atualização (BRASIL, 2007).

As mudanças, ou a necessidade de adequação a elas, são as grandes coadjuvantes do atual cenário do ensino de artes na educação. Mediante as mudanças, fica evidente, desde a compreensão evolutiva do ensino de artes, que o Estado promoveu as modificações, exigiu formação, entretanto se privou de investir na educação e no ensino da arte ou estudo das suas mais variadas formas como manifestação de conhecimento e cultura do povo, o que pode ser compreendido, segundo Rummert (2005, p. 1), “como a forma de organização da dominação

de uma classe sobre toda a sociedade, revestindo-se de grande complexidade”. Quem detém o empoderamento econômico, sob a óptica do Estado, terá seus anseios atendidos inclusive nos aspectos educacionais, pois segundo os seus interesses, tem influenciado na adoção dos parâmetros educacionais (RUMMERT, 2005).

Exatamente por tais apontamentos, a era vigente exige criticidade, que pode ser implícita ou explícita nas aulas de Artes, para promover o enfrentamento que as classes não empoderadas necessitam já que as principais questões que regem os processos de subjetivação do mundo atual giram em torno do consumismo, do tempo livre e do alcance do prazer de ter ou ser, e isso permeia o contexto educacional graças à globalização, pois o capitalismo passou a inferir no modo de vida das pessoas como mola propulsora das transformações relacionadas à economia, educação, arte, cultura e mundo do trabalho e/ou mercado de trabalho (RUMMERT, 2005).

Todas as transformações listadas devem ser consideradas sem cair na repetição, logo passa a ser destrutivo e não produtivo, uma vez que é “doloroso notar a perversidade destrutiva da intelectualidade em países de terceiro mundo” (BARBOSA, 2003, p. 113). Essa falta de valorização da Arte e de seus idealizadores e produtores, como forma de manifestar a autenticidade e a potencialidade expressiva artística, acaba sendo transmitida em suas obras/produções. Dessa forma, considerar a situação social no ensino de arte no contexto escolar é relevante porque:

as relações sociais são, por base, estabelecidas primeiramente por critérios materialistas. Educadores e educandos são agentes sociais que constituem essa contraditória trama de consciência crítica e de alienação, interagindo, assim, num processo educativo marcado pela lógica do mercado e por uma “noção de equivalência entre consumo e cidadania”. (REIS; RODRIGUES, 2005, p. 2).

Essa noção de equivalência associada ao consumo e à cidadania facilitou que as produções artísticas passassem a ser mais acessíveis ao contexto educacional. Atualmente, podem-se observar obras visitando um museu virtual, uma vez que as muitas escolas foram informatizadas. Assim, é mais elevado o número de pessoas que pode apreciar e admirar as obras artísticas e esse contato é mais estimulado pela escola para analisar as concepções estéticas, identificação dos artistas, museus e percepções das produções visuais (GOMES; NOGUEIRA, 2008).

## Considerações finais

A análise das evoluções do ensino de artes no contexto escolar permitiu compreender que foi preciso superar a Arte enquanto contemplação da elite aristocrática em que só as pessoas dotadas de potencial aquisitivo maior poderiam produzir ou apreciar obras de arte. Depois foi preciso superar essa elitização nas ofertas de curso de ensino de trabalhos manuais para moças de famílias mais dotadas economicamente.

Passou-se, a passos lentos, a oportunizar o ensino de artes na escola, mas foi priorizado o desenho em prol de uma educação preparatória para o mercado de trabalho em uma economia industrial crescente. Naquele momento, o ensino de Artes se pautou na cópia quase perfeita de desenhos e não na criação de aula a partir dele. A criatividade e o aprendizado do que envolve a Arte e os artistas, os estilos e as inferências não eram apreciadas ou estudadas.

Tudo isso foi superado a partir dos PCNs (Artes) e da LDB que passou a orientar as propostas de ensino, os objetivos e quais poderiam ser as produções ensinadas e produzidas na educação pública. Assim, surgiu também a necessidade de um corpo docente formado em artes plásticas para valorizar as manifestações artísticas em prol do aprendizado e aquisição de conhecimentos acerca das artes como manifestação cultural de determinado povo ou momento/contexto em que ocorre cada produção.

O corpo docente em contínua atualização e capacitação passou a adotar as novas tecnologias como potencial evolutivo para apresentação de obras e museus que antes não era possível. Com a globalização, modernização e evolução tecnológica essas informações passaram a chegar até as escolas e serem utilizadas como ferramenta metodológica de facilitação na transposição didática, sempre considerando que as manifestações artísticas estão presentes no cotidiano de todos.

Apesar da importância da Arte e pela sua propriedade de manifestação cultural, houve demora para que ela fosse incluída no currículo escolar como uma atividade educativa e se tornasse uma disciplina obrigatória, conquistando espaço para as demais linguagens artísticas (música, teatro e dança) documentada nos novos PCNs.

Notam-se ainda muitas deficiências nas aulas de Artes pela precária formação dos profissionais da área. Muitos frequentaram cursos mal elaborados e mal aplicados e, conseqüentemente, sua práxis pedagógica requer mais práxis artística, conciliando teoria e a prática por meio de experiências e do entendimento histórico e teórico das experiências vivenciadas.

Cabe ao docente mais experiências pedagógicas, didáticas e artísticas, e cabe à escola, em conjunto com o professor, promover espaços sociais e tempo para o desenvolvimento das atividades artísticas, de acordo com os instrumentos, técnicas e materiais. Isso para que as aulas de Artes sejam fundamentos de construção de análises críticas com as quais os alunos possam aprender a analisar e construir suas obras visuais, como: esculturas, fotografias, desenhos e pinturas, além de conhecer o processo histórico e cultural exposto nelas. É fundamental que o professor conheça e organize os conteúdos que irá trabalhar para construir caminhos, por meio de variadas metodologias, com os quais consiga tornar a aprendizagem mais acessível à apropriação desses pelos alunos.

Assim, é possível na educação em arte a promoção da apreensão, subjetivação e objetivação teórica e prática do saber artístico de forma gradativa. Ainda é necessário superar as marcas históricas de formação de professores que estão no mercado profissional e ainda desconhecem a importância histórica da Arte, bem como sua própria função social enquanto educadores, o que compromete as mudanças de concepções de ensino e aprendizagem artística.

A Arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. O contato com a Arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e, assim, propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, contribuindo para uma cultura de paz.

O conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, perceber-se como ser histórico que mantém conexões com o passado. Perceber-se como alguém que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e ideias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

## Referências

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. *In*: PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 73-75.

AZEVEDO, F. A. G. de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. *In*: BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 335-346

BARBOSA, A. M. As escuelas de pintura al aire libre do México: liberdade, forma e cultura. *In*: PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 113-120.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: contribuição da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (ensino de primeira a quarta séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BUARQUE DE HOLANDA, H.; RESENDE, B. (org.). **Artelatina**: cultura, globalização e identidades. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

CHALMERS, F. G. **Arte, educación y diversidad cultural**. Barcelona: Paidós, 2003.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.



GARCIA CANCLINI, N. Notícias recientes sobre la hibridación. In: BUARQUE DE HOLANDA, H.; RESENDE, B. (Org.). **Artelatina: cultura, globalização e identidades**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 60-82.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. de A. **Ensino da arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Doi: 10.1590/S0104-40362008000400006.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultural visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 8, n. 15, p. 111, 2002.

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 164-165.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 119-140.

PIRES, M. C. M. Criação e cultura de massa: uma relação possível? In: SOUZA, S. J. (org.). **Educação @ pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 63.

REIS, R. R.; RODRIGUES, J. A universidade vai ao shopping center. **Trabalho Necessário**, Niterói-RJ, ano 3, n. 3, 2005. Doi: 10.22409/tn.3i3.p4572.

RUMMERT, S. M. Entidades representativas dos interesses do trabalho: expressão da hegemonia do capital? **Trabalho Necessário**, Niterói-RJ, ano 3, n. 3, 2005. Doi: 10.22409/tn.3i3.p4573.

SCATOLINI, R. Educação para a arte/arte para a educação. In: CAMNITZER, L.; PÉREZ-BARREIRO, G. (org.). **Educação para a arte/arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 64-73.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SELBACH, S. **Arte e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, J. (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, S. J. Educação na pós-modernidade. Educar para quê? In: SOUZA, S. J. (org.). **Educação @ pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

TELLES, N. As oficinas de teatro e a prática do artista-docente. *In: TELLES, N.; FLORENTINO, A. (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 223-237. Doi: 10.7476/9788570785183.0024.*

VALDEMARIN, V. T. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. *In: SAVIANI, Dermeval [et. al.] (orgs.). *In: SAVIANI, D. et al. (org.). **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 85-132.**

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência alunos e métodos de ensino. *In: SAVIANI, D. et al. (org.). **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 163-204.*

WILSON, B. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação para crianças. *In: BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-98.*

Submetido em 28 de janeiro de 2020.

Aprovado em 31 de março de 2020.